



T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI OLAN BİREYLER
İLE EBEVEYNLERİNİN İLETİŞİMLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Zeynep Ece ALPAY

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ SİNAN KALKAN

Nisan, 2024



T.C.

BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI OLAN BİREYLER
İLE EBEVEYNLERİNİN İLETİŞİMLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Zeynep Ece ALPAY

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ SİNAN KALKAN

Nisan, 2024

Onay Sayfası



Beyan

Bu tezin bana ait olduğunu, tüm aşamalarında etik dışı davranışımın olmadığını, içinde yer alan bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, kullanmış olduğum bütün bilgilere kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin yürütülmesi ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Zeynep Ece Alpay



Teşekkür

Bana bu eğitimi alma fırsatı sunan Biruni Üniversitesi'ne ve hocalarına teşekkürlerimi sunarım.

Tüm tez süreci boyunca akademik bilgilerini bana aktaran ve desteklerini esirgemeyen tez danışmanım, çok değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Sinan Kalkan'a çok teşekkür ederim.

Son olarak yüksek lisansa başlamamda motivasyon kaynağım olan Fransızca öğretmeni biricik annem merhume Müberra Töre Alpay'a ve İngilizce öğretmeni babam merhum Şükrü Ender Alpay'a sonsuz şükranlarımı sunarım.



İçindekiler

	Sayfa No
İç kapak	-
Onay sayfası	-
Beyan.....	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Simge/sembol ve Kısaltmalar Listesi	vii
Tablo Listesi	viii
Şekil Listesi	ix
Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler	x
İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler.....	xi
1.GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2.Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	8
2.GENEL BİLGİLER.....	9
2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Tarihçesi.....	9
2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğa Sahip Ailelerin Rol ve Sorumlulukları.....	34
2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip Olan Çocuklarla Ebeveynlerinin İletişimi	36
2.4. İlgili Araştırmalar	37
3. YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.4. Verilerin Toplanması	51
3.5. Verilerin Analizi	52
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	53
4. BULGULAR.....	56

4.1. Ebeveynin Çocuğuyla İletişim Düzeyine İlişkin Bulgular	56
4.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği Puanı Karşılaştırılması	75
4.3. Ebeveynin Çocuğunda Gördüğü Davranış Bozukluklarında Çocuğu ile Kurduğu İletişimin Özellikleri ve İletişimini Etkileyen Faktörlerin Bulguları	77
4.3.3. Etkili iletişim süresi	84
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	87
5.1. Tartışma	87
5.2. Sonuç	102
5.3. Öneriler	102
6. KAYNAKLAR	105
7. EKLER	125
Ek 1: Kurum İzin Yazıları	125
Ek 2: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (BGOF)	128
Ek 3: Ebeveyn Demografik Bilgi Formu	130
Ek 4: Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği	131
Ek 6: Etik Kurul Onay Formu	134
8. ÖZGEÇMİŞ	136
9. İNTİHAL RAPORU	137

Simge/sembol ve Kısaltmalar Listesi

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
APA	: American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Derneği)
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
CAT	: California Achievement Test (Kaliforniya Başarı Testi)
CTBS	: Canadian Test of Basic Skills (Kanada Temel Beceriler Testi)
DDB	: Duygu ve Davranış Bozukluğu
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DSM	: Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)
fMRI	: Functional Magnetic Resonance Imaging (Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme)
ICD	: International Classification of Diseases (Uluslararası Hastalık Sınıflandırması)
IDEA	: Individuals with Disabilities Education Act (Engelliler Eğitim Yasası)
ITBS	: Iowa Test of Basic Skills (Iowa Temel Beceriler Testi)
MAT	: Metropolitan Başarı Testi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NIH	: National Institutes of Health (Ulusal Sağlık Enstitüsü - Amerika)
NJCLD	: National Joint Committee on Learning Disabilities (ABD - Ulusal Öğrenme Bozukluğu Birleşik Komitesi)
ÖÖG	: Özel Öğrenme Güçlüğü
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RTI	: Response to Intervention
TAP	: Akademik Yeterlilik Testi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
US	: United States (Birleşik Devletler)
WHO	: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

Tablo Listesi

Tablo 2.1. ÖÖG Tanımlarının Bileşenleri ve Değerlendirme Araçları	33
Tablo 3.2. Ebeveynlerin Demografik Bilgilerine İlişkin İstatiksel Veriler	45
Tablo 4.1. Ebeveynin Çocuğuyla İletişim Düzeyine İlişkin Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği Sonuçları	54
Tablo 4.2. Ebeveynlerin Demografik Özellikleri ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği Toplam Puan Karşılaştırılması (n= 195)	75
Tablo 4.3. Temalar ve Alt-temalar	78
Tablo 4.4. Etkili iletişim yolları temasının genel yapısı	79
Tablo 4.5. Etkili olmayan iletişim yolları temasının genel yapısı	82
Tablo 4.6. Etkili iletişim süresi temasının genel yapısı	85

Şekil Listesi

Şekil 2.1. Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Geçtikleri Duygusal Modeller	35
---	----



Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler

Alpay, Z. E. (2024). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Bireyler ile Ebeveynlerinin İletişimlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Bu çalışmada, özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuklarla ebeveynleri arasındaki etkili iletişimi belirleyen değişkenleri incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırma genel tarama modelinde, betimsel, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi desenindedir. Araştırmanın örneklemini İstanbul'daki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, özel eğitim desteği hizmetlerinden yararlanan özel öğrenme güçlüğü tanılı çocukların 70 ebeveyni oluşturmuştur. Yüz yüze görüşme yöntemiyle araştırmacının uzman görüşleri doğrultusunda oluşturduğu 10 soruluk görüşme formu, Ebeveyn Demografik Bilgi Formu ve Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeğiyle veriler toplanmıştır. Ses kaydı yapılan görüşmelerden bir uzmanla birlikte içerik analizi yapılarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Ana temalar “etkili iletişim yolları, etkili olmayan iletişim yolları ve etkili iletişim süresi” olarak belirlenmiştir. Etkili iletişim yolları ana teması, anlaşma, konuşma, mola verme, motive etme, sorun yaşama alt temalarından oluşmuştur. Etkili olmayan iletişim yolları ana teması ceza, duygusal yoğunluklu tepkiler, kıyaslama, sonlandırma, uyarı verme, yalan alt temasından oluşmuştur. Etkili iletişim süresi teması iki saatten az, bir günden fazla, iletişim süresi değerlendirmesi alt temalarından oluşmuştur. Çalışmadaki ebeveynlerin çoğunun çocuklarıyla iletişimde; problem çözmede, paylaşma açık olmada, saygı-kabulde, duyarlılıkta ve engelsiz dinlemede olumlu ve etkili iletişim yöntemlerini daha çok kullandıkları, etkili iletişim becerileri konusunda bilgili ve deneyimli oldukları saptanmıştır. Ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerini sosyodemografik özelliklerinin etkilemediği belirlenmiştir. Özel durumlarda ebeveynin çocuğuyla kurduğu iletişimde olumlu ve etkili iletişim yöntemlerini daha çok kullandıkları ve çocuğun iletişim ihtiyaçlarını karşılamada iletişim süresinden ziyade niteliğini değerlendirdiği için derecelendirmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda çocukların özel eğitim merkezlerinde eğitim görüyor olmasının ve aile danışmanlığının ebeveynin olumlu ve etkili iletişim becerisi geliştirmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Ebeveyn, İletişim, Özel eğitim merkezi, Özel Öğrenme Güçlüğü

İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler

Alpay, Z. E. (2024). Evaluating The Communication of Individuals with Special Learning Disabilities and Their Parents. Master Thesis, Biruni University Education Institute, Istanbul.

This study aimed to examine the variables that determine effective communication between children diagnosed with specific learning disabilities and their parents. This research is in a general survey model and a mixed research method design in which descriptive, quantitative and qualitative methods are used together. The sample of the research consisted of 70 parents of children diagnosed with specific learning disabilities who benefited from special education support services in special education and rehabilitation centers in Istanbul. Data was collected through face-to-face interviews using a 10-question interview form created by the researcher in line with expert opinions, Parent's Demographic Information Form and Parent's Communication with Their Child Scale. Themes and sub-themes were created from the audio-recorded interviews by conducting content analysis with an expert. The main themes were determined as "Effective communication ways, Ineffective communication ways and Effective communication time". The main theme of effective communication ways consisted of the sub-themes of understanding, talking, taking a break, motivating, having problems. The main theme of ineffective communication ways consisted of punishment, emotionally intense reactions, comparison, termination, warning, lie sub-themes. The theme of effective communication time consisted of the sub-themes of less than two hours, more than a day, communication time evaluation. Most of the parents in the study are in communication with their children; It was determined that they used positive and effective communication methods more in problem solving, being open to sharing, respect-acceptance, sensitivity and unhindered listening, and that they were knowledgeable and experienced in effective communication skills. It was determined that sociodemographic characteristics did not affect parents' communication with their children. It was concluded that in special cases, parents use positive and effective communication methods more in their communication with their child, and they prefer to rate the child because they evaluate the quality of communication rather than its duration in meeting the child's communication needs. Demographic characteristics of parents do not affect communication with their children. In line with these results, it is thought that children's education in special education centers and family counseling are effective in parents' development of positive and effective communication skills.

Keywords: Child, Communication, Parent, Special Education Center, Specific Learning Disability

1.GİRİŞ VE AMAÇ

Özel eğitim, yetersizlikleri olan bireylere (Down Sendromu, zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, dil ve konuşma güçlüğü gibi) gelişimsel gereksinimleri gözetilerek hazırlanmış eğitim programı aracılığıyla uygun eğitim ortamlarında özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından sunulan eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Özel gereksinim kümesine dahil olan gruplardan biri de Özel Öğrenme Güçlüğüdür. Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG); “temel okuma, anlama, dinleme, konuşma, aritmetik hesaplama, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatım becerileri”nin kazanılmasında ve kullanılmasında bozulma veya gecikmeyle kendisini belirten bir grup heterojen bozukluğu anlatan bir terimdir (Görgün ve ark., 2019).

ÖÖG, DSM-V’e göre üç kategoride ele alınmaktadır. Bunlar; okumada(disleksi), yazılı ifadede (disgrafi) ve matematikte (diskalkuli) kategorilerdir. Disleksi okuma güçlüğü olarak bilinmekte olup okuduğunu anlamama, doğru hızda okuyamama, heceleme ile ilgili ortaya çıkan problemler, sesli okuma sırasında meydana gelen sesletim bozuklukları ile kendini gösterir. Disleksisi olan öğrenciler, disleksisi olmayan yaşlıtlarına göre okuma performansları fark edilir derecede aşağıdadır (Connor and Morrison, 2016). Diskalkuli matematik güçlüğü olarak bilinir ve “çarpım tablosunu öğrenme, sembolleri tanıma, dört işlem gerektiren problemleri çözme, matematiksel kavramları anlama, dört işlem yapma, sayı sayma vb.” konularda zorluklar yaşama olarak meydana gelir. Özellikle matematiksel problemleri kavramada ve öğrendiklerini hatırlamada diskalkulisi olan öğrenciler zorluklar yaşamaktadırlar (Akkurt-Denizli ve ark., 2015; Özkubat ve ark., 2018). Disgrafi yazma güçlüğü olarak bilinir ve dil bilgisi kurallarına uygun yazmada, metin yazarken düşüncelerini geliştirmede, hecelemede, noktalama işaretlerinde oluşan zorluklardır. Disgrafiye sahip öğrenciler ilkokula başladıklarında kolay fark edilebilirler çünkü harfleri yazmada zorluk yaşarlar ve özellikler bazı harfleri ters yazabilirler (Kodan ve Bozdemir, 2016).

ÖÖG’ye sahip bireylerin zekâsı normal veya normal üstüdür fakat ÖÖG’nin tanı özellikleri nedeniyle, bu tanı grubundaki bireyler sınıf ortamında başarısız olan bireylerdir. Okulda gösterdikleri başarısızlık, zamanla bireyde öğrenilmiş çaresizlikle kendini gösterebilmektedir (Melekoğlu ve ark. 2021). ÖÖG tanısı alan öğrenciler,

öğrenmede güçlük yaşadıkları gibi akademik alanda yaşadıkları başarısızlıklarından dolayı duygusal ve sosyal alanda da zorluk yaşayabilmektedirler. ÖÖG tanı grubundaki bireyler gerçekçi hedef belirleme, başkalarının duygularını anlama ve yorumlama, kendini kontrol etme, yaşatlarının ve içinde bulunduğu toplumun beklentilerini anlama gibi konularda sorunlar yaşamaktadırlar (Pekel, 2010). Bu yüzden ÖÖG’li olan bireylerin hem psikolojik olarak zorlandıkları süreçleri sağlıklı tamamlayabilmeleri hem de başarılı olabilmeleri için gereksinim duydukları sosyal-duygusal açıdan desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır (İlker ve ark., 2017; Sulkes, 2018).

Genel olarak çocuklardaki ÖÖG’nin ilk belirtileri, erken çocukluk döneminde görülmeye başlar fakat okul dönemi çocuklarında yani 6-21 yaş grubundaki bireylerde bu tanılanma oranı, erken çocukluk dönemindeki tanılanma oranına göre daha yüksek olmaktadır. Bunun nedeni, akademik hayata başlayan çocukların ilk olarak okuma ve yazma alanında yaşatlarından belirgin ve gözle görülür bir farklılık göstermesidir. Birleşik Devletler Eğitim Bakanlığı’nın verilerine göre ÖÖG, yukarıda belirtilen yaş grubundaki bireylerin %3.4’ünü kapsamaktadır (Rakap ve Kalkan, 2017). Hem akademik hem de psikolojik alanda, yaşatlarına göre yaşadığı farklılıklar ve zorluklarla baş edebilmeleri için ÖÖG’li bireylerin bireysel olarak farklı yollarla öğrenmelerinin desteklenmesi ve ihtiyaç duydukları özel eğitimin verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle yaşatlarının akademik seviyesine yetişebilmeleri için alacakları eğitsel ve sosyal-duygusal destek ÖÖG’li çocuklar için hayati önem taşımaktadır. Yanlış ve/veya gecikmiş eğitim yöntemleri ÖÖG’li bireylerin ihtiyaç duyduğu gelişimi göstermelerini engellemekle birlikte yaşatlarıyla arasındaki akademik becerilerde gösterdikleri farkın giderek daha da açılmasına yol açacaktır (Melekoğlu ve ark, 2017). ÖÖG’li bireylere doğru eğitim yöntemleri ile yeterli destek sağlandığında akademik olarak başarılı oldukları ve psikolojik yönden de olumlu süreç yaşayacakları belirtilmektedir (Sulkes, 2022). Böyle bir durumda da ailenin etkisi inkâr edilemez. Aileler çocuklarının ÖÖG’li durumunu fark ettikleri zaman bu durum ile alakalı bilgilendirme girişimleri de birlikte başlar. Bilhassa ailenin psikolojik destek olarak çocuğundaki farklılık durumunu kabullenip bu sürecin içerisinde yer almaları çok önemlidir. Aileler, çocuklarını başarabilecekleri yönünde motive edip destek çıkmalıdır. Bu destekteki en önemli adım ise çocuklarıyla kurduğu iletişim olmasıdır. Ailelerinden olumlu bir şekilde etkili dil kullanarak desteklenebilen çocuklar okul hayatında birçok zorluğun üstesinden gelebilmekte ve sosyal hayatlarında arkadaşları

ile etkili bir iletişim gerçekleştirebilmekte daha çok başarı gösterebilirler (Hoosen ve Crouch, 2021).

1.1. Problem Durumu

ÖÖG’li çocukların akademik başarıları düşük olduğu gibi çevresindeki yetişkinler ve akranları tarafından dışlanmakta ve yoğun bir şekilde eleştiriyeye maruz kalmaktadırlar. Bu da çocukların öğrenmeye olan motivasyonlarını bozduğu gibi sosyal-duygusal açıdan da onları olumsuz olarak etkilemektedir. Bu nedenle ÖÖG’li çocuklarda ortaya çıkan olumsuz sosyal- duygusal değişim onların çevreleriyle olan iletişimini ve etkileşimini de olumsuz etkilemektedir. Avşar ve Cankaya’nın (2021) yaptıkları bir araştırmada yeterince bilince sahip olmayan, empati gücü zayıf iletişimden kaynaklı olarak ÖÖG’li çocukların problemlerinin daha da arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bulut’un (2019) ÖÖG’li çocukların aileleri ile yürüttüğü çalışmada ise anne babaların çocuklarıyla kurduğu iletişimin ve stres düzeylerinin çocuklarını olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Tipik gelişim gösteren yaşlıtlarına göre ÖÖG’li çocuklar akademik olarak farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar okuma becerileri, yazı dili, dil gelişimi, matematik becerileri, kaba ve ince motor becerileri, sosyal ve duygusal gelişim alanlarıdır. Bu farklılıklar zaman zaman zihinsel yetersizlikle ilişkilendirilmektedir, fakat bu çocukların herhangi bir zihinsel gerilikleri yoktur. ÖÖG’li çocuklarda okuma, yazma ve matematik alanlarındaki farklılıklardan biri veya birkaçı birlikte bulunabilmektedir. Bu çocuklar belirtilen akademik farklılıklar alanında desteğe ihtiyaç duymalarının yanında sosyal-duygusal olarak da desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Rakap ve Kalkan, 2017). ÖÖG’li çocuklara akademik ve sosyal-duygusal destek sağlanırken, bu süreçte ailesinin desteği de çok önemli rol oynamaktadır. Akademik hayatlarında başarısızlık yaşayan ÖÖG’li çocuklar, okuldaki bu başarısızlık durumunun üstesinden tek başlarına gelemedikleri için bu konuda ebeveynlerinin desteklerine ihtiyaç duyarlar. ÖÖG’li çocuklar kendi tanımlarının belirtileri hakkında ve bunların kendilerindeki etkileri hakkında bilgi sahibi olduklarından, aslında okulda başarısız olmadıklarının, farklı çalışma yöntemleri ile yaşlıtlarının seviyesini yakalayabileceklerini anlarlar. Fakat ebeveynleri ile sağlıklı ve iyi bir iletişim gerçekleştiremeyen çocuklar, ebeveynleri tarafından anlaşılammamalarından ve düşük sınav notları nedeniyle sürekli olumsuz eleştirilere

maruz kalmalarından çocukların kabullenilmiş başarısızlık duygusu daha ön plana çıkabilmektedir (Ascherman ve Shaftel, 2016).

ÖÖG tanısı almış öğrenciler, çoğunlukla sosyal-duygusal yönden sıkıntı yaşamaktadırlar. Çünkü okuldaki akranları ile arkadaşlık kurmakta zorlanmaktalar ve arkadaşları tarafından anlaşılammamaktadırlar. Bütün bunların yanında akademik olarak başarısız oldukları için akran baskısına maruz kalabilmektedirler. Tüm bunlar tanı alan öğrenciyi okula karşı isteksiz duruma getirmekte ve hem akranlarından hem de eğitimcilerden kendilerinin soyutlanmasına neden olmaktadır. ÖÖG tanısı almış çocuklar yaşadığı bu sosyal zorlukları, aileleri ile kolaylıkla paylaşabilmeli ve ebeveynlerinden destek alabilmelidirler. Okulda kabul görmeyen çocuk eğer ev ortamında da anne babasından yeterli duygusal destek alamazsa iyice yalnızlaşabilir (Pürsün ve ark., 2019; Bhargava et al., 2018).

ÖÖG tanısı olan çocuğa sahip ebeveynler, çocuklarının akademik başarısızlıkları ve sosyal yaşamda sıklıkla sorun yaşamalarının bir sonucu olarak, çocuklarıyla ilgili strese girebilmektedirler. Çocuklarının okulda başarısız olmaları bu stresin ilk nedenidir. Eğer bu ebeveynlerin eğitim seviyesi yüksekse, çocuklarının başarısızlıklarını kendi başarısızlıkları olarak görmekte ve neden bu yetersizlik durumunun kendi başlarına geldiğini sorgulamaktadırlar. Sosyal hayatta ebeveynlerin arkadaşları ve akrabalar tarafından eleştirilme ve sosyal baskı görme endişesi, ebeveynlerin stres yaşamadaki diğer bir nedendir. Ailelerin strese girdiklerinde riskle başa çıkmaları ve çocuklarının içinde bulunduğu bu durum nedeniyle onlara yardım etmelerinin daha zor olduğu görülmektedir (Bulut, 2019).

Ebeveynler ÖÖG tanısı hakkında yanlış ve/veya yetersiz bilgilere sahipse ve anne-baba ile çocuk arasında sağlıklı bir iletişim yoksa, bu durum çocukların içinde bulunduğu süreci kötü etkilemektedir. Dolayısıyla ÖÖG tanısı alan öğrenciler, yalnız kalan, arkadaş edinemeyen, okul başarısızlığını kabul eden ve anlaşılamayan bireyler haline dönüşmektedir (Avşar ve ark., 2021). Okuldaki öğrenme sorunlarına yapılan erken müdahale, aile sistemleri yönünden ele alındığında, başarısızlık getirebilecek durumlar başarıya çevrilebilir. Özel bir çocuğa sahip olan ailelerde ilişkiler bazen zorlanabilmektedir. ÖÖG’li bir çocuğa sahip olmak ve yetiştirmek aile üzerinde öngörülemeyen bir stres meydana getirir. Ortaya çıkan bu stres evlilik ilişkisini, ebeveynlerin ÖÖG’li çocukla ve diğer çocuklarla olan iletişimini, kardeş ilişkilerini, nesiller arası aile üyelerinin ilişkilerini etkiler (Şahin ve ark., 2021). Dahası, çocuğun akademik ve kişisel mücadelesine gösterilen tepkiler ile çocuk yetiştirme

uygulamalarındaki tutumlar, ebeveynin yeterlilik ve yetkinlik duygularını etkiler (Grossman et al., 2022). Yapılan araştırmalar, ÖÖG’li çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarıyla iletişimlerinde bazı sınırlılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sınırlılıklar, çocuklarına karşı empati kuramama, ebeveynlerin yaşadıkları stres, toplum ve aile içinde çocuklarının yaşadığı başarısızlıklardan kaynaklı kaygı, suçlama, sosyal baskı, çocuğun akademik başarısızlıklarına ve problem davranışlarına odaklanma olarak sıralanmaktadır (Karaca ve ark, 2021).

Ebeveynlerin çocuklarıyla etkili iletişimde bulunmaları, öncelikle ÖÖG konusunda bilgi sahibi olmalarına bağlıdır. Ebeveynler, ÖÖG tanı grubu ve belirtileri konusunda bilgi sahibi olduklarında çocuklarının yaşadığı hem akademik hem de sosyal-duygusal zorlukları ve bu zorlukların nedenlerini çok daha iyi anlayabileceklerdir. Ebeveynler bu bilgiler sayesinde çocuklarını başarısızlık korkusuna karşı başarabilecekleri konusunda etkili ve olumlu iletişim yöntemleriyle birlikte çocuklarını ikna edebilirler. Aynı zamanda çocuklarına akademik olduğu kadar sosyal ve duygusal açıdan da çok daha iyi destek verebilirler. Bu nedenle ebeveynler ilk önce çocukları için güvenli, sevgi dolu ve kabul edildiklerini hissettikleri bir ortam sunmalıdır. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarından beklentileri çocuklarının seviyelerine göre olmalıdır. Bu beklentiler baskıcı ve zorlayıcı değil, her zaman çocuklarının yanında olduklarını hissettiren iletişim ve etkileşimle olmalıdır (Rakap ve Kalkan, 2017).

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ÖÖG’li çocuklar ile ebeveynleri arasında etkili iletişimi belirleyen değişkenleri incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. ÖÖG’li çocuğu bulunan aileler çocuklarıyla etkili iletişim kurabilmekte midir?
2. Çocuklarında gördükleri davranış bozuklukları hakkında onlarla nasıl iletişim kurmaktadırlar?
3. Ebeveynler, çocuklarıyla olan iletişimlerinin hangi faktörlerden etkilendiğini düşünmektedir?
4. Ebeveynlerin demografik özellikleri çocuklarıyla olan iletişimi etkilemekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ailelerin özel eğitim sürecine aktif olarak katılmaları, destek vermeleri ve çocukları ile kurdukları iletişimin etkililiği, ÖÖG'li çocukların akademik olarak gelişimlerini desteklemekte ve psikolojik olarak üzerlerindeki stresi azaltmaktadır (Bıçakcı ve Çakıroğlu, 2023). Daha önce ebeveyn ve çocuklarının iletişimi üzerine birçok araştırma çalışması yapılsa da bunların büyük çoğunluğu tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ile yapılan çalışmalar olmuştur (Aral ve ark., 2012). Yapılan bu araştırma çalışmalarından bir kısmı da diğer tanı gruplarından (Otizm Spektrum Bozukluğu) birine sahip çocukların ebeveynleri ile yapılan çalışmalardır (Ateş, 2016; Kırbuş ve ark., 2013). Ebeveynlerin tutumunu belirlemek için 1972-2011 yılları arasında ölçek kullanılarak yapılmış çalışma sayısı 7'dir (Güngörmüş Özkardeş, 2011). ÖÖG olan çocukların anne-babaları ile olan iletişimlerinin araştırıldığı araştırmaların sayısı ise oldukça sınırlıdır (Avşar ve ark., 2021; Bhargava et al., 2018).

ÖÖG'li çocuklar özel eğitim desteği olsa bile ebeveynleri ile iletişimi etkili olmadığına hem akademik hem de psikolojik olarak eğitimin verimliliği azalmaktadır (Avşar ve ark., 2021). ÖÖG'li öğrenciler özel eğitim uzmanları tarafından akademik alanda desteklendiğinde ve birebir eğitim aldıklarında yavaş yavaş başarı oranları artmaktadır. Benzer şekilde ebeveynler de özel eğitim uzmanlarının verdiği bilgiler ışığında evde çocuklarını desteklemesi gerekir. Bu sayede çocuk ev ortamında da desteklendiğinde hem akademik derslere ilgisi yeniden artacak hem de ailesi tarafından kabullenildiğini, yalnız olmadığını ve desteklendiğini anlayacaktır (Kurtbeyoğlu ve ark., 2020). Psikolojik yönden psikologlar tarafından desteklenen çocukların gerek akademik hayatlarındaki sıkıntıları aşmada gerekse aile ve yaşlılarıyla yaşanan sıkıntılar konusunda kendini tanıyıp bu konulardaki sıkıntılarla ilgili çözümler bulabilmekte oldukları belirtilmiştir (Görgün ve ark., 2019). Öncelikle ailelerin çocuklarının yanında olduklarını hissettirmek büyük önem taşımaktadır. Çünkü sağlıklı iletişimin önkoşullarından biri de ailelerin çocuklarının yanında olmalarıdır. Aileler çocuklarını başka çocuklar ile karşılaştırmadan ve eleştirmeden, çocuklarının gereksinimleri doğrultusunda bilinçli bir şekilde uzman desteğinden de yararlanarak çocuklarıyla etkili iletişim kurabilmeli ve bu iletişimlerini kuvvetlendirmelidir (Yaman, 2017).

Çocuğu ile iyi ve etkili bir iletişime sahip olmayan anne-baba, ÖÖG tanısının belirtileri ile yeterince mücadele edememekte ve çocuklarının akademik gelişimi ile ilgili destek vermede zorlanmaktadırlar. Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimi ve iletişimi etkili olduğunda çocuklarının hem akademik gelişimleri hızlanmakta hem de ailelerin stres durumları da azalmaktadır (Bulut, 2019). Bu çalışmanın, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitimi alan ÖÖG teşhisi alan çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimlerinin belirlenmesine, etkili ve sağlıklı iletişimin çocuklarının gelişimine etkisine ve literatürdeki bilimsel açıklamaların desteklenmesine katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Bunun yanı sıra bu araştırmanın, ebeveyn-çocuk iletişimi programlarının geliştirilmesine katkıda bulunması, ÖÖG tanısı olan çocuklarla ebeveynleri arasındaki iletişiminin etkililiğinin artması, etkili ve sağlıklı iletişiminin öneminin kavranması, ÖÖG tanılı çocukların hem akademik hem de psikolojik gelişimlerine katkıda bulunması ve ebeveyn ile ÖÖG tanılı çocukların arasındaki etkili iletişimin, çocukların problem davranışlarına etkisi üzerine ulusal alanyazına katkılarının olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın bir adet sayıtlısı vardır. Bu çerçevede çalışmaya katılmış olan ebeveynlere verilen formlardaki soruları doğru yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın iki önemli sınırlılığı vardır. Bunlar:

1. Araştırmada ebeveynlerin her ikisi ile de görüşülememiştir. Çalışma hayatlarından dolayı araştırmaya yalnızca bir ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlerden biriyle görüşme yapılması sınırlılık olarak düşünülebilir.
2. Araştırmadaki bir diğer sınırlılık ise verilerin toplandığı merkezlerdir. Bu çalışma, sadece üç özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Üç merkezin dahil edilmesi sınırlılık olarak düşünülebilir. Verilerin Covid-19 nedeniyle pandemi kısıtlamaları çerçevesinde toplanması, örneklemin daha dar bir alanda tutulmasına neden olmuştur.

1.6. Tanımlar

Özel Öğrenme Güçlüğü: Dili veya anlamayı, sözlü veya yazılı, kullanmayı içeren temel psikolojik süreçteki bir veya daha fazla bozukluğu (örn., düşünmede, dinlemede, yazmada, hecelemede, konuşmada veya matematik hesaplamadaki eksik) içeren nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Rakap ve Kalkan, 2017).

Aile: Aile, bireylerin doğduktan sonra yetiştikleri veya yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri en küçük sosyal grup olan toplumsal kurumdur (Clark et al., 2007).

İletişim: İki kişinin birbirini anlaması, kişinin karşıdaki kişiye kendini anlatabilmesi, düşünce, duygu, beceri ve bilgilerin iletilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Işık, 2018).

2.GENEL BİLGİLER

2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Tarihçesi

ÖÖG'nin tarihsel gelişimine bakıldığında bilhassa başta ABD ile Avrupa gelmek üzere öteki ülkelerde tarihi oldukça eskilere giden ciddi gelişmelerin gerçekleştiği bilinmektedir. ÖÖG'yle ilgili ilk çalışmalar 1800'lü senelerin başına dek uzandığı görülür (Hallahan et al., 2001). O senelerde özel eğitim müstakil bir çalışma alanı olmadığından ve özel eğitimle ilgili araştırmalar yapmış olan bilim insanları bulunmadığından ÖÖG ile ilgili yapılmış olan bilimsel çalışmaların önemli bir kısmının tıp sahasındaki uzmanlarca gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu alandaki çalışmalardan ilki 1802 yılında bir Alman-Fransız olan Franz Joseph Gall tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Gall'in gerçekleştirdiği çalışmalara bakıldığında en önemli merakının kişilik özelliklerinin belirlenmesiyle ilgili olduğu görülmektedir. Gall'in ÖÖG alanında yapmış olduğu çalışmalarda beyin sarsıntısı geçirmiş askerlerin ayrıca kimi konuşma bozukluklarının da bulunduğu anlaşılmıştır ve bu sorunlar arasında bir ilişkinin bulunduğu inanması ile başlamıştır. 1800'lü senelerde üstünde durulması gereken bir başka önemli kişi de Pierre Paul Broca'dır. Yine 1874 senesinde Carl Wernicke beynin farklı bölgeleri üzerinde incelemeler yapan bilim adamlarından biri olarak görülmüştür (Avcı ve ark., 2017). ÖÖG ile ilgili önemli gelişmelerden biri de okumada yaşanan güçlüğü kelime körlüğü ile tanımlanmasıdır. Bu tanımlama ilk olarak 'Alman Nörolog Adolf Kussmaul 1877 yılında zihin ve konuşma becerilerinde, görmede bir problem bulunmamasına karşın metinleri görememe, yani metin körlüğü şeklinde ortaya koymuştur. Yaptığı bu gözlemlerle ilgili değerlendirmeler bugün ÖÖG'nin tanımını teşkil eden durumlara dikkatleri çekmektedir (Morin, 2014).

ÖÖG'yle yakından ilgili olan "disleksi" kelimesini ilk kez 1887 yılında kullanansa yine bir Almanyalı bilim insanı olan Rudolf Berlin'dir. Bu kelimeyi "basılı ve yazılı simgeleri yorumlama konusunda aşırı zorlanma" biçiminde açıklamıştır. Berlin, görme bozukluğunun yol açmadığı okuma güçlüğüne izah etmek üzere bu tanımlı tercih etmiştir. Günümüzde Amsterdam Üniversitesi'nde Rudolf Berlin Öğrenme Güçlüğü Merkezinin bünyesinde öğrenme güçlüğüyle disleksi konusunda birçok araştırmalar gerçekleştirilmektedir (Avcı ve ark., 2017). 1800'lü yılların sonlarında ÖÖG'nin tarihsel gelişimine katkıda bulunan W. Pringle ve James

Hinshelwood isimleri üzerinde de durmak gerekir (Morin, 2014). ÖÖG alanına en önemli katkı yapan isimlerden bir diğeri ise Samuel Orton olarak bilinir. Orton'un ÖÖG'ye olan ilgisi ABD'nin Massachusetts Eyaleti'nde yapmış olduğu çalışmalara dayanmaktadır. Orton'un ÖÖG alanına yaptığı en büyük katkı sözel ve görsel kavramların öğretiminde çoklu duylara dayalı öğretimin kullanımı olmuştur (Görgün ve ark., 2019).

1960'lı yıllara dek özgöl öğrenme güçlüğü bir özel eğitim kategorisi şeklinde hemen hemen hiç tanınmamıştır. Söz konusu yetersizlik durumu genel olarak hafif olarak algılanmıştır, çünkü bunlar ortalamanın üzerinde veya ortalama zekaya sahiptir. Buna karşın, özgöl öğrenme güçlüğü bulunan insanlar akademik olarak, bilhassa matematik ile okumadaki performansları, beklenenin oldukça altındadır. Yakın zamanlarda, “özgül öğrenme güçlüğü” söz konusu kategoriye has genel nitelikleri bulunan, geniş bir çerçevede hafiften ağıra dek çok değişik niteliklerdeki kişilerin içinde bulunduğu durumları ortaya koyan bir engel durumu etiketi şeklinde görölmeye başlamıştır (Mather and Gregg, 2006).

ÖÖG alanında önemli gelişmelerin yaşandığı dönemlerin 1960'lı ve 1970'li yıllar olduğu kabul edilebilir. Bu yıllarda ÖG teriminin ilk defa kullanıldığı, Amerikan Öğrenme Güçlüğü Birliği'nin kurulduğu, Ritalin'in ilk defa hiperaktif çocuklarda kullanıldığı, diğr ülkelere de örnek teşkil edecek olan ÖÖG'li çocukların eğitime yönelik ilk yasal düzenlemelerin ABD'de bu yıllarda çıkarıldığı görölmektedir. ÖÖG'nin sembol kişiliklerinden birisi olarak kabul edilen araştırmacıların başında Samuel Alexander Kirk gelmektedir ve 1960'lı yılların en önemli ismidir. Dr. Kirk ABD'li bir eğitimci ve ayrıca psikologdur. Özel eğitim sahasında yaptığı çalışmalar sayesinde sahasındaki önemli kişilerden biri olarak görölmüştür. Üstelik yabancı kaynakların birçoğunda “özel eğitimin babası” olarak geçmektedir. 1963 senesinde bir eğitim konferansında yaptığı konuşmada ilk defa “öğrenme güçlüğü” ifadesini kullanmıştır. Dr. Kirk'in yaptığı çalışmaları ABD Başkanı John F. Kennedy de dikkatle takip etmiştir. Kennedy'nin kız kardeşi Rose Mary Kennedy'nin zihinsel yetersizliği olması nedeniyle belki de Kennedy, özel eğitime bu kadar çok ilgi göstermiş ve destek vermiştir. Başta ÖG olan çocuklar olmak üzere özel eğitim alanında yapmış olduğu çalışmalar Samuel Kirk'in bu alanın gelişmesinde önemli katkılar sağlamasına yol açmıştır. “Özgöl öğrenme güçlüğü” bir özel eğitim kategorisi şeklinde 1968'de Amerikan Özel Eğitim Sistemi'nde tanınmıştır (Kavale and Forness, 1995).

ÖÖG'ye yönelik araştırmalarda yeni bir çağın başladığı dönem 1980 ve 1990'lı yıllar olarak kabul edilebilir. Beyin görüntüleme tekniklerinde ilerlemeler olmuştur - ki bunların başında Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme Tekniği (fMRI) gelmektedir ve beynin işleyişinin görüntülenebilmesine olanak sağlamıştır. Bu dönemdeki çalışmalar sayesinde beynin farklı bölgelerindeki hareketlilik birebir herhangi bir metni okuduklarında gözlenebilmiştir (Avcı ve ark, 2017).

Tarihi süreçte gelişimi değerlendirildiği zaman öteki birçok özel eğitim kategorisindeki gibi ÖÖG'nün tanımının devamlı gelişen ve değişen bir döngü içerisinde bulunduğu anlaşılmaktadır (Çakıroğlu vd., 2015). Öğrenme güçlüğüyle alakalı bugüne dek birbirinden farklı açıklamalar yapılmıştır. Engelli Çocuklar Ulusal Danışma Kurulu (National Advisory Committee on Handicapped Children) tarafından Amerika'da 1968 yılında bir tanım önerilmiş ve tanım 1977 yılında tekrar gözden geçirilerek federal kayıtlarda yer almıştır (Özmen, 2017). Bu tanıma göre, öğrenme bozuklukları arasında, “asgari düzeyde beyindeki işlev bozukluğu, beyin zedelenmesi, gelişimsel afazi, algısal özürler ve disleksi” yer alır. Bu kelime, aslında devinimsel, zihinsel, görsel, işitsel ve duygusal özüre ya da çevresel, ekonomik, kültürel sorunların sonucunda oluşan öğrenme sorunları bulunan çocukları içermez (USA Office of Education, 1977). Öğrenme güçlüğü terimi, “psikoloji, tıp ve eğitim” alanındaki gelişmelerden büyük derecede etkilenmiştir. Disiplin alanlarının hepsi öğrenme güçlükleriyle sebeplerini kendi teorilerinin perspektifi çerçevesinde açıklamıştır. Buralardan yola çıkılarak öğrenme güçlüğüne açıklayan birçok tanım vardır. İlk tanımlamalarda nörolojik faktörler ön plana çıkmıştır. Daha sonrakiler de bilişsel etmenlerle günümüzdeki tanımlarda da akademik alanlara vurguda bulunmaktadır (Özyürek, 2005). Başka bir tanıma göre de öğrenme güçlükleri terimi heterojen bozukluklar grubunu temsil eden bir durum olarak betimlenmektedir (Asfuroğlu ve ark, 2016). Sosyal algı ve sosyal etkileşimde problemler, kendini düzenleme davranışları öğrenme güçlüğünde görülebilir fakat bunlar kendi başına öğrenme güçlüğüne oluşturmamaktadır. Öğrenme güçlüğü dışsal etmenler veya diğer engeller beraberinde oluşabilir ancak öğrenme güçlüğü bu koşullar ya da etmenlerin sonucu olarak ortaya çıkmaz. Bu tanımlardan ortak olarak belirtilmiş olan özellikler aşağıdadır:

- Öğrenme güçlüğü; merkezi sinir sisteminin düzensiz işlevi ya da gelişiminden kaynaklanabilir.
- Yaşam boyu devam edecek bir durum olabilir ve bireye özgü bir bozukluktur.

- Matematiksel hesaplar yapma, heceleme, okumayı, yazmayı ve dili kapsayan akademik alanlar üzerinde etkili olabilir.
- Dinleme, düşünme, konuşma, sözel ya da yazı dili anlamayı veya kullanmayı kapsayan psikolojik süreçlerden birinde ya da birkaçında bozukluk olabilir.
- Başarı- yetenek (zekâ) ayrımı tarafından tespit edilir.
- Olumsuz çevresel şartlardan ya da belli bir yetersizlikle ilgili değildir (Forness et al., 1995).

Tanımlardaki değişikliklere rağmen, günümüzdeki tanımların birçoğunda ortak olan konular şunlardır:

- Gösterdikleri ve beklenen başarıları arasında önemli farklılıklar
- Akademik konuları öğrenme konusunda güçlükler
- Temel bilişsel süreçlerin birisinde veya daha çoğunda yetersizlikler
- Öğrenme sahalarında ispatlanmış eşit olmayan büyüme örüntüleri
- Merkezi sinir sistemindeki bozukluklar ve duygusal bozukluk, duygusal yetersizliğin, zihinsel yetersizliğin, bedeni yetersizliğin veya kültürel yetersizliklerin bulunmamasıdır (Graham et al., 2006; Özyürek 2005; Bowe, 2005).

Öğrenme güçlüğü terimi gelişimsel afazyaya, algısal yetersizliklerle disleksi vb. durumlarla bunların sonucunda matematiği öğrenmedeki güçlükleri ve sosyal ortamlara uygun davranmayı kapsamaktadır fakat görme, işitme veya zihinsel gerilik, devinimsel yetersizlikler, duygusal bozukluklar, ekonomik veya kültürel yoksunlukların sonucundaki öğrenme güçlüklerini içermektedir. Bir veya daha çok temel bilişsel süreçlerdeki yetersizliklerin sonucunda özel öğrenme güçlükleri olarak açıklanır (Graham et al., 2006; Özyürek, 2005; Bowe, 2005; Lerner, 1985; Gallagher et al., 1983; Bullock, 1992). Özel eğitim yönetmeliğinde de öğrenme güçlüğü olan çocuklar benzer şekilde betimlenmiştir (Özel Eğitim Yönetmeliği, 2006).

Psikiyatrik bozukluklarla ilgili iki ana tasnif sistemi vardır. Bunların birincisi, Uluslararası Sağlık Örgütü'nün (WHO, 2004) geliştirdiği Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması (ICD) sınıflandırmasıdır. Diğeriyse, tanımın güncellenmesine dönük en kritik yeniliklerden biri olan Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA, 2013) 2013 yılında, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM) tanı ölçütlerinde oluşturulan sınıflandırmasıdır. WHO'nun sınıflaması tüm hastalıkların

içinde olduğu bütüncül bir sınıflamadır ve daha ziyade Avrupalı ülkelerde kullanılır. DSM de başta ABD olmak üzere Atlantik ötesindeki devletlerde daha yaygın kullanılır. DSM-5'e göre (APA, 2013) Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), geçmişte Öğrenme Güçlüğü (ÖG) şeklinde kullanılmıştı, bozukluğun davranış belirtileriyle ilişkili olan bilişsel seviyede anormalliklerin temelini teşkil eden biyolojik kökeni bulunan bir nöro-gelişimsel bozukluktur. Bu, temel akademik becerileri kazanma konusunda ciddi güçlükler yaşayan çocuklarla ilgili en son kullanılmakta olan terimdir. DSM-5'te temel akademik beceriler şöyledir:

- Okuduklarını anlama
- Sözcüklerin akıcı ve doğru bir biçimde okunması
- Yazım ve yazılı anlatım
- Matematiksel akıl yürütme
- Aritmetik hesaplama (Salman ve ark., 2016)

DSM-5, çocuklarla ergenlerdeki ısrarcılık, öğrenmede sınırlı ilerleme şeklinde tanımlamıştır. Burada demek istenen tüm çabalara karşın bireyde bulunan akademik başarısızlığın devamlılık içermesidir. Yani çocuğun akademik alandaki performansının tutarlı ve ısrarlı bir biçimde istenilen düzeye ulaşamamasıdır. Ayrıca DSM-5, öğrenme güçlüğü'nün gözlemlenebilecek şekilde kimi davranış ya da semptomları şeklinde ortaya çıkması gerektiğini ifade etmiştir. Belirtiyle ilgili müdahalelere karşın (yani öğretim uyarlamalarıyla desteklere karın) minimum bir belirtinin altı ay süre ile görülmesi lazımdır. DSM-5'teki söz konusu semptomlar şöyledir:

- Yavaş ya da hatalı ve zorlanarak okuma, sözcükleri seslendirmede güçlükler yaşanması ya da sıklıkla kelimeleri tahmin etme
- Okunan metnin anlaşılmasında zorluk çekilmesi
- Yazılı anlatımda karşılaşılan güçlükler
- Yazımla ilgili zorluklar yaşanması
- Matematiksel akıl yürütmeye alakalı güçlükler
- Sayı olguları, sayıları algılama veya hesaplamaları geliştirme güçlükleri (İlker ve ark., 2017)

DSM-5'de ÖÖG'nin tanısında ikinci kritik özellik ile gereklilik, belli akademik beceriler kişilerin performansının ilgili yaştaki ortalamanın çok altında olmasıdır,

fakat ortalama performansın sadece olağanüstü yüksek seviyede destekle sürdürülebilmesi de ÖÖG'nin ispatı olabilir biçiminde ifade edilmektedir. Kişinin söz konusu yetersizlikleri, sınav notlarıyla testlerin sonuçları vb. akademik performans kriterlerinde ölçülür. Farklı dersler ya da okuldan kaçma davranışları görülebilir. Ayrıca, söz konusu ölçütlerin, bireysel olarak uygulanmakta olan, psikometrik açıdan sağlam ve kültürel olarak elverişli, ölçüte bağlı ya da norma bağlı akademik başarı testlerinden psikometrik ispatlar gerektirdiği de yine DSM-5'te ifade edilmiştir (Melekoğlu, 2017). Üçüncü kriter, öğrenme zorluğunun erken dönemde kolayca fark edilebileceğini açıklamaktadır. Ancak ayrıca artan öğrenme taleplerinden dolayı kimi bireylerde ilerleyen senelere dek görünmeyebileceğini ifade etmektedir (Avcı ve ark., 2017). Görüldüğü gibi ÖÖG'nin tanımları çeşitliliğe sahiptir. Yıllara, sahalara, gereksinimle mevcut bilimsel bilgilere bağlı olarak değişen pek çok değişik tanımlama olsa da bunların ortak özelliklerini ifade eden, fonksiyonel ve olabildiği kadar çelişkileri yok edecek bir tanım yapma gayretleri son senelerde yoğunlaşmıştır. Bilhassa Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) tüm dünyada tasnif standartları oluşturmayla ilgili önemli gayretleri günümüzde de devam etmektedir (Sakallı Gümüş, 2013).

Bugün, özel eğitim uygulamalarıyla ilgili olarak en gelişmiş sistemi bulunan Amerika'nın kullandığı ve yasalarındaki teşhis ve tasnif kriterleri tüm dünyada yaygın şekilde kullanımdadır. ÖÖG'nin tanımıyla tasnifinde iki yaklaşımdan söz etmek olanaklıdır: Benzerlik Yaklaşımı ve Farklılık yaklaşımı (Meyer, 2000; Prevatt and Proctor, 2003). Benzerlik yaklaşımında yetersizlik grubunun karakteristik özelliklerinin üstünde durulmuştur. Yetersizliklerin ne olduğu ve nelere benzediği açıklanmak istenir. Farklılık yaklaşımıdaysa, yetersizliğin ne olmadığı, öteki yetersizliklerle durumlardan farklılıkları açıklanmaya gayret edilir. Öğrenme bozukluğunun son senelerde en fazla benimsenen ve yaygın şekilde kullanılan 2 tanımı şöyledir:

- NJCLD Tanımı: ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Birleşik Komitesinin (NJCLD) 1988 senesinde yapmıştır. Buna göre, “öğrenme bozukluğu genellikle arz eden bir terimdir ve dinleme, konuşma, akıl yürütme, yazmayla matematiksel kabiliyetlerin kazanılmasın ve kullanılması konusunda önemli güçlükler ile kendisini ortaya koyan heterojen bir bozukluktur” (Aslan, 2015).
- IDEA Tanımı: Engelli Bireyleri Eğitimi Yasası'na (IDEA, PL 108-466, Sec.602[30]) göre “öğrenme güçlüğü olan çocuklar ifadesi sözel ya da yazı dilini

anlamayı veya kullanmayı kapsayan temel psikolojik süreçlerin birisi ya da birkaçındaki bozukluklara dayalı olarak düşünme, konuşma, dinleme, yazma, okuma, heceleme veya matematiksel hesaplar yapma kabiliyetlerinde aksamalar olan çocukları ortaya koyar. Algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, beyinde asgari düzeydeki işlevsel bozukluk, gelişimsel afazi ve disleksi bu bozukluklardandır. Söz konusu terim birincil olarak işitsel, devimsel, görsel, duygusal ve zihinsel özür ya da çevresel, ekonomik, kültürel olumsuzlukların neticesinde oluşan öğrenme problemlerine sahip çocukları içermez” (Görgün ve ark., 2019).

En temel haliyle, ÖÖG kelimesi, okul ortamında önemli öğrenme problemleri deneyimleyen ancak bazı başka engelleri olmayan öğrencilerle ilgili olarak kullanılır. Öğrenme zorlukları, kişiyi işsel/yapısal özelliklerinden kaynaklanmaktadır, bazı becerilerin kullanımıyla kazanımında önemli düzeyde güçlükler ile kendisini gösteren heterojen bir grup bozukluktur. Bilhassa ÖGG işitsel, görsel, motor duyuşsal alanlardaki engellerden, yaygın gelişimsel bozukluklardan, bilişsel gelişim geriliğinden, fırsat eksikliğiyle yetersiz öğrenim vb. okulla ilgili sorunlardan, çevresel ve kültürel faktörlerden (düşük sosyo-ekonomik seviye, yetersiz imkanlar, olumsuz çevresel şartlar vs.), duygusal bozukluklarla iletişim bozukluklarından ayırt edilmelidir (Acarlar ve ark., 2013).

Ülkemizdeki engelli kanunları da tanılamada birden çok değerlendirme yönteminin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. 2006 yılında yayımlanmış olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 7. maddesinin 2. fıkrasında “Kişinin tanılamasıyla eğitsel değerlendirmesi rehberlik ve araştırma merkezindeki özel eğitim değerlendirme kurulunca objektif, standart testlerle kişinin özelliklerine uygun ölçme araçları ile gerçekleştirilir.” ifadesi kullanılmaktadır, değerlendirme yaklaşımındaki çeşitliliğin esas olduğu ifade edilmektedir. Yine bu kanunun değerlendirme prensiplerini açıklayan 8. maddesinin 1. fıkrasının 4 bendinde “Eğitsel değerlendirmeye tanılama, kişinin yetersizlikleri çerçevesinde birden çok yöntemle ve teknikle elverişli ölçme araçları kullanılmak suretiyle yapılmalıdır” denmektedir. Tanılamada erkenlik, çeşitlilik, yeterlilik, bütünlük, devamlılık, isteklilik iş birliğiyle gizlilik prensipleri öngörülmüştür ve kanuni düzenlemeler ABD’de yürürlükteki sözü edilen kanuni düzenlemeler ile örtüşür. Fakat, Diken ve Cavkaytar (2007) özel eğitimle ilgili olarak ortaya konulan söz konusu kanuni düzenlemelerle öngörülen prensiplerin uygulamaya dökülmesinde günümüzde de eksikliklerin bulunduğunu ifade etmektedir. Öğrenme güçlüğü’nün tespitinde uygulanmakta olan testler “norm

bağımlı zekâ testleri (The Wechsler Intelligence Scales (WISC), The Stanford-Binet Intelligence Test) ile başarı testleridir (California Başarı Testi (CAT); Kapsamlı Temel Beceriler Testi (CTBS) ile içinde bulundurduğu “Terra Nova”; Iowa Temel Beceriler Testi (ITBS) ve Akademik Yeterlilik Testi (TAP); Metropolitan Başarı Testi (MAT) ve Stanford Başarı Testi gibi). Söz konusu testler çocuğun akranlarına göre başarı seviyesini ve kabiliyetini ölçen standartlaştırılan testlerdir. Söz konusu testler ile görsel-motor ve görsel-algısal beceriler ölçülmektedir, çocuğun sözel zekâsı performansına yansımıyor ise, görsel-motor alanda problem olduğu düşünülebilir. Performans sözel zekadan daha iyi durumda ise çocukta disleksinin bulunduğu kuşkuğu daha fazladır. Söz konusu değerlendirmelere ek olarak, programa dayalı değerlendirmeyle uyumsal davranış analizleri yapılmalıdır, görüşmeler ile gözlemler vasıtasıyla standartlaştırılmış testlerden sağlanan bulgular desteklenmelidir (Acarlar ve ark., 2013). Söz konusu çocuklara düşük oranda doğru teşhis konulduğundan, gerekli olmayan ilaçların kullanımıyla yanlış yönlendirmelerin de yapıldığı saptanmıştır (Lyon, 1987; Mastropieri et al., 2003). Konu ile alakalı tanı-terminoloji karmaşasından dolayı teşhis konulmadan evvel çok uzun ve incelikli uygulamalar yapmak lazımdır. Konunun en kritik yönü ise öğrenme bozukluğu teşhisi almış çocuklara deneyimledikleri problemler çerçevesinde eğitim programlarının oluşturulmasıdır.

ABD’de bu zorlukların erken fark edilip müdahalede bulunulması için (Response to Intervention-RTI) girişimler vardır (Alfonso et al., 2006; Denton et al., 2005; Fletcher et al., 2005; Kavale, 2002; Holdnack et al., 2005; Bachmeier et al., 2008). Bu tip girişimler ile yanlış tanılananın engellenip, ÖÖG bulunan çocukların vakit kaybından kaynaklı olarak telafi edilmesi güçleşen durumlarını yok etmeyi hedefler. Çocuğun hangi sahalarda güçlüğü bulunuyorsa buna dönük oryantasyon, algılama, okuma yazma vs. eğitimleri planlanmaktadır. Süreç öğretimi, görsel, işitsel, dokunma ve kinestetik algıların geliştirilmesini, söz konusu algılarla ilgili dikkat ve bellek, ayırtlaştırma, ardışıklık kabiliyetlerinin artırılmasını, motor koordinasyon becerilerinin geliştirilmesini kapsamaktadır. Bunların yanı sıra fonetik farkındalığın artırılması, konuşma, okuma, dinleme, yazma becerisinin geliştirilmesi, kavram ve düşünme süreçlerinin gelişimlerinin desteklenmesi bu eğitimler içerisinde bulunmaktadır. Farklı algıları iyileştirici ya da destekleyici bu araştırmalar, akademik becerilerin eğitimiyle beraber verilmektedir. Ayrıca ailenin tavırları hususunda bir danışman desteğinin alınması çocuğun güçlüklerini aileyle yenme hususunda

kolaylıklar sunacaktır. Farkındalıkla ilgili çalışmalar, negatif koşulları iyileştirme gayretleri, erken tanıyla müdahale önleme metotlarının en önemlisidir. Belli bir ilaç tedavisi yoktur fakat ÖÖG'ye eşlik eden farklı sağlık sorunları bulunuyorsa, bunların tedavisinde ilaçların kullanılması gerekebilir (Acarlar ve ark., 2013).

ÖÖG okul öncesi aşamada kimi belirtiler ile kendisini açığa vurur. Fakat bu aşamada kesin tanının konması zordur. Konuşmanın gecikmesiyle başka konuşma bozuklukları (sözcük dağarcığının yetersiz ve yavaş gelişmesi, sözcükleri doğru telaffuz etmekte güçlük, bir şeyler anlatır iken güçlük yaşama, az konuşma gibi), zayıf kavram gelişimi (büyük-küçük, üst-alt, iç-dış, ince-kalın, önce-sonra gibi kavramları öğrenememe ya da kıyaslama), yetersiz motor gelişim (öz-bakım becerilerini öğrenme ve uygulama konusunda güçlük yaşama, beceriksizlik/sakarlık, çizim yahut kopyalamaya karşı isteksizlikler gibi) okul öncesinde karşılaşılabilen semptomlardır. İlkokul dönemindeyse pek çok sahada çok zeki olmalarına karşın akademik sahaların biri ya da birkaçında başarısız olabilirler. ÖÖG'li çocukların tümünde aynı özellikler bulunmaz, tüm çocukların özellikleri farklıdır ancak bu çocuklar ile ilgilenen ve yaşayan kişilere yararlı olması açısından genel bir profilden söz etmek olanaklıdır (Acarlar ve ark., 2013).

ÖÖG'li çocukların eğitiminde, onların öğrenmelerini önleyen durumların yok edilmesini sağlayan ve öğrenmelerini kolaylaştıran metotlar bulunmalıdır. Bu metotlar, doğrudan öğretim, bilgisayarlı öğretim, farklılaştırılmış öğretim, katıştırılmış öğrenme fırsatları, strateji eğitimi vb. uygulamalardır (Acarlar ve ark., 2013). Katıştırılmış Öğrenme Fırsatları, öğretmenler öğrencinin bireyselleştirilmiş öğrenme hedeflerine en uygun fırsatları belirler ve söz konusu fırsatları öğrencilerin gündelik rutinlerinde bulunacak biçimde günlük yaşamlarına katıştırmasını öngörecektir yaklaşımıdır (Bannerjee et al., 2017). Doğrudan Öğretim, öğretmenin metodunda yeni bilgilerin parçalar şeklinde açık, anlaşılır ve tekrar edilebilecek şekilde gösterilmesini sağlar, öğrenciye aynı sürecin tekrarlatılması ve her kısa parçanın sonunda hızlıca dönüt verilmesini merkeze alan ve bilimsel verilere dayalı bir modeldir (Algozzine et al., 2001). Bilgisayarlı Öğretim, teknolojinin, bilhassa bilgisayarların, öğretimin tüm aşamalarında ve gündelik yaşamda kullanılmasıdır. Öğrenciler hız, ilgi, seviye ve ihtiyaçları çerçevesinde ilerleyebilir, güdülenir ve organize becerilerini geliştirir (Akpınar, 2005). Farklılaştırılmış Öğretim, klasik öğretimin seviyelerine nazaran farklılaştırılmasıdır (Tomlinson, 2003; Kalbfleisch et al., 1998). Öğrencilerin eğitimle ilgili materyallere erişimini maksimize etmek üzere öğretmen çoklu öğretim modları,

metodlarıyla formatlarını tercih eder; süreci, içeriği, çıktıları, değerlendirmeyi modifiye eder. Öğrenmeyle ilgili Evrensel Tasarım Yaklaşımı da bu yaklaşım ile birlikte kullanılmakta olan bir modeldir. Strateji Eğitimiye ÖÖG’li çocukların bağımsız hareket etme kabiliyetini arttırmak üzere bilimsel araştırmaların neticesinde ortaya konan ve belli bir problem ile mücadele etmeye dönük stratejilerin öğrenciye öğretilmesiyle kullanımı gündelik hayata transfer etmesini temin etmeye dönük bir modeldir (Bursuck et al., 2009).

“Öğrenme güçlüğü” terimi, ortalamanın üzeri ya da ortalama genel yetenekle uygun eğitim fırsatlarına sahip olmalarına karşın yeterince öğrenemeyen kişileri tanımlamak üzere yaygın şekilde kullanılan terimdir (Mastropieri et al., 2004). Buradaki uygun eğitimsel fırsatlar terimi, öğrenme zorluğunu pek çok etmen nedeniyle akademik başarısızlığa sahip çocuklardan ayırır. Sınıf içinde etkili öğretimsel düzenlemeler gerçekleştirildiği halde kendi gelişim süratinde bir ilerleme görülmeyen, ortalama üzeri ya da ortalama genel yeteneği bulunan çocuklarda öğrenme güçlüğü olabilir.

ABD’nin Ulusal Sağlık Enstitüsünün (NIH) verileri çerçevesinde neredeyse her 59 bireyden birinde özgül öğrenme zorluğuna rastlanır fakat ülkemizde bu durumla alakalı veriler yoktur. Yine Amerikan Eğitim Birimi ÖÖG’li çocukların sayısının toplamdaki engelli sayısının %50’sine denk geldiğini, bunun da genel okul nüfusunun %5’ini teşkil ettiğini belirtmektedir ve oranın yüksekliğiyle ilgili kaygılarını ifade etmektedir (U.S. Department of Education, 2000). ÖÖG’li çocuklar okul senelerinde ciddi sınırlılıklar ile karşılaştıklarında ancak teşhis alabilmektedir. Kültürel anlamda da toplumun engelliliği bir eksiklik ya da utanç şeklinde görmesinden dolayı, inkâr edilmesi imkansız durumlarda engelliliğin ortaya çıkarılmaması gayretleri yaygındır. Bundan dolayı istatistiksel veriler toplansa da gerçek oranların ortaya çıkacağını ifade etmek mümkün değildir. Bir başka gerçek de kayıt dışı engelliliğin ülkemizde çok yaygın olmasıdır. TÜİK verilerine göre 2002 Türkiye Özürlüler Araştırması’na dayalı olarak öğrenme zorlukları 12,3’lük engellilik yüzdesinin yalnızca 0,48’ini teşkil etmektedir. Bu çalışmanın 2002’de yapıldığından hareketle, zaten 20 sene evvelki değerlerin günümüzdeki yaygınlığını ortaya koyma konusunda yetersiz olacağını ifade etmek gerekir. Okul dönemindeki çocukların %10 ile 20’sinin bundan etkilendikleri görülmektedir (World Report on Disabilities, 2011). Özgül öğrenme güçlüğü, bir engel grubu şeklinde tanındığından beri zihin karışıklığı, çelişkilerle ve kutuplaşmalarla ilişkilendirilmiştir (Hardman, Drew and Egan, 2008).

2.1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Türleri

Disleksi okuma bozukluğu olarak bilinir ve bireyin ölçülen zeka seviyesi, kronolojik yaşı ile yaşına göre almış olduğu eğitimler dikkate alındığında, sürat veya okuduğunu anlama konusunda, doğru okumada, beklenenin daha altında belirlenen okuma başarısı şeklinde açıklanmaktadır. Sadece hatalı veya yanlış okuma değil, ayrıca, okumanın yavaşlığıyla okuduklarını anlama ve anlatabilme becerilerindeki yetersizlikler şeklinde de görülebilir. Okuma zorluğu, özgül öğrenme güçlüğü'nün hemen hemen yarısını teşkil eden, okul dönemindeki çocukların %10-15'indeki bir alt gruptur (Hulme ve ark., 2020). Disleksinin belirtileri şu şekilde sıralanabilir:

- Harflerle onlara ait olan sesleri yeteri kadar öğrenememe
- Konuşmayı öğrenmede gecikme
- Sözlü ve yazılı dili organize edememe
- Akıcı okuma konusunda zorluk yaşama
- Uzun okuma metinlerini izleme ve anlama konusunda sıkıntılar yaşama
- Yazma konusunda güçlükler ile karşılaşma
- Yabancı bir dil öğrenme konusunda problemler yaşama
- Numaraları ezberlemede zorluk yaşama
- Matematik işlemleri yapma konusunda sıkıntılar yaşama (Balcı, 2015)

Disgrafi, yazma zorluğu şeklinde bilinir ve yazma becerisinin öğrencinin zekasına, yaşıyla almış olduğu eğitime dayalı olarak beklenenden daha düşük olma halidir. Disgrafili çocuklar uygun biçimde okuyabilir ama yazamaz. Bu durum hiçbir şey yazamama demek değildir. Genel olarak okunaklılıkla yazma süratinin yavaşlığıyla ilgili olarak deneyimlenen sıkıntılarla kendisini gösterir. Disgrafili çocuklar, harf aralarındaki boşlukları ayarlayamazlar, harf boyutlarını doğru ve uygun yazmazlar ve kelimeleri yanlış ve eksik yazarlar (Yıldız, 2013). Disgrafinin belirtileri şu şekilde sıralanabilir:

- Yazmada hatalar
- Okunaksız ve düzensiz el yazısı
- Kimi rakamları, harfleri ve kelimeleri ters yazma
- B-d, m-n, d-t, g-ğ, s-ş, c-ç, p-b, d-p vb. sessiz harfleri karıştırma,

- I-i, o-ö, u-ü, ü-ö vb. harfleri karıştırma
- Kelimeler arasında boşluk bırakmaksızın veya kelimeyi birkaç parçaya bölmek suretiyle yazma
- Yazarken harfleri atlama
- Sözcüklerin sonundaki ekleri hatalı ve eksik yazma
- Okuduğunu anlamama
- Yeni kelimeleri okumakta ve yazmakta güçlük çekme
- Konuşurken kelime bulma güçlüğü çekme
- Akranlarından ayrılır şekilde yazma karşısında isteksizlik
- Doğru sözcük bulmaya çalışır iken, kimi zaman uygun olmayan fakat söylemek istedikleri kelime ile ses benzerliği bulunan sözcükleri seçme
- Düşüncelerini ifade etme, söz konusu düşünceleri birbirleri ile anlamlı bir bütünlük oluşturacak biçimde organize etme konusunda zorluk yaşama
- İçinde yer aldığı ortamlara uyum sağlama konusunda zorluk çekme, yapılmış olan şakaları anlama konusunda zorluk yaşama
- Beden dilini anlama ve karşısındakinin davranışlarındaki toplumsal ipuçlarını değerlendirme konusunda zorluk çekme
- Dilin pragmatik tarafıyla alakalı bilgileri doğru şekilde yorumlama konusunda zorlanma (Döhla ve ark., 2016; Yıldız, 2013).

Diskalkuli matematik güçlüğü olarak bilinir ve temel matematiksel işlemlerle kavramları öğrenir veya uygular iken bireyin matematiksel kabiliyetini negatif olarak etkilemiş olan beyin temelli bir sorundur. Zekâ geriliği, kültürel yoksunluk, duygusal bozukluk, duyu bozukluğu ve yetersiz eğitim gibi durumların yokluğuna rağmen öğrencinin matematik dersinde beklenmeyen düşük bir performans ortaya koyması durumudur (Saygılı, 2017). Diskalkulinin belirtileri şu şekilde sıralanabilir:

- Matematik terimlerini, kavramlarını anlamakta sıkıntı çekme
- Sayıları tanıyamama, sayıları karıştırma
- Toplama, çarpma, çıkarma, bölme yapar iken işlem esnasında izleme konusunda güçlük yaşama
- Toplamayla çıkarma işlemlerini karıştırma
- Dört işlemin mantığını kavrama konusunda güçlük yaşama
- Toplama, çarpma ve çıkarma işaretlerini karıştırma, ayırt etme konusunda zorluk yaşama

- Gereken simgeleri kullanma konusunda güçlük yaşama
- Eldeli sayıları toplamayı unutma
- Onluk bozup çıkarır iken yandaki sayıdan almış olduğu onluğu unutma
- Çarpım tablosunu öğrenme konusunda tüm sınıfa göre önemli derecede geride kalma
- Problem çözmede takip edilecek işleme karar verememe
- Problem çözer iken işlemlerin adımlarını atlama, karıştırma
- Problem çözer iken hemen ilk adımın yanıt olduğunu düşünme, geri kalan işlemleri yapmaksızın soruyu yanıtlama
- Stratejik planlamada beceri eksikliği
- Görsel ve mekânsal işleyiş ile ilgili problem yaşama
- Basit geometrik şekilleri çizememe ve tanımlayamama (Karadeniz, 2013; Haberstroh et al., 2019)

Özgül öğrenme zorluğu olanla çok kompleks özelliklerle gereksinimler sergiler. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynlerinden birçoğu, çocukları okula başlamadan çok evvel, bir şeylerin doğru ilerlemediğinin takip eden durumlardan dolayı farkındadır. Öğrenme zorluğunun belirtileri şeklinde bakılabilen söz konusu zorluklar:

- İsmi yazmada problem yaşama
- Çocukların yaptığı esprileri anlamada zorluk
- Saymada ustalaşma konusunda sıkıntı
- Sağını solunu ayırabilmede güçlük
- Kelimelerin yazılmasını hatırlama konusunda zorluklar
- Kelimeleri yazar iken harflerin yerlerini karıştırma (Çiftçi, 2018).

Anne babalar öğrenme zorluğu bulunan çocuklarıyla alakalı olarak anlama konusunda güçlükler yaşadıklarını ve toplumsal açıdan kopuk olduklarını gözlemlediklerini belirtebilmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklar özellikleri açısından birbirlerinden oldukça farklıdır. Her bir çocuğun davranış örüntüleri farklı olmaktadır. Ebeveyn gibi meslek adamlarının da öğrenme zorlukları gösteren çocuklar ile ilişkilendirdikleri özelliklerinden kimileri şöyledir:

- Hiperaktiflik
- Algısal devinimsel yetersizlikler

- Eşgüdüm sorunları
- Düşüncesizce davranma
- Dikkat zorluğu
- Bellekte tutmayla düşünme zorlukları
- Akademik güçlükler
- Dilsel bozukluklar
- Emin olunamayan nörolojik sorunlar (Çıkılı Uytun, 2021)

Öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklar bu niteliklerden hiçbirini göstermeyebilir veya birçoğunu gösterebilir. Söz konusu özelliklerin kimileri zihinsel engelli ve duygusal bozuklukları bulunan çocukların özellikleriyle örtüşür (Graham et al., 2006; Özyürek, 2005; Bowe, 2005; Hallahan et al., 1982; Ross, 1976). ÖÖG’li öğrencilerin kimileri yalnızca bir iki disiplin sahasında zorluk yaşayabilmekte olsa da öğrencilerden birçoğu disiplin sahalarının tamamıyla zorluk yaşamaktadır. Söz konusu zorluklar okumayla okuduklarını anlama zorluklarından temellenir. Yaygın okuma sorunları arasında metindeki bilgileri anımsama, sözcükleri çözümlemeyle öğrenme stratejilerini kullanmaktır. ÖÖG’li öğrenciler okuma normları dikkate alındığı zaman ilköğretimin ilk senelerinde fakat bir veya en fazla iki sene geridir. İlköğretimin ikinci yarısına gelindiğindeyse okuma seviyeleri beklenenden üç sene geri olabilmektedir. ÖÖG’li çocuklar olgunlaştığında okuma sorunları şiddetlenebilmektedir (Graham et al., 2006; Bowe, 2005; Hallahan et al., 1982).

ÖÖG tanılı çocukların birçoğunda ağır seviyede yazma zorluğu vardır. Yazmış oldukları kısa olmaktadır ve yazım hataları sık sık görüldüğü üzere düzenli de değildir. Yazma sürecini anlama konusunda güçlükleri bulunmaktadır; kompozisyon yazma, çerçevesini oluşturma ve yazılı metinleri yeniden yazma karşılaşmış oldukları güçlüklerdir (Graham et al., 2006; Özyürek, 2005; Bowe, 2005; Hallahan et al., 1982).

ÖÖG’li öğrencilerden birçoğu matematik alanında zorluklar yaşar. Çarpma veya bölme vb. dört işlemi çözme konusunda ustalaşma sorunlarının bulunduğu gibi dört işlemin uygulanmasını gerekli kılan sözlü problem çözme hallerinde de zorluk yaşarlar (Graham et al., 2006; Hallahan et al., 1982; Bowe, 2005; Özyürek, 2005). Öğrenme konusunda güçlük yaşayan öğrenciler ilköğretimin ilk kademesinde ana akademik becerilerde güçlük deneyimlediklerinden ikinci kademesiyle lisede zorluk deneyimlemeleri şaşırtıcı olmamaktadır.

ÖÖGli öğrenciler hem akademik alanda hem de buna ilaveten sosyal ortamlarda uygun davranma ile alakalı toplumsal becerilerde sorunlar yaşarlar. Çocukların birçoğu sosyal açıdan uyumlu olarak görülüp akranları tarafından kabul alsalar bile akranlarına gittikçe yabancılaştıkları görülür. Sosyal etkileşimleri yönünden bu öğrenciler normal öğrenen akranlarına göre farklı ve daha az ilgi çekicidir. Karşısındakilerin duygularını farkına varma ve adlandırmada zorluklar yaşamalarının yanı sıra sosyal ortamları ve dostça girişimleri yorumlamada da az beceriye sahiptirler. Sevgiyi anlamada ve almada da çok başarılı değillerdir. Bu öğrenciler inatçı, dik kafalı, düşüncesizce davranan, küstah, patronumsu, saldırgan ve yaklaşılması güç öğrenciler şeklinde görülürler. İletişimi başlatma ve sosyal etkileşimleri konusunda güçlükler yaşarlar. Etkileşimde olan insanlar dinlerken veya konuşurken onlara daha az bakmakta veya gülümsemektedir. Kendi toplumsal konumunu da fazla önemserler. Toplumsal ve duygusal nitelikleri, akademik özelliklerinin bir neticesi olduğu gibi sebebi de bulunabilir (Graham et al., 2006). Öğrenme güçlüğüne sahip olan bazı öğrenciler akranlarına kıyasla duygusal bakımdan daha negatif deneyimler içerisinde olabilirler (Martinez et al., 2004). Genel olarak, mutsuz görünen, içe kapanık veya özgüveni bulunmayan, daha az gülen, çaresiz ve kaderci kişiler olma riskleri taşırlar. Bu duruma rağmen, içerisinde olduğu çaresizlik, istenmeme, alışılmama durumundan kaynaklı olarak agresif davranışlar da ortaya koyma riskleri bulunur. Kendisini düzenleyebilme, sosyal hayatı algılamayla toplumsal etkileşim davranışındaki problemler öğrenme güçlükleriyle beraber ortaya çıkabilir ama söz konusu problemler tek başına bir öğrenme zorluğu kategorisi oluşturmaz.

Isıracı olmama veya güdü eksikliği kişinin sosyal ve akademik yeterliliğini olumsuz şekilde etkiler. Ne kadar çabalanırsa çabalansın başarısızlığı kaçınılmaz olduğu inancı anlamına gelen öğrenilmiş çaresizlik, başarısızlığın sürekli olmasının sonucudur. Eğitim ve sosyal açıdan tekrarlanan başarısızlık yaşamak güdü eksikliğine yol açar. Güdü eksikliği nedeniyle gizil güçleri düzeyinde başarılı olmaları mümkün değildir.

ÖÖG olan öğrencilerin bilgi işlem süreçlerinde sıkıntı vardır. Bunlardan işitsel ve görsel algılama yetersizlikleri yaygındır. Dikkatlerini odaklama ve sürdürmede güçlük yaşadıkları bilinmektedir. Görsel ve işitsel bilgileri akılda tutma güçlükleri olduğu gibi bellekte tutma stratejilerini kullanmada da zorluklar yaşarlar. Alıcı ve ifade edici dil yetersizliklerine de çok sık rastlanır. Yeni alternatifler üretme, çözümler

bulma, hataları belirleme ve düzeltme konusunda güçlük deneyimlediklerinden düşüncesizce davrandıkları intibainı yaratır (Graham et al., 2006; Özyürek, 2005; Bowe, 2005; Hallahan et al., 1982; Ross, 1976).

ÖÖG'li kişiler birbirlerinden çok farklı özelliklerle çok kompleks karakteristik özelliklere sahiptir ve de çok farklı gereksinimlere sahiptir. Bundan dolayı onlarla çalışan profesyonellerle aileler önemli zorluklar ile karşılaşır ama söz konusu güçlüklerin aşılabildiği, çocukluklarda ÖÖG olduğu bilinen fakat yetişkinlik dönemlerinde başarılı olmuş pek çok başarılı bireyin yaşam hikayeleriyle tekrar tekrar ortaya çıkar (Hardman et al., 2008).

Öğrenme konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin en önemli özellikleri okuldaki başarısızlıkları olmaktadır. Okul başarısızlığı, bir öğrencinin, kendi yaşına ve yetenek seviyesine uygun öğrenme deneyimi sunulduğu halde ortalama okul başarısına sahip olan öğrencilere göre ciddi derecede başarısızlıklar göstermesi demektir. Fakat öğrenme güçlüğüyle okul başarısızlığı arasındaki sınırlar net çizilememektedir. Öğrenme güçlüğü şeklinde vasıflandırılmayan ama okulda başarısızlık yaşayabilen öğrencilere de rastlanabilmektedir. Bu tür öğrenciler yanlış teşhis sonucunda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerdir. Öğrenci kimi noktalarda belki de yaşıtlarından daha iyi olmasına karşın, okuldaki başarısızlığı birkaç değişik akademik sahada kendisini gösterebilir. Akademik başarısızlığın özünde genel olarak dille alakalı bozukluklar (sözlü ve yazılı ifade becerileri, heceleme, okuma vs.) vardır. Dille konuşmanın kazanımında ve okulda kullanılmasında önemli sorunlar yaşayabilirler. Söz konusu öğrenciler niceliksel ve niteliksel anlamda ciddi derecede bireysel farklılıklar göstermektedir ve bunlar gecikmiş konuşmadan söz yitimine dek çok geniş bir alanda görülebilir. Dilin muhteva (anlam ögesi; anlam ve anlam verme boyutu), şekilde (ses bilgisi, biçim birim bilgisi ile söz dizimi; dil bilgisi) ve kullanım (içerik ve şekil öğelerini toplumsal anlamda iletişimsel amaçlar için uygun kullanabilme) bilgisinde problemler dikkati çeker. Karşılıklı sohbet esnasında sıra alma, konu başlatma, konuyu sürdürme problemleri; kelime bulma zorluğu, konuşma esnasında sesletim ile ses bilgisi problemleri sık sık deneyimledikleri problemlerdendir. ÖÖG kelimesi, 'disleksi' (okuma alanında güçlük), 'disgrafi' (yazı alanında güçlük) ve 'diskalkuli' (matematik alanında güçlük) olarak üç değişik kategoride incelenir (Acarlar ve ark., 2013):

Okumadaki Güçlükler: Bu çocuklar okuma niteliği ve hızı bakımından yaşıtlarından geridirler (Kibby et al., 2004). Harf-ses uyumu gelişmemiştir. Okuma

becerilerinde zorluklar, okuduğunu anlama, temel okuma ya da sesli ve sessiz okuma, şeklinde incelenmektedir. Söz konusu güçlükler sık sık kelime tanıma, kelime tanıma esnasında harflerin dizimsel ve dizisel hatalı (atlama, ekleme, ters çevirme) okunmaları; metin okumada ve kavramada okuduğundan anlamlar çıkarma, ana düşünceyi bulma, hadiseleri sıralayabilme, kişileri tanımlayabilme vb. hikaye analizleri yapabilme; gerçek-gerçeküstü ayırımı yapabilme ve metinleri özetleme zorlukları şeklinde özetlenebilir. Kimi harflerin seslerini öğrenememektedir ve harflerin şekliyle seslerini birleştirememektedir (Acarlar ve ark., 2013).

Yazmadaki güçlükler: Bu öğrencilerin yazı yeterliliğini geliştirmede ciddi sorunları vardır (Lembke et al., 2011). Akranlarına göre el yazısıyla okunaksız çirkindir, sınıf seviyesine bağlı olarak yazı yazması yavaştır, yazar iken kimi harflerle sayıları, kimi harfleri karıştırmaktadır ve sözcükleri ters yazmaktadır. Heceleri atlamaktadır veya harf/hece eklemektedir, sınıf seviyesine bağlı olarak yazılı imla ve noktalama hataları yapmaktadır. “Küçük-büyük harf, noktalama, hece bölme hataları yapar, yazarken kelimeleri” arasına hiç boşluk bırakmamaktadır veya bir kelimeyi 2-3 parçaya bölüp yazmaktadır. Bilhassa metnin yapısını örgütleme ile zengin kelime dağarcığının kullanımı hususunda sorunlar gözlenmektedir. Ters yazarlar veya harf ile hece ekleme hataları yapmaktadır (Acarlar ve ark., 2013).

Matematik güçlükleri: Matematik becerilerle matematik simgelerini ayırt edebilme zorlukları yaygın şekilde görülmektedir. Biçimlerle biçimlerin uzayda konumunu algılama ve rakamları anlama konusunda problemler yaşamaktadırlar. Temel aritmetik işlemlerle ritmik sayma konusunda güçlük yaşarlar. Tane, parça-bütün, miktar, para, zaman ile ölçü kavramlarının öğrenilmesiyle sözel matematik problemlerini anlamada ve çözümünde güçlükler deneyimlerler (Jerman et al., 2011).

Davranışsal Özellikler: Öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin gelişim sahalarında gözlemlenen davranışsal özellikler, algısal ve algısal-motor zorluklar, dil ve konuşma güçlükleri, bilişsel süreçlerde güçlükler ve davranışsal ve toplumsal uyum güçlükleri olmak üzere dört grupta toplanabilir.

Yukarıda bahsedilen becerilerdeki güçlükler ile akademik deneyimleri üzerinde etkili olan ancak tek başına ÖÖG şeklinde tanımlanamayacak farklı sahalardaki sorunlardan da söz etmek olanaklıdır. Bu beceriler organize, oryantasyon ve sözlü ifade becerileridir. Organize Becerileri:

- Odası, eşyaları, çantasıyla giysileri dağınıktır.

- Defterleriyle kitaplarını kötü kullanmaktadır ve yırtmaktadır, yazarken gereksiz boşluklar bırakmaktadır, satırları atlamaktadır, sayfanın belli bir bölümünü kullanmamaktadır, zamanını ayarlama konusunda sıkıntılar çekmektedir, fikirlerini organize edememektedir.
- Kendi başına çalışma alışkanlığı edinememiştir.
- Öğrenme stratejileri eksiktir, nasıl daha çok bilgiler edineceğini, nasıl çalışacaklarını ve öğrendiklerini nasıl hatırlayacaklarını bilemezler.

Oryantasyon Becerileri:

- Yönünü bulmakta zorlanmaktadır, sağ-sol, kuzey-güney, doğu-batı, kavramlarını karıştırmaktadır.
- Alt-üst, ön-arka kavramlarını karıştırmaktadır, zamanla ilgili kavramları karıştırmaktadır.
- Gün, ay, yıl, mevsim kavramlarını karıştırmaktadır.

Sözel İfade Becerisi:

- Duygularıyla fikirlerini sözel olarak ifade etmekte güçlük yaşamaktadır.
- Serbest konuşur iken düzgün tümceler kuramamaktadır, takılmaktadır, şaşırır, heyecanlanmaktadır, sınıf içinde sözel katılımı azdır, kimi harflerin seslerini doğru şekilde telaffuz edememektedir (Acarlar ve ark., 2013).

Bu çocukların gelişimlerinde ya da fiziki görüntülerinde tipik gelişime sahip olan yaşlılarından herhangi bir değişiklik gözlenmemektedir ama motor gelişimde yaşlılarına nazaran geriliğe sahiptirler. Top yakalama, ayakkabı-kravat bağlama, ip atlama vb. davranışlarda akranlarına nazaran beceriksizdir. Motor gelişimdeki gerilikler kendisini sakarlık şeklinde göstermektedir; sürekli düşmektedir, yaralanmaktadır, istemeden bir şeyler kırmaktadır (Acarlar ve ark., 2013).

Öğrenme zorluğu bulunan çocuklarda zihinsel yetersizlikler, düşünce, dikkat, bellekle üst bellek, üst biliş ve üstdil fonksiyonu yetersizlikleri şeklinde gözlenmektedir (Buysse et al., 2001). Öğrenme güçlükleri başka bozukluklarla karıştırılabilmektedir. Duygu ve davranış bozukluğu (DDB), Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) sıkça karıştırıldığı ve ÖÖG'ye eşlik eden bozukluklar olabilir. ÖÖG'li çocuklar kliniklere genel olarak okul başarısızlığından dolayı getirilmekle beraber ayrı bir klinik görünümü de olabilmektedir. Somatik yakınmalar, okul korkusu, sosyal fobi, gece korkuları, konuşma bozuklukları vb.

nedenler ile gelmiş olan çocuklarda öğrenme sorunları da düşünülmelidir ve ayırt edilmelidir.

Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin dikkatin bütün alanlarında zorlukları vardır (Hallahan et al., 1996; Feagans et al., 1983; Cochran et al., 1991). Dikkat, öğrenmenin birinci aşamasıdır. Üç kritik yönü vardır. İlki, bir göreve katılmak veya bir görev ile meşgul olma müddeti, diğeri, bir göreve odaklanmayı devam ettirme, üçüncüsüyse seçici dikkattir. Seçici dikkat, verilmiş olan bilgilerin veya gösterilmiş olan materyalin önemli taraflarına dikkatini odaklayabilme şeklinde tanımlanabilir (Lienemann et al., 2006). Bu dikkat güçlükleri akademik başarısını etkilemektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin görev ile meşgul olma ve devam ettirme süreleri sınırlıdır ve bu yüzden becerilerde akıcılık kazanma konusunda sorunlar yaşayabilir. Bunun yanı sıra görevi bitirmeden bırakma daha az öğrenmeleriyle daha çok negatif sınıf deneyimlerine yol açabilmektedir (Lienemann et al., 2006). Dikkati odaklama konusunda deneyimledikleri sorunlar bilgi ve beceriyi kazanma ve becerilerde akıcılık kazanmaların konusunda sorunlara neden olabilir (Özmen, 2017). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin diğer dikkatle ilgili problemi ise seçici dikkatte gösterdikleri sınırlılıklardır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin önemli ve anlamlı bilgiyi ayırt etmede güçlükleri bulunmaktadır (Lienemann et al., 2006). Bu öğrenciler, önemli noktalar yerine detaylara odaklanabilirler. Özellikle yeni bilgi ve becerileri öğrenirken, dikkatimizi yoğunlaştırmamız gerekir. Ancak kazandığımız bilgi ve becerilerde otomatik hale geldiğimizde, bunları uygularken ya da hatırlarken çok yoğun bir zihinsel çaba harcamadığımız için, dikkatimizi de çok fazla yoğunlaştırmamız gerekmez. Kısaca öğrencilerin belirli ilkeleri, becerileri yapmada ve bilgileri hatırlamada otomatikleşmesini (akıcılık) sağlamak, o beceriyi yaparken ya da gerekli yerlerde bilgiyi kullanırken, daha az bilişsel çaba harcamasında ve daha az dikkatini yoğunlaştırmasında etkindir (Özmen, 2017). Öğrenme güçlüğü olan çocukların kısa dönemli bellekte ve sözel bilgiyi işleme de güçlükleri görülür (Hsieh et al., 2009). Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin;

- Kendi kendine oluşan bilişsel aktiviteleri; ilişkilendirmede, düzenleme ve erişim konusunda,
- Elverişli stratejilere ilişkin düşünceleri bulursa da onları uygun şekilde kullanma konusunda,
- Kendisini düzenleme konusunda (izleme, planlama ve gözden geçirme),

- Verilen beceriyle alakalı olarak özel stratejilerin tercih edilmesi gerektiğinin farkına varma konusunda sorunları vardır (Lienemann et al., 2006).

Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrenciler elverişli denetim odağı örüntülerini sergileyemez. Söz konusu öğrenciler sıkça başarılarını kendilerinin kontrol edemediği dış etkenlere (şansın ya da sınavın kolay olması) başarısızlıklarınıysa iç veya kontrol edilemeyen faktörlere (kabiliyetsizlik ya da görevin güçlüğü vb.) bağlayabilir (Özmen, 2017). ÖÖGne sahip kişi ‘Dili sözlü ya da yazılı anlamak ve kullanabilmek üzere gereken bilgi alma süreçlerinden biri veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, heceleme, okuma, yazma, dikkat yoğunlaştırma veya matematiksel işlemleri yapma güçlüğünden dolayı özel eğitimle destek eğitim hizmetlerine gereksinimi bulunan kişiye ifade etmektir (Acar ve ark., 2014). Genellikle okumanın akıcılığında sorun yaşarlar, ayrıca seslerin ve sözcüklerin çıkarılmasında da sıkıntı çekerler (Kırcaali-İftar, 2005). Matematikte ise sık sık sistematik olarak gözlenen işlem hataları yaparlar (Acar ve ark., 2014). Öğrenme güçlüğü olan bireyler, okulda öğrenme ve okul başarısı olarak yaşadıkları sıkıntılar açısından benzer özellikler gösterirler. Ancak öğrenme güçlüğünün çeşitlerini tanımladığımızda, bu bireyler arasındaki belirli değişiklikler göze çarpmaktadır. Buradan hareketle öğrenme güçlüğünü görüldüğü alanlara göre; okuma, yazma, matematik, dil ve iletişim olarak ayırabiliriz (Avcıoğlu, 2014).

Öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin tipik özellikleri yoktur, bireysel farklılıklar gösterirler ve bu öğrencileri diğer öğrencilerden ayırmak zor olabilmektedir. Öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin özellikleri öğrenme, davranış ve sosyal alan olmak üzere üç alanda toplanabilir (Turnbull, 2009). Dille konuşma zorlukları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde en fazla gözlemlenen problemler arasında yer alır. Dil ile konuşmanın kazanılması konusunda ve okulda kullanımında ortaya çıkar. Gecikmiş konuşmadan söz yitimine kadar pek çok problemle karşılaşmaktadır. Bu çocuklarda, karşılıklı sohbet sırasında ses bilgisi ve sesletim sorunları görülebilir. Algısal ve algısal-motor güçlükler, öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarda sıkça rastlanan güçlüklerdir. Öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerde hareket ve dokunsal algı süreçlerinde, görsel-işitsel algılama problemler gözlenebilir. Söz konusu çocuklarda görsel algılama problemlerine daha sık rastlanır. Bilişsel süreçlerde güçlükler; düşünce, dikkat, bellek yetersizlikleri olarak ortaya çıkar. Kavram gelişimi, problem çözme, kavramlaştırma, soyut düzeyde düşünme,

soyutlama, sembolleştirme ve bellekte tutma konusunda güçlükler gözlenebilmektedir. Öğrenciler belli bir sorun ile karşılaştıkları zaman sorunun ne tip bir problem olduğunu kavrayabilme, buna yönelik olarak gereken çözüm yollarını bulma, yapılacak şeyleri planlama gibi kendi kendini düzenleme becerilerinde sorun gösterebilirler. Kendini denetleme ve çalışma süreçlerinde zorlanmaktadırlar. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda davranışsal ve sosyal uyum zorlukları, aşırı hareketlilikle dikkat eksikliği ortaya çıkabilir. Sınıfta sürekli dolaşan, yerinde duramayan, dikkatini belirli bir süre etkinliğe odaklayamayan öğrencilerle sıkça karşılaşılır. Bu davranışlar o öğrencinin öğrenme güçlüğü olduğunu göstermez ama öğrenmeyi engelleyebilir. Aynı zamanda söz konusu öğrencilerin kimileri duygusal bakımdan da yaşlıtlarına göre daha çok negatif yaşantı içerisinde olabilir. Genel olarak mutsuz görünümlü, içine kapanık, özgüvensiz kişiler olabilirler (Aslan, 2015).

2.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri ve Görölme Sıklığı

ÖÖG'nin sebebi net olarak bilinmemektedir fakat muhtemel sebepler üstünde durulur (Acarlar ve ark., 2013). Öğrenme güçlüğünün sebepleri bilinmemekle birlikte genel olarak beynin fonksiyon biçiminden kaynaklandığına inanılır. Muhtemel sebepler dört temel başlık altında gruplandırılmaktadır. Bu başlıklar organik, genetik, çevresel etkenlerle biyokimyasal bozukluklardır. Organik etkenler, beynin gelişimi sırasındaki farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Beyin ölçü ve fonksiyonundaki farklılıklardır. Genetik etkenler, genetik ispatları içerir. Mesela, ebeveynlerin birinde okuma güçlüğü varsa çocukların da okumayla ilgili benzer zorlukları deneyimleme ihtimali yüksek olmaktadır. Doğumdan önceki ya da sonraki sigara, kötü beslenme, alkol ve uyuşturucu vb. çevresel etkenlerin de öğrenme güçlüğünün sebebi olduğuyula ilgili görüşler bulunmaktadır. Ayrıca tatlandırıcılar, boyalı yiyeceklerle vitamin eksikliği vb. biyokimyasal etkenlerin öğrenme güçlüğüyle hiperaktiviteye neden olabileceği iddia edilmektedir. Söz konusu etkenlerin öğrenme güçlüğüne neden olduğuna inanılıyor olsa da öğrenme güçlüğüyle ilgili net tek bir neden yoktur (Avcıoğlu ve ark., 2013). Öğrenme güçlüğüne yol açan etmenler çoğu zaman bilinmemektedir. Nedenler genellikle dörde ayrılmaktadır: Organik nedenler, kalıtım, çevresel nedenler, biyokimyasal bozukluklar (Turnbull, 2009).

- Organik Nedenler: Bireyin gelişimi sırasında yaşanan problemlerin, beyin zedelenmesinin öğrenme güçlüğüne sebep olduğu düşünülmektedir.
- Kalıtım: Ortaya çıkmasında kalıtımın rolü olduğu düşünülmektedir. Fakat, kalıtımın öğrenme güçlüğü üstündeki etkileri henüz net değildir.
- Çevresel Nedenler: Çevresel faktörlerin öğrenme güçlüğü yarattığını ispatlamak zordur fakat, nitelsiz öğretim, öğrenme güçlüğü sebepleri arasındadır.
- Biyokimyasal Bozukluklar: Bazı uzmanlar tarafından, çocukların biyokimyasal veya fizyolojik bozukluklardan kaynaklı olarak öğrenme konusunda güçlükler gösterdikleri belirtilmektedir. Öğrenme güçlüğüne neden olduğuna inanılan 2 biyokimyasal nitelik vardır. Bunlar; vitamin eksiklikleri, kimi boyalı yiyeceklere, tatlandırıcılara karşı meydana gelen alerjidir.

Genellikle özgül öğrenme güçlüğü'nün nörolojik yapılarda bulunan farklılıklardan kaynaklandığı görüşü yaygın olarak hakimdir (Hynd et al., 2003; Bergman et al., 2002). Beynin her iki tarafındaki işitsel algılama bölgesi, işitilen sesleri görsel bilgilere dönüştürülerek anlamlandırmaktadır. Burası, tipik gelişime sahip olan bireylerde sol tarafta daha büyük, disleksisi olanlardaysa sağda daha büyük ya da her iki taraf eşittir. Flowers ile Wood, söz konusu öğrencilerde okuma esnasında görsel ve dilsel algılamayla alakalı sahalarda daha az etkinlik meydana geldiğini ortaya koymuştur.

Öğrenme konusundaki bozukluğun oluşmasının sadece bir sebebi bulunmamaktadır (Mastropieri vd., 2004; Heward, 2013). Doğum öncesinde, doğum sırasında, doğum sonrasında ve kalıtsal faktörlere dayalı olarak kendini gösterebilir. ÖÖG hayat boyu devam eden bir sorundur. ÖÖG bir yetersizlik grubu olduğu için iyileştirmeye dönük bir tedaviden söz etmek de doğru olmaz. Bu çerçevede tedavi kişiye sunulan desteklerle rehabilitasyondur, yani psikoeğitimidir. Farklı bir deyişle, çocuğun gelişimini yetersizleştiren psikolojik sürecin veya süreçlerin saptanması ve ortaya koydukları yetersizliklerin yok edilmeye çalışılmasıdır. Sorun yaratan sahalara dönük özel eğitim desteğiyle çocuğun mevcut durum ile mücadele etmesi kolaylaştırılmaktadır ve mevcut potansiyelini olabildiği kadar ortaya çıkarması sağlanmaktadır. Uygun destekler alan çocukların durumunda önemli gelişmeler olabilmektedir (Acarlar ve ark., 2013).

ÖÖG'nin biyolojik nedenleri genellikle beyin yaralanması/zedelenmesi, beyin gelişiminde aksaklıklar, nörokimyasal dengesizlikler ve kalıtım boyutlarında incelenmektedir. Her ne kadar ÖÖG'nin psikolojik ve biyolojik nedenleri olsa da öğrenme güçlüğü'nün çocuğa etkisinde en önemli unsur çevresel faktörlerdir. Okulda ve evde yaşanan çevresel yetersizliklerin çocuğun üstündeki etkilerinin hafif ya da ağır olmasında belirleyicidir. Özellikle ev ortamı çocuğun öğrenme sürecini olumsuz veya olumlu yönde etkileyebilmektedir. Destekleyici bir ev ortamında yetişmeyen çocukların temel zihinsel becerileri daha yavaştır. Kazanımlarının az olduğu ve öğrenmeye neredeyse hiç merakının ve ilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Yaptıkları hatalar yüzünden devamlı cezalandırılan ya da utandırılan öğrenciler kısa sürede öğrenmeye olan ilgilerini ve devamında özgüvenlerini kaybedeceklerdir. ÖÖG'li çocukların başarısızlıklarla başarı durumlarında ailelerin yaklaşımlarıyla davranışları, çocuklarıyla iletişim şekilleri oldukça önemlidir. Kimi zaman aileler çocuklarını dikkatsiz, tembel, sorumsuz olmakla suçlayabilmektedir hatta cezalandırılabilir (Smith et al., 2010). Ailelerin bu yaklaşımlarıyla tutumları da ÖÖG'li çocukların duygusal ve sosyal gelişimini negatif etkilemektedir ve buna dayalı olarak çocuklar sorun olan davranışlar sergileyebilmektedir (Avcı ve ark., 2017). Öğrenmeye neden olan problemlerin birçoğunun kalıtsal olduğu ya da beyin zedelenmelerinin sonucu olarak ortaya çıktığı ileri sürülür. Beyin zedelenmesinin tanısı ise doğrudan beyin incelenmesinden çıkan verilere göre değil, hiperaktiflik, dikkat dağınıklığı, düşük engellenme düzeyi, bilişsel ve algısal güçlükler gibi davranışsal belirtilere bakılarak konulur (Özyürek, 2012).

2.1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanması

Öğrenme güçlüğü özel eğitimin en çelişkili, en yaygın kategorilerinden biri olmakla birlikte üzerinde en çok tartışılan yetersizlik grubudur. Öğrenme güçlükleri, ülkemizde bir özel eğitim kategorisi şeklinde yasalarda ve yönetmeliklerde yer alsa da kanuni düzenlemelerin gerektirdiği özel eğitim hizmetlerinin gereği gibi verilmediği bir gruptur. Pek çok öğrenme güçlüğü gösteren çocuk normal sınıflarda eğitimlerini sürdürmekte, bir kısmı da zihinsel yetersizliği olan çocuklar için düzenlenen sınıflarda yer almaktadır. Öğrenme güçlüğü'nün birbirinden farklı tanımları bulunmaktadır. Bu farklılığın nedeni, bu tasnif çerçevesinde kişilerin öğrenme zorlukları açısından birbirinden çok farklı özellikleri vardır. Turnbull (2009), öğrenme güçlüğü'nü;

“bilgileri işleme, okuma-yazma gibi akademik becerilerde ve konuşma becerilerinde güçlükler yaşayan, ortalama ya da ortalamanın üstünde zekaya sahip olan çocuklar” olarak tanımlamaktadır. Tanıma bakıldığında, öğrenme güçlüğüne özellikle öğrencinin akademik alandaki becerilerde problemler yaşadıkları görülmektedir. Çeşitli sebeplerle eğitim yeterlikleri ve bireysel özellikleri bakımından akranlarına oranla beklenen seviyeden anlamlı farklılığa sahip olan kişiler özel eğitime gereksinim duyan bireyler şeklinde tanımlanmışlardır (Eldeniz Çetin, 2017).

Öğrenme güçlüğü tanılanması güç olan bir yetersizliktir ve bu gruptaki öğrenciler çok değişik özelliklere sahiptir. Bundan dolayı sadece bir değerlendirme metoduna bağlı kalıp tanılama yapılamamaktadır. Formal değerlendirmelerin neticeleri, sınıftaki değerlendirmelerle desteklenmelidir (Özmen, 2014). Ülkemizde tanılama süreci ile alakalı yasalarla yönetmelikler incelendiği zaman, ÖÖG’li olan çocukların belirlenmesinde başka yetersizlik gruplarında izlenen adımlar ile aynı adımların takip edildiği anlaşılmaktadır. ÖÖG’li çocukların teşhis almasında devlet ve araştırma hastanelerinde görevli ergen ve çocuk psikiyatristleri birinci derecede sorumludur. Söz konusu işlem 2019 senesinden başlayarak Çocuklar için Özel Gereksinim Değerlendirmesiyle (ÇÖZDER) ilgili yönetmelik bağlamında devam ettirilmektedir. ÇÖZDER raporunun tanzim edildiği sağlık kurumunda çocuk cerrahisi, göz, kulak burun, boğaz, çocuk ve ergen ruh sağlığı, çocuk sağlığı ve hastalıkları, çocuk nörolojisi, fiziksel tıp ve rehabilitasyon ile ortopedi ve travmatoloji vb. değişik sahalardan minimum 6 uzman bulunmaktadır. Tıbbi tanının ardından, eğitsel tanıya yönelik olarak rehberlik ve araştırma merkezlerinde (RAM) eğitsel tanılamayla değerlendirme yapılmaktadır. Bu işlemde doğru teşhiste yetersizliği bulunan bütün bireylerle ÖÖG’li olanlara sunulacak özel eğitim hizmetlerinin nitelikleri bakımından çok kritiktir (Öğülmüş, 2021). Teşhise dönük değerlendirmelerde, öğrenme zorlukları tanımlarının bileşenleriyle değerlendirme vasıtaları:

Tablo 2.1. ÖÖG Tanımlarının Bileşenleri ve Değerlendirme Araçları

Tanımlamada Dikkate Alınan Bileşenler	Değerlendirme Araçları
*Psikolojik İşlem Problemleri IQ testleri (Alt test dağılımı/sözel) Alt test scatter/sözel Performans yetersizliği/alt test gruplamaları	WISC-IV Stanford-Binet Woodcock-Johnson Kaufman Değerlendirme Bataryası (K-ABC)
Görsel-algı/görsel-motor	Bender-Gestalt Woodcock-Johnson WISC-IV
İşitsel algı/Dil	Dil gelişim testi Woodcock-Johnson WISC-IV
*Tutarsızlık Bireyin performansları arasında farklılık Yetenek-başarı tutarsızlığı	Woodcock-Johnson WISC-IV Peabody Bireysel Başarı Testi (PIAT) Yazı dili testi K-ABC
*Dışlama Ölçütleri Zihinsel Yetersizlik Davranış bozuklukları Kültürel çevresel ekonomik	Zeka testi Sınıf gözlemleri Öğretmen davranış gözlemi Sosyo-metrik puanlama Okul kayıtlarını inceleme Çocuğun gelişme öyküsü

Psikolojik Süreçler: Zekâ testlerinin kullanılması gelişimsel dengesizlik kavramıyla ilişkilidir. Psikolojik süreçlerde görülen gelişimsel yetersizliklerin ya da dengesizliklerin saptanmasına dönük kullanılmakta olan zeka testleri ayrıca da bir öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşıyıp yaşamadığını saptamak için kullanılır.

Tutarsızlık Ölçütü: Tanılama için psikolojik süreç değerlendirmeleri başarısızlık/tutarsızlık kavramını gündeme getirir. Genel olarak uygulamacılar psikolojik süreç değerlendirmesinden ziyade tutarsızlık ölçütünün üstünde durmaktadır. Tutarsızlık kriterine göre başarı ve kabiliyet testleri uygulanmaktadır. Yetenekle başarı standart puanları arasındaki farklılık öğrenme zorluğunun tanılanması konusunda kullanılmaktadır. Kabiliyet-başarı tutarsızlığı çocuğun sahip olduğu potansiyelle okulda kimi derslerde önemli düzeyde yetersizlikler gösterme halidir.

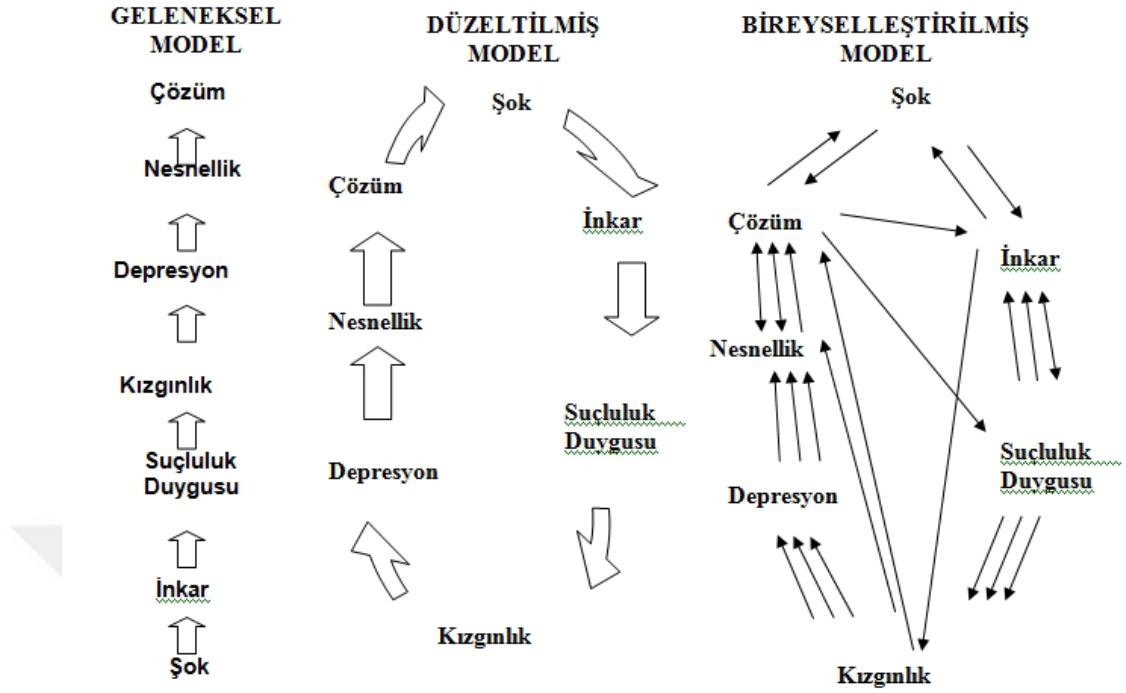
Dışlama Ölçütleri: Tutarsızlık ölçütlerinin bilinmesine rağmen dışlama ölçütleri konusunda sınırlı bir bilgi söz konusudur. Dışlama ölçütleri karışık yapıdadır.

Fakat, öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar öteki engel gruplarının niteliklerini de sergileyebilmektedir. Bunlar öğrenme güçlüğüünün birincil değil, ikincil sebepleridir (TDCV, 2012).

2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğa Sahip Ailelerin Rol ve Sorumlulukları

Aile, sosyal bir kurumdur ve toplumun çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu sayede engelli çocukların ilk toplumsallaşma sahaları bizzat kendi aileleri olmaktadır. Aileler engelli çocukları olduğu zaman çeşitli toplumsal ve duygusal sorunlar yaşarlar. Çocuğun deneyimlediği toplumsallaşmaysa sonraki yaşta ailesinin toplum ile olan ilişkisinde biçimlenmektedir. Buralarda kurulan ilişkinin olumsuz ve olumlu olma durumuna göre çocuk ya sosyalleşmekte ya da asosyal bir hayata zorlanmaktadır. Bazı aileler bu tip davranışları, bazı aşamalarda takılı kalmaları ve engelli bir çocuğu olmasının verdiği utançtan dolayı yapabilmektedir (Çitil, 2013). Aileler çocuk daha annenin karnında iken onunla alakalı hayal kurmaya ve bir arada neleri nasıl yapacaklarını planlamaya başlamaktadır. Bazen bu durum çocuklarının hangi mesleği seçebileceğine ilişkin karar vermeye kadar devam edebilir. Ancak özel gereksinimli bir çocuğun dünyaya gelmesi ya da sonradan çocuğun yetersizlikten etkilenmesi ailede beklentilerle hayallere dönük bir yıkım yaşamasına yol açmaktadır (Varol, 2006). Karşı karşıya kaldıkları bu durum kısa süre içinde ailelerde depresyona, strese neden olmakta ve kaygı verici bir duruma dönüşmektedir (Jones et al., 2004).

Şekil 2.1. Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Geçtikleri Duygusal Modeller



Kaynak. Varol, N. (2010), *Aile Eğitimi*. Kök Yayıncılık.

Değerlendirme sürecine katılan aileler bile, değerlendirme sonuçlarıyla ilgili anlaşılır bilgiye sahip olamayabilmekte ve pek çok soruları bulunmaktadır. Değerlendirmede, değerlendirme için beklentiler ve değerlendirmenin amacı açıklanmalı, anne-baba ve diğer aile üyelerinin değerlendirme yöntemleri hakkında soru sormasına fırsat sağlanmalı, değerlendirme bulgularını özet şeklinde sunmalı, anne-baba ve aile üyelerini bulguları tartışmaya teşvik etmeli, çocukla ilgili önerileri tekrar ifade etmeli, anne-baba ve aile üyelerine önerileri tartışma fırsatı verilmelidir. Planlanmış toplantılar ve ilerleme toplantıları yapılmalıdır (Varol, 2010).

Özel gereksinimlere sahip olan bir çocuğa bulunan aileler, aile olma sorumluluklarının yanı sıra çocuklarının özelliklerinden kaynaklı olarak danışmanlık, davranış yönetimi, öğretim, ailedeki öteki çocuklara anne-babalık, öteki kişilerin eğitilmesi, okulla ve toplum ile olan ilişkileri kurabilme vb. rolleri de üstlenmek zorunda kalmaktadır (Batu ve ark., 2004). Bunun yanı sıra ebeveynler çocuklara deneyimledikleri problemlerin üstesinden gelme, evde öğretim yapma, uygun davranışlar kazandırma, onlara yardımcı olma gibi sorumlulukları üstlenme durumundadır (Cavkaytar, 2010).

2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip Olan Çocuklarla Ebeveynlerinin İletişimi

İletişim, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin aktarıldığı bir etkileşim sürecidir (Heward, 2013). İletişim sosyal hayatın vazgeçilmez ve temel bir niteliğidir. Kişinin eğitimiyle gelişiminde kritik bir yeri bulunan aileler için iletişim çok önemlidir. Çocukların iyi bir gelişim gösterebilmesi, ailelerle çocuklar arasında etkili bir iletişim kurulmasına dayalıdır (Prater et al., 2012).

Toplumsal yapı içerisinde aile en eski ve doğal kurum olmasından dolayı oldukça büyük öneme sahiptir. Özellikle erken çocukluk döneminde psikolojik ve fizyolojik gereksinimler karşılanırken aslında bireyin hayatının her döneminde birey için aile kritik öneme sahiptir. Aileler özellikle erken çocukluk döneminde normal gelişim gösteren çocuklarıyla olduğu gibi özel gereksinime gerek duyan çocukları için de sorumluluklar üstlenirler. Aileleriyle olan iletişim ve etkileşim sayesinde birçok bilgi ve beceri öğrenerek normal gelişim gösteren çocuklar gibi özel gereksinimli çocuklar da öğrenmelerine karşın daha fazla ebeveyn desteğine ihtiyaç duyarlar. Özel gereksinimli çocukların öğrenme süreçleri ilk başta aile ile başlar. Bu yüzden özellikle erken çocukluk döneminde ailelerin çocuklarına destek olmaları, bilinçli olmaları, kendi görev ve sorumluluklarını bilmeleri çocukların ilerleyen yaşam dönemlerinde oldukça önemli etki etmektedir (Ar, Şen ve Melekoğlu, 2022).

Çocuk ve ebeveyn arasındaki iletişim anne karnındayken başlamaktadır. Bebek doğumuyla birlikte çevresi ile iletişim ve etkileşim kurmaya ve keşfetmeye çalışmaktadır. Öğrendiklerini değerlendirerek içinde bulunduğu yeni durumu algılamaya çalışmaktadır. Başlangıçta ebeveynlerinin bebekleriyle olan iletişimi daha çok sözel olmayan iletişim şeklinde gerçekleşmektedir. Anne-babanın ebeveynlik yapmaya ilişkin genel tutumları ve davranışları, çocuğa sağlanan eğitim olanakları, çocuğun sahip olduğu beslenme, barınma, etkileşimde bulunma gibi olanaklar çocuğun var olan kapasitesini en üst düzeyde kullanmasına hizmet etmektedir (Akdoğan ve ark. 2014).

Şahin ve Aral (2012)'ın araştırmasına göre aile içi iletişimde en önemli şeylerden biri de ebeveynlerin tutumlarıdır. Demokratik ebeveyn tutumuna sahip birey, ailede koşulsuz sevgi görür, aile bireyin kararlarına karışmadan bireye rehberlik

sağlar. Aile içinde çocuk bilgilendirilir, sınırlar çizilir, kurallar konur, çocuğun bunlara uyması sağlanır, görev ve sorumluluklar bilinip yerine getirilir.

Canoğlu ve Onnar N. (2022) yaptığı çalışmada anne ve baba tutumları çocukların öz yeterlik ve benlik saygısı düzeylerinde önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır. Anne ve babaları ile iletişimi güçlü olan ÖÖG olan çocukların girişken olduğu görülmüştür. Ayrıca fikirlerini kolaylıkla ifade edebilen ve özgüveni yüksek bireyler olduğu da görülmektedir.

Çağdaş toplumdaki konum endişesi daha okulun ilk senelerinde çocukları güç bir rekabetin içerisine sokar. Anne babalarının yol açtığı bir hırs mekanizmasında parçalanmalarına neden olur. Ayrıca; sağlıklı ve yetersiz bir iletişim okul ortamında çocuğun derslerindeki başarısızlıklarını meydana getirir. Bunu yok etmek için not ve okul içerisinde derslerindeki başarı ile çocuğu kategorize etmekten vazgeçerek aslında ilgisi olmayan pek çok ögenin bulunduğu ve bunların başarısızlığa neden olduğunun belirlenmesiyle beraber öğrenmeyi kolaylaştırmanın sağlıklı bir iletişim ile olanaklı hale geldiği gerçektir. Ebeveynin gösterdiği tutum, çocuğun önünde psikolojik ve iletişim açısından bir set koymaktadır. Aileler genel olarak durumu kabul etmek istememektedirler (Avşar ve ark., 2021).

ÖÖG tanımlı çocuklarının, yaşadıkları sıkıntılı süreçlerden dolayı, ebeveynler çelişki, yetersizlik ve şaşkınlık yaşayarak çocuklarıyla etkileşime ve iletişime girmekte zorlanmaktadır (Yıldız, 2004). Çocuğa kızmalar, bağırma, dönemseller olarak hakarete varan söylemler görülebilmektedir (Çiftçi, 2018). Çatışmalar genel olarak bir çocuğun talimatları yanlış anlamasından kaynaklanmaktadır. Bu durum ebeveynlerin, çocuklarına karşı yeterli yetkinliklerinin bulunmamasından kaynaklanmaktadır (Al-Bustanji et al., 2019).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ÖÖG'li çocukların aileleri ile iletişimleri konusunda yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Hawkins (1997)'e göre, ailede etkili bir iletişimin olması, ailedeki her bir bireyin birbirini çok daha iyi tanımasını sağlamaktadır. Ailedeki amaçların tanımlanıp her şeyi birlikte kullanabileceğini, davranışlarında dikkatin sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Kişinin başkalarına ve kendisine saygı duyabileceğini sağladığını ifade etmektedir.

Savi (2008) yaptığı çalışmaya göre; 12- 15 yaş aralığında olan 389 ergenle, anne-baba kişilik özellikleri ve aile işlevleri ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ev hanımı olan annelerin çocukları, çalışan annelerin çocuklarına göre daha çekinden olduğu kanaatine varmıştır. İçselleştirmiş sorunlar ile dışsallaştırılmış problemlerinin daha fazla olduğu ve dikkat problemlerinin daha çok olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Shaywitz ve ark. (2008) erken yaşlardan yetişkin döneme kadar eğitimde ÖÖGne sahip çocuklarda ailenin etkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak ailesel faktörlerin öğrenme güçlüğünde önemli olduğunu görmüşlerdir. Öğrenme güçlüğüne gelişmesinde aileden kaynaklanan çevresel faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bunların yanında dış etkenler ile çevresel etkenler, aile içi iletişim, ailenin ekonomik düzeyi ve ailenin içinde bulunduğu sosyal durum çocuklar ile hem doğrudan hem de dolaylı olarak alakalıdır. Bahsedilen durumlar annenin hamilelik döneminde iken etkili olabildiği gibi çocuk doğduktan sonra da etkili olabilmektedir (Metin ve Yükselen, 2015).

Alamdarloo ve arkadaşlarının (2018) yaptığı bir araştırmada aile içi iletişim örüntülerinin özgül öğrenme bozukluğu olan öğrencilerin duygusal zekasını yordamadaki rolünü incelemiştir. Elde edilen sonuçlar konuşma yöneliminin, duygusal zekâ ile pozitif bir korelasyona sahip olduğunu göstermiştir. Aile ile sohbet etmeye ve içinde özgürce tartışmaya teşvik edilen özel öğrenme bozukluğu olan çocukların, istenilen duygusal zekaya sahip olabilecekleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte inançların ve tutumların uyumu konusunda sürekli ısrar eden ailelerin çocukları, daha zayıf bir ilişki yönetimine ve duygusal zekaya sahip olacaktır (Alamdarloo et al., 2018).

Bazı aileler çocuklarına dış etkenlere karşı aşırı korumacı yaklaşım sergilerken bazı aileler ise ihmalkâr ve ilgisiz yaklaşımlar gösterebilmektedirler. Bazı aileler de her şeyin kendi istekleri doğrultusunda olması gerektiği tutumlar gösterip mükemmeliyetçi olabilmektedirler (Aydın, 2019). Eğitim düzeyi düşük olan bazı ailelerde çocuğa dediğini yaptırmak amacıyla aşırı koruyucu, baskıcı, emredici ve itaat bekleyen tutumlar görülmektedir. Çocuk bekleneni ve denileni yapmadığında ise şiddet içeren mesajlar ve öfke kontrolü dışı davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Dadandı ve Şahin, 2018). Fakat ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe aile içi iletişim; demokratik, güven veren, birbirlerinin düşüncelerine ve fikirlerine önem veren, birbirini dinleyen sağlıklı bir iletişime dönüşmektedir. Aileler çocuklarını yeni olay ve

durumlara karşı daha fırsat veren ve özgür bırakan tutumlar sergilemektedirler (Korap, 2013).

Güleç (2020) destek eğitimi alan ÖÖG olan çocukların sosyal duygusal becerileri ile aile içi ilişkileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Dördüncü ve beşinci sınıfa giden ve destek eğitimi alan 54 öğrenci ile yine aynı sınıf düzeyinden destek eğitim almayan 54 öğrenci olmak üzere toplamda 108 öğrenci ile çalışmıştır. Bunun sonucunda Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği ve Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden çıkan toplam puanlar sonucu sınıf düzeyinin, cinsiyetin, doğum sırasının ve çocukların kardeşi olup olmamasının anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüş. Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği ve Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutundaki Geliştirici Aile İlişkileri Ölçeği'nden alınan puanların toplamı arasında pozitif, Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği ile Engelleyici Aile İlişkileri Ölçeği puanlarının toplamı arasında ise negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tunca ve Sarp (2020) araştırmasında 7-15 yaş arasındaki İstanbul'da özel eğitim ve rehabilitasyona giden 119 ÖÖG bulunan çocuk ile yaş ve cinsiyet değişkeni çerçevesinde ebeveyn tutumları ile endişe düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. ÖÖG bulunan çocuklarda yaş değişkeni çerçevesinde çocukluk dönemi kaygı bozukluklarında manidar bir farklılık görülemezken cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kadınların erkeklere göre çocukluk dönemi kaygı bozukluğu ortalaması anlamlı oranda daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Çocukluk çağı kaygı bozukluğu ÖÖGne sahip çocuklarda koruyucu-istekçi anne-baba tutumları arttıkça artar iken, demokratik anne-baba tutumu arttığında ise azaldığı görülmüştür. Yani koruyucu-istekçi ebeveyn tutumlarıyla otoriter ebeveyn tutumlarının çocukluk çağı kaygı bozukluklarının nedenlerinden biri olduğu belirtilmiştir.

Aydın ve Aycibin (2020) araştırmasında ÖÖG'ne ÖÖGne sahip özel eğitim ve rehabilitasyona giden 50 birey ile özel eğitim ve rehabilitasyona gitmeyen 50 bireyin benlik saygı düzeyleri incelenmiştir. Sonuçta özel eğitim ve rehabilitasyona giden ÖÖG olan bireylerle özel eğitim ve rehabilitasyona gitmeyen ÖÖGne sahip bireyler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. ÖÖG olup özel eğitim ve rehabilitasyona giden bireylere sağlanan destek özel eğitim hizmetinin bireyi hem akademik olarak hem de bireyin benlik gelişimini desteklediği görülmüştür.

Seçen (2020) ÖÖG teşhisi alan kişilerin benlik saygılarıyla ailelerin duygusal toplumsallaştırma tepkilerinin kişinin psikolojik iyi oluşuyla ilişkisini inceleyen bir

araştırma yapmıştır. Araştırmada ÖÖG tanısı almış 119 kız ve erkek çocuk ile herhangi bir tanısı olmayan karşılaştırma grubu 121 kız ve erkek çocuk ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda ÖÖG tanısı alan grubun benlik saygısı düzeyi, tanı almayan gruptan anlamlı düzeyde düşük olarak çıkmıştır.

Anuar ve ark. (2021) araştırmasında Malezya’da öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynlerinin başa çıkma tarzlarıyla ve stres düzeyleri ile ilgili 274 ebeveyn ile çalışılmıştır. Sonuç olarak ailelerin yüksek düzeyde stres olduğu anne ve baba arasında stres düzeyi arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır. Sosyo-ekonomik ve eğitim seviyesi fazla olan çocukların ebeveynleri, sosyo-ekonomik ve eğitim seviyesi düşük olan çocukların ebeveynlerine göre daha stresli hissetme eğiliminde olduğu tespit edilmiş ve ebeveynlerin en çok duygu temelli başa çıkma stratejilerini kullandığı belirtilmiştir.

Topcu ve Noyan (2021) yaptıkları bir araştırmada ÖÖG bulunan çocuklarda sorunlu internet kullanımıyla ebeveynlerin stres ile mücadele etme yöntemleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. ÖÖGne sahip çocukların ebeveynlerin sosyodemografik özellikleri (cinsiyet, yaşadıkları yer, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, çocuğun cinsiyeti) açısından stresle başa çıkma tarzı ve çocukların problemli internet kullanımı değişkenlerinin her biri ile aralarında anlamlı farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya ÖÖG olan 7-12 yaş arasındaki 111 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin stresle başa çıkma yöntemlerinden kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşımı benimseyenlerin çocukların problemli internet kullanımını yordadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra ebeveynlerin gelir düzeyi ile boyun eğici yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ancak ebeveynin cinsiyeti, eğitim durumu, çocuğun cinsiyeti durumlarının problemli internet kullanımını ya da stresle başa çıkma yöntemini açıklamada anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Avşar ve Cankaya (2021) tarafından yapılan bir araştırmada dislektik çocukların iletişim sorunları incelenmiştir. Etkili, doğru ve olumlu iletişim faaliyetlerinin yaratacağı sonuçlar incelenmiştir. Veliler çocuklarının ifade etmede sıkıntıları olduğunu, saldırganlık gösterdiklerini, uyum sorunlarının bulunduğunu, öfke problemleri olduğunu belirtmişlerdir. İletişim kurarken, çocukların kendilerini ifade etmede de zorluk yaşadıklarını öne sürmüşlerdir. Çalışma sonucunda, ÖÖG çeken çocukların ailelerinde konuya dönük bir çekingenlikle buna karşı inkârcı ve olumsuz bir yaklaşımları olduğu görülmüştür. Aileler öğrenme güçlüğüne sahip

çocuklarıyla iletişim problemleri yaşamaktadır. Öğrenme güçlüğü biçimi göz önüne alınarak uygulanacak iletişim faaliyetleri çocuğun sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkaracaktır (Avşar ve ark. 2021).

Çelikten ve Özdoğan (2021) 'ın araştırmasında ÖÖG, bireyin kendisini olduğu kadar ailesini de etkilemekte ve bu yüzden hem birey hem de aile olumsuz hisler içine girip yaşam kaliteleri de olumsuz etkilenebilmektedir. Bu yüzden ebeveynlerin ve çocuğun manevi anlamda desteklenmesi önemlidir. Çocuğun kendini iyi hissetmesi, benlik saygısının yükselmesi, özgüveninin artması, çevresiyle ve ailesiyle olumlu iletişim kurması, kendisi hakkındaki olumsuz düşünceleri olumlu olarak dönüştürebilmesi, ebeveynlerin kendilerini iyi hissetmesi ve yaşama bakış açılarının olumlu olmasıyla ilgilidir. Bu sebeple bu durumu kabullenmeleri ve olumlu bakış açısını benimsemeleri hem çocuğun hem de ailenin hayat kalitesini artırıp gerekli olan manevi desteği alabilmeleriyle mümkün olabilecektir.

Pourebrahim ve Doniamaly (2021)'nin araştırmasında öğrenme güçlüğü bulunan ve bulunmayan çocukların annelerinde negatif hisler, bilişsel duygu düzenleme ve ebeveynlik stresi karşılaştırılmıştır. Öğrenme güçlüğü deneyimleyen çocukların anneleri, öğrenme güçlüğü deneyimlemeyen çocukların annelerine göre negatif duygular içinde olduğu görülmüştür. Uyumsuz bilişsel duygu düzenleme ve ebeveynlik stres düzeylerinin daha yüksek bulunduğu tespit edilmiştir.

Aile bireylerinin rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi duygusal durumlarına bağlıdır. Aile içinde yaşanacak duygusal sorunlar işlevselliğe zarar verebilir. Bu duygusal sorunlardan biri de aileye yeni katılan özel gereksinime ihtiyaç duyan bireydir. Özel gereksinime ihtiyaç duyan birey aile içi dengeyi değiştirir ve duygusal zorlanmalara neden olur. Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerden biri de ÖÖGne sahip olan bireylerdir. Ailede öğrenme güçlüğüne sahip olan bireyin olması ebeveynlerin psikolojik düzeylerini olumsuz etkilemekte, aile yükünü arttırmakta ve hatta çocuklarını reddetmeye kadar bir süreç yaşanmasına neden olabilmektedir. Bilhassa sosyal destek eksikliği bulunan aileler bu durumları daha da şiddetli yaşamaktadırlar. Aile içinde bulunan normal gelişim gösteren kardeşler de bu durumdan olumsuz şekilde etkilenebilmektedirler. Aile içi duygusal sorunlara yol açan, dengeyi sarsan ÖÖG karşında ailenin olumlu iletişimi ve bilinçli olması büyük önem taşır (Kadan, 2022).

Turgut (2022) tarafından yapılan bir çalışmada ailede özel gereksinimli bireyin olmasıyla ailenin toparlanma sürecine girmesi çocuğun iyi olmasıyla ilişkili olduğunu

ifade etmişlerdir. Toplumun beklentisi de ailenin yeni sürece uyum sağlayıp görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi şeklinde olmaktadır. Bu da aile içinde babanın özel gereksinimli çocuk ile ilgili sorumluluklara katılımı ve iletişimi ile olmaktadır. Bu yüzden özel gereksinimli bireyin babasının sürece katılımının ve iletişiminin artırılması, dolayısıyla da ailenin kendini toplama gücünü destekleyeceği belirtilmektedir.



3. YÖNTEM

Bu başlık altında çalışma modeline, çalışmaya dahil olan araştırma grubuna, veri toplama sürecine, veri toplama araçlarıyla çalışmadan elde edilmiş olan verilerin istatistiki analiz sürecinde kullanılmış olan metotlardan, çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinden söz edilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde genel tarama modelinde, araştırma yaklaşımlarından betimsel, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma araştırma, nitel ve nicel desenlerin ikisini de barındıran araştırmalardır. Karma araştırma deseni, nicel ağırlıklı veya nitel ağırlıklı olabilmektedir. Karma araştırmalarda her iki araştırma yaklaşımı (nitel ve nicel) birbirlerinden ayrı çalışmalar olarak yürütülüp tek bir araştırma olarak sunulmaktadır. (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Nicel araştırmalar yapı olarak araştırma prosedürleri önceden tanımlanır. Veri toplama ortamı, ofis olabileceği gibi posta ve internet yolu ile de sağlanabilir. Veri niteliği sayısalıdır. Nicel araştırma modeli tarama, deneysel ve meta-analiz modellerinden oluşur. Bu araştırmada nicel ve nitel metotların bir arada bulunduğu araştırma desenlerinden olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, çok sayıda elemandan oluşan evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan araştırmalardır (Karasar, 2023).

Tarama modeli, genel, ilişkisel ve nedensel tarama araştırmaları olmak üzere kendi içerisinde üç başlık altında sınıflandırılmaktadır. Genel tarama araştırmalarında deneklerin belirli bir konuya ilişkin tercihleri, bir davranışı yapma sıklıkları, bazı demografik özellikleri, bir olgu hakkındaki görüşleri veya bir değişkene ilişkin tutumları tespit edilmeye çalışılır. İlişkisel tarama araştırmalarında çocukların derse katılma seviyeleriyle dersi başarıma seviyeleri arasındaki ilişki gibi hususlar incelenir. Nedensel tarama araştırmalarında ise araştırmacı genellikle bir bağımlı değişkeni yordayan öncül değişkenleri, bir değişkenin muhtemel ardıllarını veya bunların her ikisini birden inceler. Bu araştırmada tarama araştırma desenlerinden genel tarama yaklaşımı benimsenmiştir (Göçen, 2016).

Çalışmada ebeveynlerin çalışmaya katıldığını kabul ettiklerine yönelik olan ‘Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu’ doldurtulmuş ardından ebeveynlere ‘Ebeveyn Demografik Bilgi Formu’ verilmiştir. Ebeveynler bu formu da doldurduktan sonra ‘Ebeveynin Çocuğuyla İletişim Ölçeğı’ni doldurmuşlardır. ‘Ebeveyn Demografik Bilgi Formu’ ile ‘Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeğı’nin verileri SPSS ile analiz edilmiştir. Sonrasında ise ebeveynlere yarı-yapılandırılmış görüşme soruları formunda 10 soru yöneltilmiştir. Ebeveynler ile yapılan bu görüşmeler, ebeveynlerin de onayı alınarak ses kaydına alınmıştır. Nitel veri analizinde veriler genellikle içerik analiziyle analiz edilir. Bu bağlamda öncelikle veriler, betimsel bir yöntemle çözümlenerek kodlar ve kategorilere dayalı olarak temalar oluşturulur (Maxwell, 2008). İçerik analizinde veriler, (a) kodlama, (b) kod, kategori ve temaların belirleme, (c) kod, kategori ve temaları düzenleme ve (d) bulguları yorumlama olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Eysenbach ve Köhler, 2002).

Bu çalışmada katılımcılarla yapılan görüşmelerde elde edilen nitel veriler, öncelikle kodlama birimleri tanımlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada kodlama birimi olarak “anlam” kullanılmıştır. Sonrasında kodlamalar temelinde kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorileri alçılacak temalar oluşturulmuştur (Strauss ve Corbin, 1990). Sonrasında temalara yönelik sistematik bir yapı oluşturularak okuyucunun anlayabileceğı şekilde yeniden düzenlenmiştir. Son olarak, bulgular neden-sonuç ilişkisi kurularak açıklanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelere ait tema ve alt temalar Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

3.2. Örneklem

Evren, araştırma neticelerinin, genellenmek istendiğı öğelerin tümüdür. Örneklem ise evrenden belli kaidelere ilişkin seçilmiş ve seçildiğı evreni temsil yeterliğı olduğı kabul edilen küçük bir kümedir. Nicel çalışmalarda incelenen değışkenin sürekli ve süreksiz olmasına göre farklı formüller kullanılarak hesaplanır (Gurbetoğlu, 2018). Buna karşın, nitel araştırmalarda, tümevarımsal örnekleme yöntemleri, katılımcıların gözlemini, derinlemesine görüşmeleri, belge analizi ve odak gruplar gibi yöntemler kullanılır (Baltacı, 2018). Bu araştırmada örneklem yöntemlerinden olasılığa dayalı olmayan (random) örneklem ile seçim tekniklerinden kasti (güdümlü) örneklem yöntemi kullanılarak en az bir ÖGG’li çocuğa sahip aileler

örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul’da ÖÖG tanısı olan ve rehabilitasyon merkezlerinde, destek özel eğitim hizmetlerinden yararlanan çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Bu araştırma 2021-2022 yıllarında Özel Yeni Erenköy Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Kuşdili Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve Özel 8. Gün Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde aktif bir şekilde özel eğitim desteği alan ÖÖG tanısı konmuş çocuğu olup İstanbul’da yaşayan 70 anne veya baba olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen ebeveynler arasından random (rastgele seçim) yöntemiyle ebeveyn seçilmiştir.

Çalışmada yer alacak katılımcıların tespit edilmesinde şu süreçler izlenmiştir: Öncelikle araştırmanın gerçekleştirileceği, ÖÖG eğitim programı olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri belirlenmiştir. Belirlenen özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile görüşmelere gidilmiş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya dahil olmak isteyen merkezlerden çalışmaya dahil edilmeleri için onay alınmıştır. Sonra bu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim alan ÖÖG tanılı öğrenciler, kurum dosyaları incelenerek belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilmek üzere belirlenen öğrencilerin ebeveynleri ile iletişime geçilerek çalışmanın önemi hakkında bilgi verilmiştir. Katılmaya istekli olan ebeveynler ile uygun gün ve saat için randevuları oluşturulmuştur. Ebeveynler ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilirken araştırma hakkında daha detaylı bilgi verilmiş ve araştırmada kendilerinden beklenenler net bir şekilde belirtilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerden çalışmaya katılma onayı için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu doldurtulmuştur. Görüşmeler pandemi önlemleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ebeveynler için ölçeklerde ve sorularda ebeveyn 1, ebeveyn 2, ... şeklinde, ses kayıtlarında da görüşme 1, görüşme 2, ... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Ebeveynlerin Demografik Bilgilerine İlişkin İstatiksel Veriler

		N	%
Yaş	43,25 ± 7,29*		
Çocuk sayısı	2,09 ± 0,78*		
Cinsiyet	Erkek	16	22,9
	Kadın	54	77,1
Eğitim Durumu	İlköğretim	30	42,9
	Orta okul	8	11,4
	Lise	18	25,7

	Üniversite mezunu	12	17,1
	Yüksek lisans ve doktora	2	2,9
Çocuk sayısı	Bir	14	20
	İki	39	55,7
	Üç	15	21,4
	Dört	1	1,4
	Beş	1	1,4
Çalışma Durumu	Çalışıyor	38	54,3
	Çalışmıyor	32	45,7
	Düşük	25	35,7
Gider Durumu	Orta	43	61,4
	Yüksek	2	2,9
Medeni durum	Evli	59	84,3
	Bekâr	2	2,9
	Boşanmış	9	12,9
Bakıma İhtiyacı Olan Başka Bireyler	Var	4	5,7
	Yok	66	94,3
Kronik Hastalık Olma Durumu	Var	31	44,3
	Yok	39	55,7
İlaç Kullanma Durumu	Var	31	44,3
	Yok	39	55,7
Psikolojik Rahatsızlık Durumu	Var	11	15,7
	Yok	59	84,3
Çocukları ile ilgili özel durum	Var	25	35,7
	Yok	45	64,3

*Ortalama $\pm$ Standart sapma, en küçük, en büyük

Çalışmaya katılan 70 ebeveynin yaş ortalaması 43,25'tir. Yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek durumu, gelir düzeyi, medeni durum bilgilerinde kayıp veri bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yüzde 22,9'u erkeklerden 77,1'i ise kadınlardan oluşmaktadır. Çalışmaya katılan 70 veli eğitim durumuna göre değerlendirildiğinde ilkokul mezunu grubun yüzde 42,9'unu oluşturmaktadır. Ortaokul mezunu grubun yüzde 11,4'ünü oluşturmaktadır. Lise mezunu grubun yüzde 25,7'sini oluşturmaktadır. Üniversite mezunu grubun yüzde 17,1'ini oluşturmaktadır. Yüksek lisans veya doktora mezunu grubun yüzde 2,9'unu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan 70 ebeveyn ortalama 2 çocuk sahibidir. Çocuk sayısı, bakım ihtiyacı, kronik durum varlığı, ilaç kullanım durumu, psikolojik durum, özel durum bilgilerinde kayıp veri bulunmamaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin kaç çocuğu olduğu incelenmiştir. Bir çocuğu olanlar grubun yüzde 20'sini oluşturmaktadırlar. İki çocuğu olanlar grubun yüzde 55,7'sini oluşturmaktadırlar. Üç çocuğu olanlar grubun

yüzde 21,4'ünü oluşturmaktadırlar. Dört çocuğu olan grubun yüzde 1,4'ünü oluşturmaktadır. Beş çocuğu olan yine grubun yüzde 1,4'ünü oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan 70 ebeveynin çalışma durumları değerlendirildiğinde Bir iş dalında çalışanlar grubun yüzde 54,3'ünü oluşturduğu değerlendirilmiştir. Herhangi bir iş dalında çalışmayanlar grubun yüzde 45,7'sini oluşturduğu saptanmıştır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin hangi iş dalında çalıştığı üzerine yapılan değerlendirme sonucu ev hanımı olanlar grubun yüzde 38,6'sını oluşturduğu saptanmıştır. İşçi olarak çalışanlar grubun yüzde 31,4'ünü oluşturmaktadırlar. Memur olarak görev yapanlar grubun yüzde 4,3'ünü oluşturmaktadır. Serbest çalışanlar grubun yüzde 17,1'ini oluşturmaktadır. Esnafılık yapanlar grubun yüzde 2,9'unu oluşturmaktadır. Emekli olanlar grubun yüzde 5,7'sini oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin gelir düzeyleri incelenmiştir. Gelir düzeyi düşük seviyede olanlar grubun yüzde 35,7'sini oluşturmaktadır. Gelir düzeyi orta seviyede olanlar grubun yüzde 61,4'ünü oluşturmaktadır. Gelir düzeyi yüksek seviyede olanlar grubun yüzde 2,9'unu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin medeni durumu değerlendirilmiştir. Evli olanlar grubun yüzde 84,3'ünü ve boşanmış olanlar grubun yüzde 12,9'unu oluşturmaktadır. Bekâr olanlar grubun yüzde 2,9'sini oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan 70 ebeveynin çocukları dışında evde bakıma ihtiyacı olan başka bireylerin varlığı da incelenmiştir. Evinde bakıma ihtiyacı olan başka bireyler olanlar grubun yüzde 5,7'sini oluşturmaktadır. Çocuğu/çocukları dışında evinde bakıma ihtiyacı olan başka birey olmayanlar grubun yüzde 94,3'ünü oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin kronik rahatsızlığı olması durumuna göre incelenmiştir. Kronik rahatsızlığı olanlar grubun yüzde 44,3'ünü oluşturmaktadırlar. Herhangi bir kronik rahatsızlığı olmayanlar grubun yüzde 55,7'sini oluşturmaktadırlar.

Çalışmaya katılan 70 ebeveynin herhangi bir ilaç kullanım durumu incelenmiştir. Bir veya birden fazla ilaç kullananlar grubun yüzde 44,3'ünü oluşturmaktadır. Herhangi bir ilaç kullanmayanlar grubun yüzde 55,7'sini oluşturmaktadır. Çalışmaya 70 ebeveynin yaşadığı bir psikolojik durum olup olmadığı incelenmiştir. Psikolojik durumu olanlar grubun yüzde 15,7'sini oluşturmaktadır. Herhangi bir psikolojik durumu olmayanlar grubun yüzde 84,3'ünü oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin çocuklarında var olan tanı dışında özel bir durumu olması incelenmiştir. Çocuklarında başka özel durumlar olanlar grubun yüzde 35,7'sini oluşturmaktadırlar. Çocuklarında herhangi bir özel durum bulunmayanlar

grubun yüzde 64,3'ünü oluşturmaktadır. Özel durumda çocukta ek yetersizlik, sağlık sorunları durumları olup olmadığı sorularak ebeveyne sözel olarak belirtilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği, Ebeveyn Demografik Bilgi Formu, Yarıyapılandırılmış Görüşme Soruları olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Yarıyapılandırılmış Görüşme Soruları bilimsel dayanaklı uygulamalar ile alakalı soruları hazırlanırken öncelikle alanyazında yer alan yurtiçi ve yurtdışındaki araştırmalar incelenmiştir. Alanyazında benzer araştırmalar incelendikten sonra 27 ölçek sorusu, 10 adet olmak üzere toplamda 37 soru hazırlanmıştır. Daha sonra özel eğitim sahasında çalışan bir öğretim üyesinden alınan görüş doğrultusunda bazı sorularda düzenleme yapılmıştır.

3.3.1. Yarıyapılandırılmış Görüşme Soruları

Araştırmada kullanılan görüşme formu, ebeveynlerin ÖÖG tanılı çocuklarıyla kurduğu iletişimin belirlenmesi amacıyla uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır:

1. Çocuğunuzun televizyon karşısında geçirdiği süre uzadığında, daha fazla televizyon izlememesi için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
2. Çocuğunuzun tablet/bilgisayar ile oyun oynamak, video izlemek için geçirdiği süre uzadığında, daha fazla oyun oynamaması/video izlememesi için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
3. Çocuğunuzun derslerine çalışması/ödevlerini yapması gerektiği zaman, onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
4. Çocuğunuzun sınav notları veya karne notları düşük olduğu zaman onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz?
5. Çocuğunuzun akademik olarak motivasyonunun yükselmesi için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz?

6. Çocuğunuzun davranış bozuklukları karşısında onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer bu davranışları tekrarlamaması konusunda ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
7. Çocuğunuzun yalan söylediğini zaman, onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer bu davranış devam ediyorsa, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
8. Çocuğunuzun ev içindikileri görevlerini yerine getirmesi için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
9. Çocuğunuzun dikkat süresini uzatmak için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer kurduğunuz iletişim işe yaramıyorsa, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
10. Çocuğunuzun ile gerçekleştirdiğiniz iletişimin etki süresi ne kadar sürmektedir?

3.3.2. Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği

‘Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği’; Kahraman (2016) tarafından geliştirilen ölçek, ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişiminin kalitesini incelemekte olup problem çözme, paylaşıma açık olma, saygı-kabul, duyarlılık ve engelsiz dinleme olmak üzere beş alt boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; ‘Her Zaman, Sıklıkla, Bazen, Nadiren, Hiçbir Zaman’ olarak beşli likert tipi şeklindedir. Ölçekten alınan yüksek puan, ebeveynin çocuğuyla iletişim düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeğinin güvenirlik analizleri kapsamında iç tutarlılık analizi ve test-tekrar-test analizi yapılmıştır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan alfa değerleri ve r değerleri problem çözme ($\alpha=.762$; $r=.610$), paylaşıma açık olma ($\alpha=.842$; $r=.690$), saygı-kabul ($\alpha=.768$; $r=.881$), duyarlılık ($\alpha=.769$; $r=.741$), engelsiz dinleme ($\alpha=.703$; $r=.453$), toplam ($\alpha=.865$; $r=.899$) şeklindedir (Kahraman, 2016).

Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeğinin birinci bölümünün geçerlik çalışmaları için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve örneklem uygunluğunu kontrol etmek amacıyla Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını oluşturmak için yapılan varimax döndürme işlemi sonucu ve çizgi grafiği incelendiğinde 27 maddeli ölçeğin beş faktörlü olduğu ve toplam varyansın %54,363

olduğu görülmüştür (Kahraman, 2016). Araştırmacı tarafından kullanılan Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeğinin güvenirlik katsayısı 0,892 olarak bulunmuştur (Cronbach's Alpha=0,892). Ölçme aracının güvenirliğine ilişkin bu katsayının 0,70'ten büyük olması beklenir. Araştırmanın güvenirlik katsayısının 0,701 olarak bulunması, testin güvenilir ve maddeler arasındaki iç tutarlılığın olduğu anlamına gelmektedir.

Çalışmada 'Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği'nde yer alan kategoriler, ölçekte kullanılan sorular ve ebeveynler tarafından ölçek sorularına verilen yanıtlar esas alınarak doldurulmuştur. Örneğin "Çocuğumla kurduğum iletişimin niteliği, onun sorumluluklarını yerine getirmesini kolaylaştırır." cümlesine gelebilecek cevaplar için 'Her zaman, Sıklıkla, Bazen, Nadiren, Hiçbir zaman' kategorileri bulunmaktadır. Araştırmadaki 'Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği'nde bulunan 27 sorunun cevapları bu şekilde işlenmiştir. Kategoriler doldurulduktan sonra görüşmelerden elde edilen veriler uygun kategorilerin altına yerleştirilmiştir. Temalar, görüşmelerde kullanılan sorular ve ebeveynler tarafından görüşme sorularına verilen yanıtlar esas alınarak oluşturulmuştur.

3.3.3. Ebeveyn Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya dahil olan ebeveynler için geliştirilen katılımcılara ait 'Ebeveyn Demografik Bilgi Formu' yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalışma durumu, meslek bilgisi, gelir düzeyi, medeni durum, çocuk sayısı bilgilerinin toplandığı ilk kısımla on üç tanımlayıcı sorunun mevcut olduğu ikinci kısımdan meydana gelmektedir. Bu tanımlayıcı sorular aşağıdadır:

1. Yaş:
2. Cinsiyet:
3. Eğitim Durumu: İlkokul / Ortaokul / Lise / Üniversite / Yüksek Lisans-
Doktora
4. Çalışıyor Musunuz?: Evet / Hayır
5. (Çalışıyor İseniz) Meslek:
6. Gelir Düzeyi: Düşük / Orta / Yüksek

7. Medeni Durum: Evli / Bekar / Boşanmış
8. Çocuk Sayısı:
9. Çocuklarınız dışında evde bakmakla yükümlü olduğunuz birisi var mı?
10. Herhangi bir kronik rahatsızlığınız var mı? (Evet ise belirtiniz)
11. Herhangi bir ilaç kullanıyor musunuz? (Evet ise belirtiniz)
12. Herhangi bir psikolojik rahatsızlığınız var mı? (Evet ise belirtiniz)
13. Çocuklarınızla ilgili belirtmek istediğiniz diğer özel durumlar (yetersizlik ve sağlık sorunu gibi) var mı? (Evet ise belirtiniz)

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama sürecinde nitel araştırmalarda yaygın şekilde kullanılan yüz yüze görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmacı öncelikle hazırladığı ses kaydı alınacak olan sorularının ve revize edilmiş olan ölçek sorularının kolay ve anlaşılır olduğunu ifade etmiş, ebeveynlerin sorulara rahat ve stres altında olmadan cevap verebilmeleri için süre sınırı koymamıştır. Görüşme öncesinde ebeveynlere çalışma, ölçek soruları hakkında bilgi verilmiş ve yüz yüze sorulacak soruların ses kaydının alınacağı konusunda bilgilendirilip ebeveynlerin imzalı onayları alınmıştır. Görüşme formundaki sorularının çalışmaya dahil olan ebeveynler tarafından benzer şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bu pilot çalışmanın ardından soruların ifade edilme biçimlerinden ve muhtevalarında bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Çalışmada kullanılan Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (Ek 1), Ebeveyn Demografik Bilgi Formu (Ek 2), Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği'nin (Ek 3) ve Görüşme Formu'nda yer alan 10 adet Yarıyapılandırılmış Görüşme Soruları Formu'nun (Ek 4) içerik geçerliliğini belirlemek amacı ile bir üniversitede özel eğitim alanında görev yapmakta olan bir öğretim üyesinden görüş sağlanmıştır. Bu bağlamda uzman fikrini takiben çalışmada ebeveynlerin görüşlerinin derinlemesine toplanabilmesi amacıyla görüşme soruları belli bir sıra ile katılımcılara yöneltilmiştir.

Veri toplama sürecinde, ilgili kurumlardan 'Kurum İzin Yazısı' alınmıştır. Örneklem bölümünde belirtilen kriterlere uygun olan ebeveynler belirlenmiştir. Araştırmaya katılan her ebeveyne 'Demografik Bilgi Formu' ve 'Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu' doldurtulmuştur. Ardından, belirlenmiş olan 'Ebeveynin

Çocuğuyla İletişimi Ölçeği' uygulanmış ve ebeveynlerle yapılan Demografik Bilgi Formunun kullanıldığı bilgilendirme oturumunda görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Çalışmanın temel katılımcılarıyla yapılan görüşmeler, araştırmacı tarafından 05/07/2021 ile 08/10/2021 tarihleri arasında pandemi tedbirleri alınarak yüz yüze ve ebeveynlerin çocuklarının destek eğitim aldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde ebeveynlere soruları verilmeden önce araştırmanın amacı uygulayıcı tarafından ifade edilmiş ve sessiz bir ortamda Yarıyapılandırılmış Görüşme Soruları doldurmaları sağlanmıştır. Ardından ses kaydı alınacağı bilgisi verilmiş ve görüşme soruları ile cevapları ses kaydı alınarak tamamlanmıştır. Ses kayıtları bilgi formunda yer alan sorular verilen cevaplar çerçevesinde içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği'nden elde edilen veriler ise SPSS programıyla analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada 'Ebeveyn Demografik Bilgi Formu' ile 'Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği'nden elde edilen veriler, IBM SPSS v.26 istatistiksel veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeğini analiz etmek için 70 ebeveynin sorulara verdikleri yanıtların toplam puanı kullanılmıştır. Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerleri kullanılarak Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeğinin normallik varsayımları kontrol edilmiştir ve -2 ile +2 arasında değerleri olduğu için normal dağılımlı olduğu kabul edilmiştir. Normal dağılımlı olduğu için analizde parametrik testlerden bağımsız örnekleme t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. 'Ebeveyn Demografik Bilgi Formu'ndaki ve 'Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği'nden edinilen verilerin ortalamaları ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Bu çalışmada nitel analiz bölümünde, Görüşme Soruları içerik analizi kullanılarak yorumlanmıştır. İçerik analizinde edinilen verilerdeki içeriği tanımlamak ve verilerde saklı olan gerçekleri ortaya çıkarmak hedeflenmektedir (Karataş, 2017). Bu bağlamda edinilen verilerde birbirleriyle benzer veri kümeleri belirli temalarla okuyucunun anlayacağı şekliyle düzenlenmiş ve sunulmuştur. Çalışma boyunca elde edilen verilerin tümünün tasnif edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak görüşmelerin ses kayıtları hiçbir değişikliğe uğratılmadan bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır.

Yazıya aktarım yapılırken aynı söylendiği şekilde aktarılmasına özen gösterilip, görüşülen ebeveyn ve uygulayıcı konuşmalarını ayırmak için farklı sütunlar kullanılmıştır. Yazıya aktarım tamamlandıktan sonra her bir ebeveynin yazıya aktarılan kağıtlarına numara verilmiştir. Veriler yazıya aktarıldıktan sonra temaları oluşturmak amacıyla önemli kelimelerin ve tümcelerin altı işaretlenmiştir. Kontroller esnasında ve sonrasında hatalı yazılan ve aktarılan tümce ve kelimeler düzeltilmiştir.

İçerik analizi kapsamında ‘Temalar’ ve ‘Alt Temalar’ oluşturulmuştur. Alt temaların kodları oluşturulup frekans değerleri hesaplanmıştır. Temalar, görüşmelerde kullanılan sorular ve ebeveynler tarafından görüşme sorularına verilen yanıtlar esas alınarak oluşturulmuştur. Sonrasında temalarla ilgili ebeveynlerin ses kayıtlarındaki görüşme sorularına ilişkin yanıtlarından alıntılar yapılarak veriler tanzim edilmiştir. Görüşme sorularına verilen yanıtlar ve temalar sonrasında sahadan bir uzmanın desteğiyle incelenmiş ve verilere son haline getirilmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda geçerlilik ölçütü nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabilirlik olarak ifade edilmektedir. Araştırmalarda geçerlilik ölçütü bir analizin sonuçlarının kabul edilebilirliğini güvenilirlik ise araştırma prosedürünün bir fenomeni birkaç denemede aynı şekilde açıklama tutarlılığıdır (Tutar, 2022). Nitel araştırmalarda geçerlik güvenilirlik çalışmaları inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik ölçütleriyle değerlendirilmektedir. Bu araştırmada güvenilirlik verileri sadece inanılrlık ve güvenilirlik ölçütleriyle sunulmuştur.

3.6.1. İnanılrlık

Nitel araştırmalarda geçerlik, betimsel yöntem ve teknikler ile araştırılan konunun bütün nesnelliğiyle ortaya konulması, verilerin nesnel bir şekilde toplanması, toplanan verilerin kategorilere ayrılarak tasnif edilmesi, analiz edilmesi ile verilerin yorumlanmasında izlenen sürecin ve kullanılan stratejilerin güvenilirliğinin ve kabul edilebilirliğinin kontrol edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerliliği sağlamak için ilk olarak veri analiz metotunun açıkça belirlenmesi ve tanımlanması, araştırmacının en başından en sonuna kadar her adımının hesabının

verilebilmesi gerekmektedir (Baltacı, 2019). Nicel araştırmalarda, araştırmanın i geçerliliği sağlanırken nitel araştırmalarda ise bu inanılrlık ile sağlanmaktadır. İnanılrlık, bize araştırmada elde edilen bulguların geerlikle ne seviyede uyumlu ve ilişkili olduğunu ifade eder (Arastaman ve ark., 2018). İnanırcılığın sağlanması uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi, katılımcı onayı ve derinlik odaklı veri toplama metotları önerilmektedir (Başkale, 2016). Bu araştırmada inanılrlığı sağlamak için ilk olarak görüşme formları oluşturulurken literatür taraması yapılmış ve araştırmanın amacına uygun sorular hazırlanarak görüşme formu oluşturulmuştur. Çalışmanın içeriğinde kullanılan ‘Ebeveyn Demografik Bilgi Formu’ ile ‘Ebeveynin ocuğuyla İletişim Ölçeği’ için uzmanlardan görüş alınarak veri toplama araçlarına son hali verilmiştir. Araştırmada inanılrlığı sağlamak için ÖÖG destek eğitim programı olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin müdürlükleriyle grüşölmüş ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında ÖÖG tanılı çocuğu olan ebeveynlerden araştırmaya katılmak isteyenlere ‘Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu’ doldurtulmuştur.

3.6.2. Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirlik, nicel araştırmalara göre daha farklı ele alınmaktadır. Bu bağlamda nitel araştırmalarda güvenirlik, araştırma dahilinde üretilen bilgilerin doğru, tekrarlanabilir ve yeniden uygulanabilir olması manasına gelmektedir. Başka deyişle bir araştırmada elde edilen bulguların, farklı ya da aynı araştırmalar ile benzerinin tekrar elde edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Baltacı, 2018). Bu bağlamda araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler özömlenerek her bir soruya verilen yanıtlar için temalar oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen temaların güvenilrlilik katsayısı hesaplanmıştır.

Çalışmaya dahil olan ebeveynlerin demografik bilgilerinin yüzdalik dağılımlarının belirlenmesinde frekans analizi kullanılmıştır. Frekans analizi, verilerin gözlem sıklığını ve yüzdalik dağılımlarını gösteren bir istatistiksel analiz tekniğidir. Demografik faktörler, ölçek maddeleri, kategorik veya tamsayılı araştırma soruları frekans analizi ile değerlendirilir (İştmer, 2024). Araştırmaya katılan ebeveynlerin isimleri saklı tutulmuştur. Ebeveynlere görüşme öncesinde bu görüşmelerin saklı kalacağı ve herhangi biriyle paylaşılmayacağı vurgulanmış ve bilgilendirilmiş gönüllü onay formu imzalatılıp çalışmaya gönüllü oldukları hususunda onayları alınmıştır. Bu

formlardan bir adet de katılımcılara sunulmuştur. Tüm ebeveynlere bir numara verilmiştir. Bu kapsamda her soru için sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmaları kaç ebeveynin cevapladığı hesaplanmıştır.



4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ÖÖG tanısı olan çocuğa sahip ebeveynlerle yapılan görüşmeler neticesinde erişilen verilerin bulguları araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları (ÖÖG’li çocuğu bulunan aileler çocuklarıyla etkili iletişim kurabilmekte midir?, Ebeveynlerin demografik özellikleri çocuklarıyla olan iletişimi etkilemekte midir?, Çocuklarında gördükleri davranış bozuklukları hakkında onlarla nasıl iletişim kurmaktadır? ve Ebeveynler, çocuklarıyla olan iletişimlerinin hangi faktörlerden etkilendiğini düşünmektedir?) kapsamında ortaya konmuştur.

4.1. Ebeveynin Çocuğuyla İletişim Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu bölümde “ÖÖG’li çocuğu bulunan aileler çocuklarıyla etkili iletişim kurabilmekte midir?” sorusuna ait cevaplar aranmış olup ölçek sorularına verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Bu bağlamda ebeveynin çocuğuyla iletişim düzeyine ilişkin Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği sonuçları Tablo 4.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Ebeveynin Çocuğuyla İletişim Düzeyine İlişkin Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği Sonuçları

	N	Ortalama	SS	Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman	Toplam
Çocuğumla kurduğum iletişimin niteliği, onun sorumluluklarını yerine getirmesini kolaylaştırır.	70	2,1571	1,01633	25	14	27	3	1	70
Çocuğumun anlattığı konuların önemsiz olduğunu düşündüğümde genellikle şakaya vururum.	70	3,6714	,95889	1	4	29	19	17	70
Çocuğumla kurduğum iletişimin niteliği, onu disipline etmemi kolaylaştırır.	70	2,3857	1,26597	22	19	14	10	5	70
Kullandığım iletişim tarzı çocuğumun sınırlarını anlamasını kolaylaştırır.	70	2,0714	1,02606	25	22	18	3	2	70
Çocuğum için koyduğum kuralları onun anlayacağı şekilde açıklarım.	70	1,7000	,92235	37	22	7	3	1	70
Çocuğumla iletişim kurarken onun ne hissediyor olabileceğini anlarım.	70	1,6571	,93073	40	19	7	3	1	70
Çocuğum yanlış bir davranış yaptığında bunu anlaması için onunla rahatça konuşurum.	70	1,4143	,73214	50	12	7	1	0	70
Çocuğumla konuşurken genellikle kendimi ona öğüt verirken bulurum.	70	2,2571	1,15075	25	14	21	8	2	70
Bir durum hakkında gerçekten ne düşündüğümü çocuğumla paylaşıyorum.	70	1,7000	,84012	36	21	11	2	0	70
Çocuğum beni dinlemediğinde ona gözdağı vererek konuşurum.	70	3,5286	1,17611	5	6	24	17	18	70
Çocuğum düşüncelerini benimle paylaşır.	70	1,9857	1,02848	29	20	15	5	1	70
Çocuğumla iletişimimi aksatacak engelleri kullanmaktan kaçınırım.	70	1,9857	,98530	28	21	15	6	1	70
Çocuğum duygularını benimle paylaşır.	70	1,8857	,97122	30	21	11	4	1	70
Çocuğum canını sıkan bir durum olunca bunu benimle paylaşabileceğini bilir.	70	1,6000	,92313	44	14	9	2	1	70
Çocuğumu dinlerken başkalarını ona örnek gösteririm.	70	3,5857	1,09667	4	5	23	22	16	70
Çocuğumu dinlerim.	70	1,3143	,52593	50	18	2	0	0	70
Çocuğuma bir sorumluluk verirken bunu ona en iyi şekilde ifade etmenin yollarını bilirim.	70	1,7143	,81903	33	27	7	3	0	70
Çocuğumu fikirlerini ifade etmesi konusunda cesaretlendiririm.	70	1,3714	,56904	47	20	3	0	0	70
Çocuğumla kurduğum iletişimin niteliği, onun motivasyonunu artırır.	70	1,5000	,77553	44	19	6	0	1	70

Tablo 4.1. Ebeveynin Çocuğuyla İletişim Düzeyine İlişkin Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği Sonuçları (Devamı)

Çocuğumla iletişim kurarken onun kişisel haklarına saygı duymaya özen gösteririm.	70	1,5286	,79348	44	17	7	2	0	70
Çocuğum benimle her konuyu rahatça konuşur.	70	1,8000	1,01582	35	21	9	3	2	70
Çocuğumun fikirlerine değer veririm.	70	1,3571	,59064	49	17	4	0	0	70
Çocuğumla iletişim kurarken içten olmaya çalışırım.*	69	1,2609	,47441	52	16	1	0	0	69
Çocuğumla iletişim kurarken potansiyelinin/yeteneklerinin getirdiği özelliklerine dikkat ederim.	70	1,5571	,65132	37	27	6	0	0	70
Çocuğumla iletişim kurarken onun ne düşünüyor olabileceğini anlarım.	70	1,6571	,73987	34	27	8	1	0	70
Çocuğumla iletişimimi geliştirmek için yapabileceklerimi araştırırım.	70	1,7571	,90787	35	21	10	4	0	70
Çocuğumun konuşmak istediği konuyu dinlemek istemediğimde konuyu değiştiririm.	70	3,4857	1,20076	5	7	26	13	19	70
Geçerli N (liste halinde)*	69								

*Toplam 70 katılımcıdan 69'u değerlendirmeye alınmıştır. Bir kayıp veri vardır.

Çalışmaya katılan 70 ebeveynin uygulanan ölçek sorularına verdikleri cevaplara göre elde edilen analizlerin her soru için ortalamaları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Sadece “Çocuğumla iletişim kurarken içten olmaya çalışırım.” Maddesinde bir adet kayıp veri bulunmaktadır. Tablo 4.1.’de detayları verilen, ebeveynin çocuğuyla iletişimi hakkındaki soruların istatistiksel analizi açıklanmıştır. Tablodaki bulgular Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği’ne yanıtlara göre hazırlanmıştır.

4.1.1. Ebeveynlerin problem çözme maddelerine verdikleri yanıtların incelenmesi

Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğumla kurduğum iletişimin niteliği, onun sorumluluklarını yerine getirmesini kolaylaştırır.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin 25’i “Her Zaman” yanıtını kullanmıştır. Bu veri aynı zamanda tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. Bununla birlikte “Her Zaman” cevabını veren grubun yüzde oranı, geçerli yüzde oranı ve kümülatif yüzde oranı 35,7’dir. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 14’ü “Sıklıkla” cevabını vermiş olup bu sayı tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Sıklıkla” cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 20’sini oluşturmaktadır. “Sıklıkla” ifadesini veren grubun kümülatif yüzde değeri ise 55,7’dir. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 27’si “Bazen” yanıtını vererek bu tablonun sıklık değerini oluşturmuştur. “Bazen” cevabını veren katılımcılar, tablonun yüzde ve geçerli yüzde 38,6’sını meydana getirmektedir. Katılımcıların kümülatif yüzde oranı ise 98,6’dır. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin üçü “Nadiren” cevabını vermiş olup bu sayı tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. İfade edilen parametrenin yüzde ve geçerli yüzde oranı 4,3’tür. Kümülatif yüzde oranı ise 98,6’dır. Katılımcılar arasında “Hiçbir Zaman” cevabını veren bir kişi bulunmakta olup bu değer tablonu sıklık değerini göstermektedir. Belirtilen değer yüzde ve geçerli yüzde oranı 1,4’tür. Kümülatif yüzde değeri ise 100,0’dır.

Bu soru değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır. Değerlendirme sonucu; çalışma kapsamındaki ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları iletişimin niteliği, çocuklarının sorumluluklarını yerine getirmesini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, iletişimin çocuk ve ebeveyn arasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğumla kurduğum iletişimin niteliği, onu disipline etmemi kolaylaştırır.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir.

Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 22'si "Her Zaman" yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. "Her Zaman" cevabını veren grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değeri 31,4'tür. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 19'u "Sıklıkla" yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini meydana getirmektedir. "Sıklıkla" cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 27,1'ini oluşturmaktadır. "Sıklıkla" yanıtını veren grubun kümülatif yüzde oranı ise 58,6'dır. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin 14'ü "Bazen" cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. "Bazen" cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 20'sini meydana getirmektedir. "Bazen cevabını veren grubun kümülatif yüzde oranı 78,6'dır. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 10'u "Nadiren" ifadesini kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. "Nadiren" cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 14,3'ünü oluşturmaktadır. "Nadiren" ifadesini kullananların kümülatif yüzde değeri ise 92,9'dur. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 5'i "Hiçbir Zaman" cevabını vererek bu değer grubun sıklık değerini oluşturmaktadır. "Hiçbir Zaman" cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 7,1'ini oluşturmaktadır. "Hiçbir Zaman" cevabını verenlerin kümülatif yüzde değeri ise 100,0'dır. Ölçeğin üçüncü sorusu yorumlanıp değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirme sonucu; ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları iletişim niteliği etkilidir. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan nitelikli iletişiminin, çocukları disipline etme konusunda yararlı olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan 70 ebeveynin "Kullandığım iletişim tarzı çocuğumun sınırlarını anlamasını kolaylaştırır." Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin 25'i "Her Zaman" yanıtını kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. "Her Zaman" cevabını veren, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde oranı 35,7'dir. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin 22'si "Sıklıkla" yanıtını vermiş olup bu tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. "Sıklıkla" cevabını veren, grubun yüzde ve geçerli yüzde 31,4'ünü oluşturmaktadır. "Sıklıkla" yanıtını veren grubun kümülatif oranı ise 67,1'dir. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 18'i "Bazen" ifadesini kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini meydana getirmektedir. "Bazen" ifadesini kullanan, grubun yüzde ve geçerli yüzde 25,7'sini oluşturmaktadır. Belirtilen ifadeyi kullanan grubun kümülatif yüzde oranı ise 92,9'dur. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 3'ü "Nadiren" cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. "Nadiren" cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 4,3'ünü oluşturmaktadır.

“Nadiren” cevabını verenlerin kümülatif yüzde oranı ise 97,1’dir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 2’si “Hiçbir Zaman” yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” yanıtını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 2,9’unu oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” yanıtını verenlerin kümülatif yüzde oranı ise 100,0’dır.

Çalışma kapsamındaki bir diğer soru değerlendirildiğinde ebeveynlerin kullandığı iletişim tarzı yorumlanmıştır. Buna göre; ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları iletişimin niteliğine göre çocukların sınırlarını anlamasını sağladığı görülmektedir. Bu durum, iletişimin tarzının niteliğini vurgulamaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğum yanlış bir davranış yaptığında bunu anlaması için onunla rahatça konuşurum.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 50’si “Her Zaman” ifadesini kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Her Zaman” cevabını verenler, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde 71,4’ünü oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 12’si “Sıklıkla” yanıtını seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Sıklıkla” yanıtını seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 17,1’ini oluşturmaktadır. “Sıklıkla” yanıtını seçen grubun kümülatif yüzde oranı ise 88,6’dır. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin yedisi “Bazen” ifadesini seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Bazen” cevabını verenler, grubun yüzde 10’unu oluşturmaktadır. “Bazen” cevabını veren grubun kümülatif yüzde değeri ise 98,6’dır. Görüşmeye katılan ebeveynlerden biri “Nadiren” yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Nadiren” cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 1,4’ünü oluşturmaktadır. İfade edilen parametrenin kümülatif oranı ise 100,0’dır. “Hiçbir Zaman” cevabını veren ebeveyn bulunmamaktadır.

Ölçekteki bir diğer soru ise çocuk yanlış bir davranışta bulunduğu kurulan iletişim üzerinedir. Soru değerlendirilip yorumlandığında ebeveynler, çocuklar hatalı davranışlarda bulunsalar dahi ebeveynler çocuklarıyla rahatlıkla konuşabilmektedir. Bu durum, kurdukları iletişimin nitelikli olması sayesinde gerçekleşebildiğini göstermektedir. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Bir durum hakkında gerçekten ne düşündüğümü çocuğumla paylaşırım.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 36’sı “Her Zaman” yanıtını seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Her Zaman” cevabını veren, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde 51,4’ünü oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 21’i “Sıklıkla” cevabını seçmiş olup bu oran tablonun

sıklık oranını oluşturmaktadır. “Sıklıkla” cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 30’unu oluşturmaktadır. İfade edilen parametrenin kümülatif değeri ise 81,4’tür. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 11’i “Bazen” ifadesini seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Bazen” ifadesini seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 15,7’sini oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini seçen grubun kümülatif yüzde oranı ise 97,1’dir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 2’si “Nadiren” cevabını kullanmış olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Nadiren” cevabını kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde değerinin 2,9’unu oluşturmaktadır. “Nadiren” cevabını kullanan grubun kümülatif yüzde değeri ise 100,0’dır. “Hiçbir Zaman” cevabını veren ebeveyn bulunmamaktadır.

Çalışma kapsamındaki bir diğer soru değerlendirilmeye alınarak yorumlanmıştır. Buna göre; ebeveynler bir durum hakkında var olan düşüncelerini çocuklarıyla paylaşabilmektedir. Bu da ebeveynlerin çocuklarıyla paylaşımcı bir iletişim kurduklarını göstermektedir.

4.1.2. Ebeveynlerin paylaşıma açık olma maddelerine verdikleri yanıtların incelenmesi

Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğum düşüncelerini benimle paylaşır.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 29’u “Her Zaman” ifadesini seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Her Zaman” ifadesini seçenler, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde oranının 41,4’ünü oluşturmaktadır. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 20’si “Sıklıkla” yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Sıklıkla” yanıtını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 28,6’sını oluşturmaktadır. İfade edilen parametrenin kümülatif değeri ise 70,0’dır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 15’i “Bazen” ifadesini kullanmış olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde 21,4’ünü oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini kullanan grubun kümülatif oranı ise 91,4’tür. Görüşme kapsamındaki katılımcıların beşi “Nadiren” cevabını seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Nadiren” cevabını seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 7,1’ini oluşturmaktadır. “Nadiren” cevabını seçen grubun kümülatif değeri ise 98,6’dır. Görüşmeye katılan katılımcıların biri “Hiçbir Zaman” ifadesini seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” ifadesini seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 1,4’ünü oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” ifadesini seçen grubun kümülatif yüzde değeri ise 100,0’dır.

Ölçeğin on birinci sorusu yorumlanıp değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu, çocukların düşüncelerini ebeveynleriyle paylaştıklarını göstermektedir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarıyla paylaşımcı bir iletişim kurmalarının yanı sıra çocukların da ebeveynleriyle paylaşımcı bir iletişim kurduklarını ortaya koymaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğum duygularını benimle paylaşır.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Görüşme kapsamındaki katılımcıların 30’u “Her Zaman” yanıtını kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Her Zaman” yanıtını kullananlar, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde oranının 42,9’unu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 21’i “Sıklıkla” cevabını seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Sıklıkla” cevabını seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 34,3’ünü oluşturmaktadır. “Sıklıkla” cevabını seçen grubun kümülatif yüzde değeri ise 77,1’dir. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 11’i “Bazen” ifadesini kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini

oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 15,7’sini oluşturmaktadır. İfade edilen parametrenin kümülatif yüzde oranı ise 92,9’dur. Çalışma kapsamındaki katılımcıların dördü “Nadiren” yanıtını seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Nadiren” yanıtını seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 5,7’sini oluşturmaktadır. Grubun kümülatif yüzde oranı ise 98,6’dır. Görüşme kapsamındaki katılımcıların biri “Hiçbir Zaman” ifadesini seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” ifadesini seçenler grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 1,4’ünü oluşturmaktadır. Grubun kümülatif yüzde değeri ise 100,0’dır.

Ölçek kapsamındaki bir diğer soru yorumlanarak değerlendirmeye alındığında çocukların ebeveynleriyle duygularını paylaştıkları sonucuna varılmıştır. Buna göre, çocukların da ebeveynleriyle paylaşımcı bir iletişim niteliği oluşturduğu görülmektedir. Çocukların sadece düşüncelerini değil duygularını da ebeveynleriyle paylaşabildikleri sonucuna varılmaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğum canını sıkan bir durum olunca bunu benimle paylaşabileceğini bilir.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çalışma kapsamındaki katılımcıların 44’ü “Her Zaman” cevabını seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Her Zaman” cevabını seçenler, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde oranının 62,9’unu oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 14’ü “Sıklıkla yanıtını kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Sıklıkla” yanıtını kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde 20’sini oluşturmaktadır. “Sıklıkla” yanıtını kullanan grubun kümülatif yüzde değeri ise 82,9’dur. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin dokuzu “Bazen” ifadesini seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 12,9’unu oluşturmaktadır. Grubun kümülatif yüzde oranı ise 95,7’dir. Çalışmaya katılan katılımcıların ikisi “Nadiren” yanıtını seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Nadiren” yanıtını seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 2,9’unu oluşturmaktadır. “Nadiren” yanıtını seçen grubun kümülatif yüzde değeri ise 98,6’dır. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin biri “Hiçbir Zaman” ifadesini kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” ifadesini kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde 1,4’ünü oluşturmaktadır. Grubun kümülatif oranı ise 100,0’dır.

Ölçeğin on dördüncü sorusu değerlendirilerek yorumlanmıştır. Buna göre; çocukların kendi canlarını sıkan bir durum olduğunda bu durumu ebeveynleriyle

paylaşabilmektedir. Yalnızca olumlu bir durumda değil olumsuz bir durum yaşadıklarında da çocukların bunları ebeveynleriyle paylaştıkları sonucuna varılmaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğum benimle her konuyu rahatça konuşur.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 35’i “Her Zaman” yanıtını kullanmış olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Her Zaman” yanıtını kullananlar, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değerinin 50’sini oluşturmaktadır. Görüşme kapsamındaki katılımcıların 21’i “Sıklıkla” cevabını kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Sıklıkla” cevabını kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde 30’unu oluşturmaktadır. “Sıklıkla” cevabını kullanan grubun kümülatif değeri ise 80,0’dır. Görüşmeye katılan ebeveynlerin dokuzu “Bazen” cevabını vermiş olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Bazen” cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 12,9’unu oluşturmaktadır. Grubun kümülatif oranı ise 92,9’dur. Çalışma kapsamındaki katılımcıların üçü “Nadiren” yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Nadiren” yanıtını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 4,3’ünü oluşturmaktadır. İfade edilen parametrenin kümülatif oranı ise 97,1’dir. Çalışmaya katılan katılımcıların ikisi “Hiçbir Zaman” ifadesini seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” ifadesini seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 2,9’unu oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” ifadesini seçen grubun kümülatif değeri ise 100,0’dır.

Ölçeğin bir diğer sorusu yorumlanıp değerlendirilmiştir. Varılan sonuç, çocukların ebeveynleriyle her konuyu rahatlıkla ifade edebildikleri yönündedir. Bu durum, çocukların ebeveynleriyle olumlu ve rahat nitelikte iletişim sağlayabildiklerini göstermektedir.

4.1.3. Ebeveynlerin saygı-kabul maddelerine verdikleri yanıtların incelenmesi

Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğum için koyduğum kuralları onun anlayacağı şekilde açıklarım.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin 37’si “Her Zaman” ifadesini kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini meydana getirmektedir. “Her Zaman” ifadesini kullananlar, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde oranının 52,9’unu oluşturmaktadır. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 22’si “Sıklıkla” yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Sıklıkla” yanıtını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 31,4’ünü oluşturmaktadır. “Sıklıkla” yanıtını veren grubun kümülatif yüzde değeri ise 84,3’tür. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 7’si “Bazen” ifadesini kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Bazen” ifadesini kullanan, grubun yüzde ve geçerli yüzde 10’unu oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini kullanan grubun kümülatif yüzde oranı ise 94,3’tür. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin üçü “Nadiren” cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Nadiren” cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 4,3’ünü oluşturmaktadır. “Nadiren” cevabını veren grubun kümülatif yüzde değeri ise 98,6’dır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin biri “Hiçbir Zaman” yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Hiçbir Zaman” yanıtını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 1,4’ünü oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” yanıtını veren grubun kümülatif yüzde değeri ise 100,0’dır.

Ölçekteki beşinci soru değerlendirilerek yorumlanmıştır. Değerlendirmeye göre; ebeveynlerin çocukları için koyduğu kuralları çocuklarının anlayacağı şekilde açıklayabilmektedirler. Bu durum, ebeveynlerin kuralları koyma konusundaki ifade şekillerinin önem arz ettiğini göstermektedir. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğumu dinlerim.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 50’si “Her Zaman” yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Her Zaman” yanıtını verenler, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde oranını 71,4’ünü oluşturmaktadır. Çalışma kapsamındaki katılımcıların 18’i “Sıklıkla” cevabını vermiş olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Sıklıkla” cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 25,7’sini oluşturmaktadır. “Sıklıkla” cevabını veren grubun kümülatif değeri ise 97,1’dir. Görüşme kapsamındaki katılımcıların ikisi “Bazen” ifadesini kullanmış olup bu değer grubun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini kullananlar,

grubun yüzde ve geçerli yüzde 2,9'unu oluşturmaktadır. "Bazen" ifadesini kullanan grubun kümülatif oranı ise 100,0'dır. "Nadiren" ve "Hiçbir Zaman" cevaplarını veren ebeveyn bulunmamaktadır.

Ölçeğin bir diğer sorusu değerlendirilmeye alınıp yorumlanmıştır. Değerlendirme sonucuna göre, ebeveynlerin çocuklarını dinledikleri görülmektedir. Bu da ebeveynlerin çocuklarını dikkate aldıklarını ve çocukların ebeveynleriyle ortaya koyduğu iletişimin ebeveynlerini ilgilendirdiğini göstermektedir. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin "Çocuğumu fikirlerini ifade etmesi konusunda cesaretlendiririm." Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 47'si "Her Zaman" ifadesini seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. "Her Zaman" ifadesini seçenler, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde 67,1'ini oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 20'si "Sıklıkla" yanıtını kullanmış olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. "Sıklıkla" yanıtını kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 28,6'sını oluşturmaktadır. Grubun kümülatif değeri ise 95,7'dir. Görüşme kapsamındaki katılımcıların üçü "Bazen" cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. "Bazen" cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde değerinin 4,3'ünü oluşturmaktadır. "Bazen" cevabını veren grubun kümülatif oranı ise 100,0'dır. "Nadiren" ve "Hiçbir Zaman" cevaplarını veren ebeveyn bulunmamaktadır.

Çalışmanın bir diğer sorusu değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır. Değerlendirmeye göre, ebeveynler çocuklarını fikirlerini ifade etme konusunda cesaret vermektedir. Bu durum, ebeveynlerin bir konu hakkında çocuklarının fikirlerinin ne olduğu ve bunu konuşmalarını önemseyişini göstermektedir. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin "Çocuğumla iletişim kurarken onun kişisel haklarına saygı duymaya özen gösteririm." Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 44'ü "Her Zaman" ifadesini seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. "Her Zaman" ifadesini seçenler, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde oranının 62,9'unu oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan katılımcıların 17'si "Sıklıkla" yanıtını vermiş olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. "Sıklıkla" yanıtını verenler grubun yüzde ve geçerli yüzde 24,3'ünü oluşturmaktadır. "Sıklıkla" yanıtını veren grubun kümülatif yüzde oranı ise 87,1'dir. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin yedisi "Bazen" ifadesini kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. "Bazen" ifadesini kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde 10'unu oluşturmaktadır. "Bazen" ifadesini kullanan grubun kümülatif

oranı ise 97,1'dir. Görüşme kapsamındaki katılımcıların ikisi "Nadiren" cevabını seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. "Nadiren" cevabını seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 2,9'unu oluşturmaktadır. Grubun kümülatif oranı ise 100,0'dır. "Hiçbir Zaman" cevabını veren ebeveyn bulunmamaktadır.

Ölçek kapsamındaki yirminci soru yorumlanıp değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye göre; ebeveynler çocuklarıyla iletişimde çocuklarının kişisel haklarına saygı gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarıyla saygı çerçevesinde olumlu bir iletişim gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin "Çocuğumun fikirlerine değer veririm." Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Görüşme kapsamındaki katılımcıların 49'u "Her Zaman" yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. "Her Zaman" yanıtını verenler, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değerinin 70'ini oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 17'si "Sıklıkla" cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. "Sıklıkla" cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 24,3'ünü oluşturmaktadır. "Sıklıkla" cevabını veren grubun kümülatif oranı ise 94,3'tür. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin dördü "Bazen" yanıtını seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. "Bazen" yanıtını seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 5,7'sini oluşturmaktadır. Grubun kümülatif değeri ise 100,0'dır. "Nadiren" ve "Hiçbir Zaman" cevaplarını veren ebeveyn bulunmamaktadır.

Ölçeğin yirmi ikinci sorusu değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu sonuca göre; ebeveynler çocuklarının fikirlerine değer vermektedirler. Bu durumda, ebeveynlerin çocuklarının bir konu hakkında oluşturdukları fikirleri ebeveynlerini ilgilendirip önemsedikleri anlamına gelmektedir. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin "Çocuğumla iletişim kurarken içten olmaya çalışırım." Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 52'si "Her Zaman" cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. "Her Zaman" cevabını verenler, grubun yüzde değerinin 74,3'ünü oluşturmaktadır. "Her Zaman" cevabını veren grubun geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değeri ise 75,4'tür. Görüşmeye katılan katılımcıların 16'sı "Sıklıkla" yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. "Sıklıkla" yanıtını veren, grubun yüzde oranının 22,9'unu oluşturmaktadır. "Sıklıkla" yanıtını veren grubun geçerli yüzde oranı 23,2'dir. Grubun kümülatif yüzde değeri ise 98,6'dır. Çalışma kapsamındaki katılımcıların biri "Bazen" yanıtını seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. "Bazen" yanıtını

seçenler grubun yüzde ve geçerli yüzde 1,4'ünü oluşturmaktadır. Grubun kümülatif değeri ise 100,0'dır. "Nadiren" ve "Hiçbir Zaman" cevaplarını veren ebeveyn bulunmamaktadır. Bu maddede 1 tane kayıp veri bulunmaktadır. Kayıp verinin yüzde değeri ise 1,4'tür. Ölçeğin bir diğer sorusu yorumlanıp değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye sonucuna göre; ebeveynlerin çocuklarıyla içten iletişim kurdukları görülmektedir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarıyla olumlu ve doğal nitelikte iletişimde bulundukları anlaşılmaktadır.



4.1.4. Ebeveynlerin duyarlılık maddelerine verdikleri yanıtların incelenmesi

Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğumla iletişim kurarken onun ne hissediyor olabileceğini anlarım.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 40’ı “Her Zaman” yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Her Zaman” cevabını veren, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde oranının 57,1’ini oluşturmaktadır. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin 19’u “Sıklıkla” cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini meydana getirmektedir. “Sıklıkla” cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 27,1’ini oluşturmaktadır. “Sıklıkla” cevabını veren grubun kümülatif yüzde değeri ise 84,3’tür. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 7’si “Bazen” ifadesini kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Bazen” cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 10’unu oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini kullanan grubun kümülatif yüzde değeri ise 94,3’tür. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 3’ü “Nadiren” ifadesini seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. İfade edilen parametre, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 4,3’ünü oluşturmaktadır. Kümülatif yüzde değeri ise 98,6’dır. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerden bir kişi “Hiçbir Zaman” cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini meydana getirmektedir. “Hiçbir Zaman” cevabını veren, grubun yüzde ve geçerli yüzde 1,4’ünü oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” cevabını veren grubun kümülatif yüzde oranı ise 100,0’dır.

Ölçekteki bir diğer soru değerlendirilmeye alınmıştır. Değerlendirme sonucuna göre; ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkili iletişim, çocuklarının hislerini anlayabilmesini sağlamaktadır. Kurulan nitelikli iletişimin sadece karşılıklı etkileşim anlamına gelmediği aynı zamanda iletişim kurulan bireyin duyguları üzerinde de etkili olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğumla iletişimimi aksatacak engelleri kullanmaktan kaçınırım.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Görüşme kapsamındaki katılımcıların 28’i “Her Zaman” cevabını vermiş olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Her Zaman” cevabını verenler, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde oranının 40’ını oluşturmaktadır. Çalışma kapsamındaki katılımcıların 21’i “Sıklıkla ifadesini seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Sıklıkla” ifadesini seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 30’unu oluşturmaktadır. İfade edilen parametrenin kümülatif oranı ise 70,0’dır. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 15’i “Bazen” ifadesini kullanmış olup bu

oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde 21,4’ünü oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini kullanan grubun kümülatif değeri ise 91,4’tür. Görüşme kapsamındaki katılımcıların altısı “Nadiren” yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Nadiren” yanıtını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 8,6’sını oluşturmaktadır. “Nadiren” yanıtını veren grubun kümülatif yüzde oranı ise 100,0’dır. “Hiçbir Zaman” cevabını veren ebeveyn bulunmamaktadır.

Ölçek kapsamındaki on ikinci soru yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Bu sonuca göre; ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimini aksatacak engelleri kullanmaktan kaçındıkları ortaya çıkmaktadır. Bu durum, ebeveynlerle çocuklarının arasındaki iletişimin olumlu nitelikte olduğunu ve bu niteliği bozacak unsurlara yer vermediklerini göstermektedir. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğuma bir sorumluluk verirken bunu ona en iyi şekilde ifade etmenin yollarını bilirim.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çalışma kapsamındaki katılımcıların 33’ü “Her Zaman” cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Her Zaman” cevabını verenler, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değerinin 47,1’ini oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 27’si “Sıklıkla” yanıtını seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Sıklıkla” yanıtını seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 38,6’sını oluşturmaktadır. İfade edilen parametrenin kümülatif oranı ise 85,7’dir. Çalışma kapsamındaki katılımcıların yedisi “Bazen” ifadesini kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Bazen” ifadesini kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde 10’unu oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini kullanan grubun kümülatif oranı ise 95,7’dir. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin üçü “Nadiren” cevabını seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Nadiren” cevabını seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 4,3’ünü oluşturmaktadır. Grubun kümülatif değeri ise 100,0’dır. “Hiçbir Zaman” cevabını veren ebeveyn bulunmamaktadır.

Ölçekteki diğer soru yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu; ebeveynler çocuklarına bir sorumluluk verdiklerinde bu sorumluluğu çocuklarına iyi ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, ebeveynlerin verdikleri sorumluluğa dair her şeyi çocuklarına iyi ve olumlu nitelikte iletişim kurarak açıkladıklarını göstermektedir. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğumla iletişim kurarken potansiyelinin/yeteneklerinin getirdiği özelliklerine dikkat ederim.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 37’si

“Her Zaman” yanıtını kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Her Zaman” yanıtını kullananlar, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değerinin 52,9’unu oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan katılımcıların 27’si “Sıklıkla” cevabını vermiş olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Sıklıkla” cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 38,6’sını oluşturmaktadır. “Sıklıkla” cevabını veren grubun kümülatif değeri ise 91,4’tür. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin altısı “Bazen” cevabını seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Bazen” cevabını seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 8,6’sını oluşturmaktadır. İfade edilen parametrenin kümülatif değeri ise 100,0’dır. “Nadiren” ve “Hiçbir Zaman” cevaplarını veren ebeveyn bulunmamaktadır.

Ölçekteki bu soru yorumlanıp değerlendirmeye alındığında ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları iletişimde ebeveynler, çocuklarının potansiyelini ve yeteneklerini göz önüne almaktadır. Buna göre, ebeveynlerin çocuklarıyla onların potansiyellerine ve yeteneklerine göre iletişimde bulundukları sonucuna varılmaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğumla iletişim kurarken onun ne düşünüyor olabileceğini anlarım.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 34’ü “Her Zaman” ifadesini seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Her Zaman” ifadesini seçenler grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değerinin 48,6’sını oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan katılımcıların 27’si “Sıklıkla” cevabını seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Sıklıkla” cevabını seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 38,6’sını oluşturmaktadır. “Sıklıkla” cevabını seçen grubun kümülatif yüzde oranı ise 87,1’dir. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin sekizi “Bazen” cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Bazen” cevabını veren, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 11,4’ünü oluşturmaktadır. “Bazen” cevabını veren grubun kümülatif yüzde oranı ise 98,6’dır. Çalışma kapsamındaki katılımcıların biri “Nadiren” ifadesini kullanmış olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Nadiren” ifadesini kullananlar, grubun yüzde 1,4’ünü oluşturmaktadır. Grubun kümülatif oranı ise 100,0’dır. “Hiçbir Zaman” cevabını veren ebeveyn bulunmamaktadır.

Çalışma kapsamındaki bir diğer soru değerlendirilip yorumlanmıştır. Buna göre; ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimde çocuklarının ne düşünebileceklerini anlayabildiği görülmektedir. Bu durum, karşılıklı kurulan olumlu iletişim beraberinde ebeveynlerin çocuklarının düşüncelerini öngörebildiğini göstermektedir. Çalışmaya

katılan 70 ebeveynin “Çocuğumla iletişimimi geliştirmek için yapabileceklerimi araştırırım.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan katılımcıların 35’i “Her Zaman” ifadesini seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Her Zaman” ifadesini seçenler, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde oranının 50’sini oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 21’i “Sıklıkla” ifadesini kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Sıklıkla” ifadesini kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde 30’unu oluşturmaktadır. “Sıklıkla” ifadesini kullanan grubun kümülatif oranı ise 80,0’dır. Görüşme kapsamındaki katılımcıların 10’u “Bazen” yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Bazen” yanıtını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 14,3’ünü oluşturmaktadır. “Bazen” yanıtını veren grubun kümülatif değeri ise 94,3’tür. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin dördü “Nadiren” cevabını vermiş olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Nadiren” cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 5,7’sini oluşturmaktadır. “Nadiren” cevabını veren grubun kümülatif yüzde değeri ise 100,0’dır. “Hiçbir Zaman” cevabını veren ebeveyn bulunmamaktadır.

Ölçekteki bir diğer soru değerlendirme kapsamına alınıp yorumlanmıştır. Değerlendirmeye göre; ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları iletişimi önemsedikleri ve daha iyi nasıl iletişim kuracakları konusunu düşündükleri görülmektedir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarıyla etkili ve olumlu iletişim kurmak için ebeveynlerin bu konuda neler yapabileceklerini araştırmalarını sağladığı sonucuna varılmaktadır.

4.1.5. Ebeveynlerin engelsiz dinleme maddelerine verdikleri yanıtların incelenmesi

Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğumla konuşurken genellikle kendimi ona öğüt verirken bulurum.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin 25’i “Her Zaman” yanıtını seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Her Zaman” cevabını veren, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değerinin 35,7’sini oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 14’ü “Sıklıkla” ifadesini kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Sıklıkla” ifadesini kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde 20’sini oluşturmaktadır. “Sıklıkla” ifadesini kullanan grubun kümülatif yüzde oranı ise 55,7’dir. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 21’i “Bazen” ifadesini seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Bazen” ifadesini seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 30’unu oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini seçen grubun kümülatif yüzde değeri ise 85,7’dir. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin sekizi “Nadiren” cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini meydana getirmektedir. “Nadiren” cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 11,4’ünü oluşturmaktadır. İfade edilen parametrenin kümülatif değeri ise 97,1’dir. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 2’si “Hiçbir Zaman” cevabını seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Hiçbir Zaman” cevabını veren, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 2,9’unu oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” cevabını veren grubun kümülatif değeri ise 100,0’dır.

Çalışma kapsamındaki sekizinci soru yorumlanarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye göre; ebeveynler çocuklarıyla konuşurken çocuklarına öğüt verici şekilde iletişim kurdukları sonucuna varılmıştır. Bu durum, ebeveynlerin kullandığı iletişim tarzının genellikle ders verir nitelikte olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğum beni dinlemediğinde ona gözdağı vererek konuşurum.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 5’i “Her Zaman” ifadesini kullanmış olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Her Zaman” ifadesini kullananlar, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde 7,1’ini oluşturmaktadır. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin 6’sı “Sıklıkla” cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Sıklıkla” cevabını veren, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 8,6’sını oluşturmaktadır. “Sıklıkla” cevabını veren grubun kümülatif yüzde değeri ise 15,7’dir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 24’ü “Bazen” yanıtını kullanmış olup bu oran

tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Bazen” yanıtını kullanan, grubun yüzde ve geçerli yüzde 34,3’ünü oluşturmaktadır. İfade edilen parametrenin kümülatif oranı ise 50,0’dır. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 17’si “Nadiren” yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Nadiren” yanıtını veren, grubun yüzde ve geçerli yüzde 24,3’ünü oluşturmaktadır. “Nadiren” yanıtını veren grubun kümülatif yüzde oranı ise 74,3’tür. Görüşmeye katılan ebeveynlerin 18’i “Hiçbir Zaman” cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 25,7’sini oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” cevabını veren grubun kümülatif oranı ise 100,0’dır.

Ölçeğin bir diğer sorusu yorumlanıp değerlendirmeye alınmıştır. Bu değerlendirmeye göre; çocuklar ebeveynlerini dinlemediğinde ebeveynler genellikle çocuklarına gözdağı vererek iletişim kurmamaktadır. Bu durum, çocuklar ebeveynlerini dinlemeseler dahi ebeveynlerin olumsuz iletişim şeklini tercih etmediklerini ortaya çıkarmaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğumu dinlerken başkalarını ona örnek gösteririm.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin dördü “Her Zaman” ifadesini kullanmış olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Her Zaman” ifadesini kullananlar, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde oranının 5,7’sini oluşturmaktadır. Çalışma kapsamındaki katılımcıların beşi “Sıklıkla” ifadesini seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Sıklıkla” ifadesini seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 7,1’ini oluşturmaktadır. İfade edilen parametrenin kümülatif değeri ise 12,9’dur. Görüşmeye katılan katılımcıların 23’ü “Bazen” yanıtını kullanmış olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Bazen” yanıtını kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde 32,9’unu oluşturmaktadır. “Bazen” yanıtını kullanan grubun kümülatif değeri ise 45,7’dir. Görüşme kapsamındaki ebeveynlerin 22’si “Nadiren” cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Nadiren” cevabını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 31,4’ünü oluşturmaktadır. Grubun kümülatif değeri ise 77,1’dir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 16’sı “Hiçbir Zaman” yanıtını seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” yanıtını seçen grubun yüzde ve geçerli yüzde oranının 22,9’unu oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” yanıtını seçen grubun kümülatif yüzde oranı ise 100,0’dır.

Çalışmanın on beşinci sorusu yorumlanıp değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre; ebeveynler çocuklarıyla iletişim kurduklarında başkalarını

çocuklarına örnek göstermemeyi seçmektedir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları iletişimde olumsuz nitelikte iletişimde bulunmadıklarını göstermektedir.

Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğumla kurduğum iletişimin niteliği, onun motivasyonunu artırır.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Görüşme kapsamındaki katılımcıların 44’ü “Her Zaman” yanıtını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Her Zaman” cevabını verenler, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde oranının 62,9’unu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan katılımcıların 19’u “Sıklıkla” ifadesini kullanmış olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Sıklıkla” ifadesini kullanan grubun yüzde ve geçerli yüzde değerinin 27,1’ini oluşturmaktadır. “Sıklıkla” ifadesini kullanan grubun kümülatif değeri ise 90,0’dır. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin altısı “Bazen” yanıtını kullanmış olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Bazen” yanıtını kullananlar, grubun yüzde ve geçerli yüzde 8,6’sını oluşturmaktadır. “Bazen” yanıtını kullanan grubun kümülatif oranı ise 98,6’dır. “Nadiren” cevabını veren ebeveyn bulunmamaktadır. Görüşmeye katılan ebeveynlerin biri “Hiçbir Zaman” ifadesini seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” ifadesini seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 1,4’ünü oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” ifadesini seçen grubun kümülatif değeri ise 100,0’dır.

Ölçeğin diğer sorusu yorumlanıp değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda; ebeveynlerin çocuklarıyla motive edici bir iletişim tarzı oluşturdukları görülmektedir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarıyla olumlu ve etkili bir iletişimde bulundukları sonucunu ortaya koymaktadır. Çalışmaya katılan 70 ebeveynin “Çocuğumun konuşmak istediği konuyu dinlemek istemediğimde konuyu değiştiririm.” Maddesine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Görüşmeye katılan ebeveynlerin beşi “Her Zaman cevabını vermiş olup bu değer tablonun sıklık değerini göstermektedir. “Her Zaman” cevabını verenler, grubun yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değerinin 7,1’ini oluşturmaktadır. Görüşme kapsamındaki katılımcıların yedisi “Sıklıkla” yanıtını vermiş olup bu oran tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Sıklıkla” yanıtını verenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 10’unu oluşturmaktadır. “Sıklıkla” yanıtını veren grubun kümülatif yüzde oranı ise 17,1’dir. Görüşmeye katılan katılımcıların 26’sı “Bazen” ifadesini seçmiş olup bu değer tablonun sıklık değerini oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde değerinin 37,1’ini oluşturmaktadır. “Bazen” ifadesini seçen grubun kümülatif yüzde oranı ise 54,3’tür. Çalışma kapsamındaki ebeveynlerin 13’ü

“Nadiren” yanıtını seçmiş olup bu oran tablonun sıklık oranını oluşturmaktadır. “Nadiren” yanıtını seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 18,6’sını oluşturmaktadır. İfade edilen parametrenin kümülatif değeri ise 72,9’dur. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 19’u “Hiçbir Zaman” cevabını seçmiş olup bu değer tablonun sıklık oranını göstermektedir. “Hiçbir Zaman” cevabını seçenler, grubun yüzde ve geçerli yüzde 27,1’ini oluşturmaktadır. “Hiçbir Zaman” cevabını seçen grubun kümülatif yüzde oranı ise 100,0’dır.

Ölçeğin son sorusu değerlendirmeye alınıp yorumlanmıştır. Değerlendirme sonucuna göre; ebeveynler, çocuklarının konuşmak istediği konuyu dinlemek istemediğinde konuyu değiştirmemektedirler. Bu durum, çocukların anlatmak istediği bir konu olup ebeveyn bunu dinlemek istemese dahi ebeveynlerin olumsuz bir iletişim tarzına başvurmadıklarını göstermektedir.

4.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği Puanı Karşılaştırılması

Bu bölümde “Ebeveynlerin demografik özellikleri çocuklarıyla olan iletişimi etkilemekte midir?” sorusuna ait cevaplar aranmıştır. Bu bağlamda ebeveynlerin demografik özellikleri ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği toplam puan karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 4.2. Ebeveynlerin Demografik Özellikleri ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği Toplam Puan Karşılaştırılması (n= 195)

Değişkenler	Gruplar	Sayı(n)	$\bar{X} \pm SS$	Test Değeri	p
Cinsiyet	Erkek	16	56,69±14,22	1,190	,238
	Kadın	54	53,09±9,34		
Öğrenim Durumu	İlköğretim	30	54,87±13,25	,575	,682
	Orta okul	8	56,75±9,78		
	Lise	18	51,39±7,62		
	Üniversite	12	52,67±6,65		
	Yüksek	2	58,5±17,68		
Çalışma Durumu	Çalışıyor	38	54,68±12,81	,657	,513
	Çalışmıyor	32	53±7,37		
Gelir Durumu	Düşük	25	57,6±13,64	2,433	,096
	Orta	43	51,84±8,19		
	Yüksek	2	52,5±2,12		
Medeni Durum	Evli	59	53,42±11,11	,520	,597
	Bekâr	2	60±2,83		
	Boşanmış	9	56,69±14,22		
Bakıma İhtiyacı Olan Başka Bireyler	Var	4	50,5±5,32	-1,216	,282
	Yok	66	54,12±10,87		
Kronik Hastalık Olma Durumu	Var	31	55,16±12,16	,847	,401
	Yok	39	52,92±9,31		
İlaç Kullanma Durumu	Var	31	55,45±12,19	1,045	,301
	Yok	39	52,69±9,22		
Psikolojik Rahatsızlık Durumu	Var	11	52,36±7,83	-,665	,515
	Yok	59	54,20±11,12		
Çocuklar ile İlgili Özel durum	Var	25	54,08±11,87	,092	,927
	Yok	45	53,82±10,04		
Toplam		70			

Tablo 4.2 incelendiğinde ebeveynlerin Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur ($t=1,190$; $p>,05$). Araştırma grubunu oluşturan ebeveynlerin demografik özellikleri ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi

toplam puanları karşılaştırıldığında; ebeveynlerin eğitim durumları ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi ölçeği arasında anlamlı farklılık yoktur ($F=,575$; $p>,05$). Ebeveynlerin çalışma durumları ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi ölçeği arasında anlamlı farklılık yoktur ($t=,657$; $p>,05$). Ebeveynlerin gelir durumları ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi ölçeği arasında anlamlı farklılık yoktur ($F=2,433$; $p>,05$). Ebeveynlerin medeni durumları ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi ölçeği arasında anlamlı farklılık yoktur ($F=,520$; $p>,05$).

Özet olarak, ebeveynlerin demografik özellikleri ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi ölçeği toplam puanı arasında bir fark bulunmadı. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet, eğitim durumu, çalışma durumu, medeni durumu ve gelir durumu ile ebeveynlerin ÖÖG’li olan çocuklarıyla olan iletişimi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Araştırma grubunu oluşturan ebeveynlerin hastalık ve ilaç kullanma özellikleri ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi toplam puanları karşılaştırıldığında; ebeveynlerin bakıma ihtiyacı olan başka bireyleri olma durumları ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi ölçeği arasında anlamlı farklılık yoktur ($t=-1,216$; $p>,05$). Ebeveynlerin kronik hastalık olma durumları ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi ölçeği arasında anlamlı farklılık yoktur ($t=,847$; $p>,05$). Ebeveynlerin ilaç kullanma durumları ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi ölçeği arasında anlamlı farklılık yoktur ($t=1,045$; $p>,05$). Ebeveynlerin psikolojik rahatsızlık durumları ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi ölçeği arasında anlamlı farklılık yoktur ($t=-,665$; $p>,05$). Ebeveynlerin ailelerinde özel durumları olmaları ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi ölçeği arasında anlamlı farklılık yoktur ($t=,092$; $p>,05$). Araştırmada, ebeveynlerin hastalık, ilaç, psikolojik rahatsızlık ve özel durumları ile Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi ölçeği toplam puanı arasında bir fark bulunmadı. Ebeveynlerin bakıma ihtiyacı olan başka bireyler olması, ebeveynlerin kronik hastalıklarının olması, ilaç kullanma durumu, psikolojik rahatsızlık durumu ve ailedeki özel durumları ÖÖG’li olan çocukları ile olan iletişimi etkilemediği tespit edilmiştir.

4.3. Ebeveynin Çocuğunda Gördüğü Davranış Bozukluklarında Çocuğu ile Kurduğu İletişimin Özellikleri ve İletişimini Etkileyen Faktörlerin Bulguları

Bu bölümde ‘‘Çocuklarında gördükleri davranış bozuklukları hakkında onlarla nasıl iletişim kurmaktadır?’’ ve ‘‘Ebeveynler, çocuklarıyla olan iletişimlerinin hangi faktörlerden etkilendiğini düşünmektedir?’’ sorusuna ait cevaplar aranmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nitel kısmında görüşme sonuçları, içerik analiziyle değerlendirmeye alınmış ve sonuçlar sayısal olarak sunulmuştur. Katılımcılar, bazı sorulara birden fazla yanıt vermişlerdir, bu nedenle bazı temaların frekansları katılımcı sayısından fazla hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında 70 katılımcının ilgili sorulara verdikleri yanıtların analiz edilmesiyle üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar ‘‘Etkili iletişim yolları, Etkili olmayan iletişim yolları, Etkili iletişim süresi’’ olarak adlandırılmıştır. Veri analizi sonrası genel tema yapısı Tablo 4.3’te gösterilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde kapsamında ebeveynlere yöneltilen sorular şunlardır:

1. Çocuğunuzun televizyon karşısında geçirdiği süre uzadığında, daha fazla televizyon izlememesi için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?

2. Çocuğunuzun tablet/bilgisayar ile oyun oynamak, video izlemek için geçirdiği süre uzadığında, daha fazla oyun oynamaması/video izlememesi için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?

3. Çocuğunuzun derslerine çalışması/ödevlerini yapması gerektiği zaman, onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?

4. Çocuğunuzun sınav notları veya karne notları düşük olduğu zaman onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz?

5. Çocuğunuzun akademik olarak motivasyonunun yükselmesi için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz?

6. Çocuğunuzun davranış bozuklukları karşısında onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer bu davranışları tekrarlamaması konusunda ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?

7. Çocuğunuzun yalan söylediğini zaman, onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer bu davranış devam ediyorsa, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?

8. Çocuğunuzun ev içindekileri görevlerini yerine getirmesi için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?

9. Çocuğunuzun dikkat süresini uzatmak için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer kurduğunuz iletişim işe yaramıyorsa, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?

10. Çocuğunuzun ile gerçekleştirdiğiniz iletişimin etki süresi ne kadar sürmektedir?

Tablo 4.3. Temalar ve Alt-temalar

Temalar	Alt temalar
1. Etkili iletişim yolları	1.1. Anlaşma 1.2. Konuşma 1.3. Mola verme 1.4. Motive etme 1.5. Sorun yaşamama
2. Etkili olmayan iletişim yolları	2.1. Ceza 2.2. Duygusal yoğunluklu tepkiler 2.3. Kıyaslama 2.4. Sonlandırma 2.5. Uyarı verme 2.6. Yalan
3. Etkili iletişimin süresi	3.1. İki saatten az 3.2. Bir günden fazla 3.3. İletişim süresi değerlendirmesi

4.3.1. Etkili iletişim yolları

Etkili iletişim yolları teması anlaşma, konuşma, mola verme, motive etme ve sorun yaşamama olmak üzere beş alt tema üzerinde şekillenmiştir. Etkili iletişim yolları temasının genel yapısı Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Etkili iletişim yolları temasının genel yapısı

Alt tema	Kod	f
1.1. Anlaşma		74
	Anlaşarak ikna etme	56
	İşbirliği	6
	Kolay İkna Olabilme	4
	Çocuğa Empati Kurdurma	3
	Ebeveynlerin Birlikte Konuşup Çözüm Bulması	3
	Yardım Etme	2
1.2. Konuşma		90
	Konuşmalar yapma	39
	Açıklama yapma	18
	Bilgilendirme	13
	Hataları Konuşup Düzeltme	10
	Çocuğu sakinleştirici konuşma	9
	Akranlarıyla Konuşma	1
1.3. Mola verme		21
	Ebeveynin mola verdirmesi	13
	Ek Süre Verme	4
	Çocuğun Kendisinin Mola Vermesi	2
	Zamana Bırakma	2
1.4.Motive etme		113
	Sözel Motivasyon Sağlama	32
	Ödüllendirme	25
	Başka Aktivite Yaptırma	24
	Teşvik Etme	19
	Model olma	5
	Sevgi Gösterme	2
	Yanında Durma	2
	Hedef Koyup Ulaşmayı Sağlama	1
	Merak yaratma	1
	Şakalaşma	1
	Yapamadıkları Yerine Yapabildiklerine Odaklanma	1
1.5. Sorun yaşamama		47
	Ev içerisindeki görevleri yapmakta sorun yaşamama	17
	Çocuğun kendiliğinden yapması	15
	Akademik başarıyı destekleyici etkinliklerde sorun yaşamama	9
	TV karşısında geçirilen sürede sorun yaşamama	6
Toplam		345

4.3.1.1. Anlaşma

Katılımcılar yaşanan problem durumlarına ilişkin çocukları ile karşılıklı anlaşarak iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 56'sı çocuğunu anlaşarak ikna ettiklerinden, katılımcıların 6'sı çocukları ile işbirliği içerisinde olduklarından, katılımcıların 4'ü çocuğunun kolay ikna olduğundan, katılımcıların 3'ü çocuğuna empati kurdurmaya yönelik çalışma yaptırdığından, katılımcılardan 3'ü yaşanan probleme ilişkin ebeveynlerin bir araya gelerek ortak çözüm bulduğundan, katılımcılardan 2'sinin ise çocuğuna yapması gerekenlerde yardım ederek anlaştıklarından söz etmişlerdir. Anlaşma alt temasına ilişkin kodların frekansların fazla olması göz önünde alındığında ebeveynlerin çocukları ile etkili iletişim yöntemlerini bildiği ve uyguladıkları görülmektedir.

4.3.1.2. Konuşma

Katılımcılar yaşanan problem durumlarına ilişkin çocukları ile konuşarak iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 33'ü çocuğuyla konuşmalar yaptıklarını, katılımcıların 28'inin çocuğuna açıklamalarda bulunduğu, katılımcıların 13'ünün akademik çalışmaların önemine ilişkin çocuğuna bilgilendirme yaptığını, katılımcıların 10'unun çocuğunun hataları üzerinde konuşup düzeltmeler yaptıklarını, katılımcıların 9'unun çocuğunun davranış problemi gösterdiği noktada sakinleştirici konuşmalar yaptığını katılımcıların 1'inin ise çocuğunun akranları ile konuştuğunu belirtmiştir. Konuşma alt temasına ilişkin kodların frekansların fazla olması göz önünde alındığında ebeveynlerin çocukları ile etkili iletişimi konuşarak sağladıkları görülmektedir.

4.3.1.3. Mola verme

Katılımcılar çocuklarının derslerine çalışması gerektiği zaman yaşadıkları problemlere ilişkin mola verme yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 13'ü gerekli gördüğü durumlarda kendisinin mola verdiğini, katılımcıların 4'ünün ek süre verdiği, katılımcılardan 2'sinin çocuğun kendisinin mola vermesine izin verdiği, katılımcılardan 2'sinin ise problem durumuna ilişkin zamana bıraktığı görülmüştür. Mola verme alt temasına ait verilen yanıtlara bakıldığında mola verme yönteminin katılımcılar tarafından az kullanılan bir uygulama olduğu görülmektedir.

4.3.1.4. Motive etme

Katılımcılar çocuklarının derslerine çalışması gerektiği zaman yaşadıkları problemlere ilişkin çocuklarını motive ederek anlaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 32'si çocuklarına sözel motivasyon sağladığından, katılımcıların 25'i çocuklarını ödüllendirdiklerinden, katılımcıların 19'u çocuklarını teşvik ettiklerinden, katılımcıların 24'ü motive etmek amacıyla sevdiği bir başka aktiviteyi yaptırdığından, katılımcılardan 5'inin model olduğundan, katılımcılardan 2'si sevgi gösterdiklerinden, katılımcılardan 2'si çocuklarının yanında durduklarından, katılımcılardan biri çocuğuna hedef koyup ulaşmasını sağladığından, katılımcılardan 1'i çocuğunda merak yarattığından, katılımcılardan 1'i çocuğu ile şakalaştığından katılımcılardan 1'inin ise çocuğunun yapamadıklarına değil yapabildiklerine odaklandığından söz etmiştir. Motive etme alt temasına ait verilen yanıtlara bakıldığında katılımcıların çocuklarını motive etmede en çok sözel motivasyonu ve ödül vermeyi kullandıkları görülmüştür.

4.3.1.5. Sorun yaşamama

Katılımcılar TV karşısında geçirilen süre, çocuğun eğitim öğretim başarısı, ev içerisindeki görevleri yerine getirme problemlere ilişkin çocuğuyla sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 17'si ev içerisinde verilen görevlerde çocuğuyla sorun yaşamadığı, katılımcıların 15'inin verilen yönergeleri çocuğunun kendisinin yaptığından dolayı sorun yaşamadığı, katılımcılardan 9'u akademik başarıyı destekleyici etkinliklerde sorun yaşamadığı, katılımcıların 6'sının ise TV karşısında geçirilen sürede sorun yaşamadığı görülmüştür. Sorun yaşamama alt temasına ilişkin kodlar ve frekansları göz önüne alındığında katılımcıların çok az bir kısmının çocuğu ile olan iletişimde sorun yaşamadığı belirtilmiştir. Katılımcıların büyük kısmı başta TV izleme süresi ve ödev gibi akademik etkinlikler konusunda çocuğu ile etkili iletişim kuramadıkları görülmüştür.

4.3.2. Etkili olmayan iletişim yolları

Etkili olmayan iletişim yolları teması ceza, duygusal yoğunluklu tepkiler, kıyaslama, sonlandırma uyarı verme ve yalan olmak üzere altı alt tema üzerinde şekillenmiştir. Etkili olmayan iletişim yolları temasının genel yapısı Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Etkili olmayan iletişim yolları temasının genel yapısı

Alt tema	Kod	f
2.1. Ceza		47
	Ceza Verme	19
	Tehdit Etme, korkutma	12
	TV ve tableti elinden alarak yasaklama	7
	Fiziksel Şiddet	5
	Bir Sonraki TV İzleme Süresini Azaltma	3
	Odaya Kapatma	1
2.2. Duygusal yoğunluklu tepkiler		58
	Kızma, Bağırma	42
	Tartışma	10
	Üzülme ağlama	2
	Küsme	2
	Kendine Zarar Verme	1
	Zorlayarak yaptırmaya çalışma	1
2.3. Kıyaslama		12
	Çocuğu Başkalarıyla kıyaslama	6
	Olumsuz Örnek Gösterme	2
	Çocuğun Kendini Kıyaslaması	2
	Ebeveynin Kendisini Örnek Vermesi	2
2.4. Sonlandırma		32
	Yapılan aktivitenin sonlandırılması	26
	Olumsuz Pekiştireç Kullanma	6
2.5. Uyarı verme		44
	Uyarma	36
	Verilen uyarıların işe yaramaması	6
	Dikkati Dağıldığında Uyarı Verme	1
	Gözlerine Bakma	1
2.6. Yalan		10
	Çocuğun Yalan Söylediğinin Anlaşıldığını Belli Etme	5
	Yalanın Olmaması	2
	Zor Durumdan Çıkmak İçin Nasıl Yalan Söyleneceğini Anlatma	2
	Yalan Söyleme	1
Toplam		203

4.3.2.1. Ceza

Katılımcılar çocukları ile ilgili yaşadıkları problem durumu sebebiyle çocuklarına ceza verdiklerinden söz etmişlerdir. Katılımcıların 19'u çocuklarına ceza verdikleri, katılımcıların 12'inin çocuklarını tehdit ederek korkuttukları, katılımcıların 7'sinin TV ve tableti elinden alarak yasakladıkları, katılımcıların 5'inin çocuklarına fiziksel şiddet uyguladıkları, katılımcıların 3'ünün bir sonraki TV İzleme süresini

azalttıkları, katılımcılardan 1'inin ise çocuğunu odaya kapatarak ceza verdiği belirtilmiştir. Ceza alt temasına ilişkin kodlar ve frekansları göz önüne alındığında katılımcıların yarısından fazlasının yaşanan problem durumu sonrasında çocuğuna ceza verdiği ve etkili olmayan birçok iletişim yolunu kullandıkları görülmüştür.

4.3.2.2. Duygusal yoğunluklu tepkiler

Katılımcılar çocukları ile ilgili yaşadıkları problem durumuna karşılık duygusal yoğunluklu tepkiler verdiklerinden söz etmişlerdir. Katılımcıların yaşanan problem durumu sebebiyle 42'sinin çocuklarına kızarak bağırdıkları, katılımcıların 10'unun çocukları ile tartıştığı, katılımcıların 2'sinin çocuğuna küstüğü, katılımcılardan 2'sinin üzülen ve ağladığı, katılımcılardan 1'inin kendine zarar verdiği, katılımcılardan 1'inin ise çocuğuna zorla ödev yaptırdığı belirtilmiştir. Duygusal yoğunluklu tepkiler alt temasına ilişkin kodlar ve frekansları göz önüne alındığında katılımcıların yarısından fazlasının çocukları ile iletişim kurarken duygularını ön plana alarak iletişim kurduğu ve anlık dürtüsel tepkiler ile iletişim kurdukları görülmüştür.

4.3.2.3. Kıyaslama

Katılımcıların çocuklarının akademik durumlarına ilişkin 6'sının çocuklarını başka çocuklarla kıyasladıkları, katılımcıların 2'sinin çocuklarına olumsuz örnek gösterdikleri, katılımcıların 2'sinin çocuğunun kendisini başka çocuklarla kıyasladığı ve katılımcıların 2'sinin ise çocuklarına kendilerini gösterdikleri belirtilmiştir. Kıyaslama alt temasına ilişkin kodlar ve frekansları göz önüne alındığında çocuğuna ilişkin kıyaslama yapmanın katılımcılar arasında yaygın bir iletişim yolu olmadığı görülmektedir.

4.3.2.4. Sonlandırma

Katılımcıların çocuklarıyla yaşadıkları problem davranışa karşılık çocuklarının ilgilendiği aktiviteyi sonlandırarak tepki verdikleri görülmüştür. Katılımcıların çocuklarıyla yaşadıkları problem davranışın çözüme ilişkin 26'sının TV'yi kapatmak gibi çocuğun ilgilendiği aktiviteyi sonlandırdığı, katılımcıların 6'sının ise olumsuz pekiştireç kullandığı belirtilmiştir. Sonlandırma alt temasına ilişkin kodlar ve frekansları göz önüne alındığında katılımcıların seçtikleri iletişim şeklini doğru

kullanmamaları sebebi ile çocuklarında olumlu davranış değişimi başlatamadıkları gözlemlenmiştir.

4.3.2.5. Uyarı verme

Katılımcıların çocuklarıyla yaşadıkları problem davranışa karşılık onlara uyarı verdikleri görülmüştür. Katılımcıların çocuklarıyla yaşadıkları problem davranışın çözüme ilişkin 36'sının çocuklarını uyardıkları, Katılımcılardan 6'sının verdikleri uyarıların işe yaramadığı, çocuklarının önerilen aktiviteleri reddedip sadece kendi istediğinde yaptığı, katılımcıların 1'inin çocuğuna dikkati dağıldığında uyarı verdiği ve katılımcıların 1'inin ise çocuğunun gözlerine bakarak uyardığı belirtilmiştir. Uyarı verme alt temasına ilişkin kodlar ve frekanslar göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların yarısından fazlasının problem duruma ilişkin çocuklarıyla onlara uyarı vererek iletişim kurdukları ancak her zaman bu iletişim türü ile sağlıklı bir iletişim başlatamadıkları görülmüştür.

4.3.2.6. Yalan

Katılımcıların 2'si çocuklarının yalan söylemediğini belirtmiştir. Katılımcıların 5'inin çocuğunun yalan söylediğinde anlaşılacağını anlattığı, katılımcılardan 2'sinin çocuğuna zor durumdayken yalan söylemeye izin vererek nasıl yalan söylediğini anlattığı, katılımcılardan 1'inin ise çocuğuna yalan söylediği belirtilmiştir. Yalan alt temasına ilişkin kodlar ve frekansları göz önüne alındığında çocuğu yalan söyleyen katılımcıların çocukları ile olan iletişimlerine bakıldığında çocuklarının yalan söylemesinin yanlış bir davranış olduğu açıklamaktan çok anlaşılacağını dan ötürü yalan söylememesi veya zor durumdayken nasıl yalan söylenmesi gerektiğini kendisinin anlattığı görülmüştür.

4.3.3. Etkili iletişim süresi

Katılımcıların çocukları ile olan etkileşim süreleri sorusuna verdikleri yanıtlar etkili iletişim süresi teması iki saatten az, bir günden fazla ve iletişim süresi değerlendirmesi olmak üzere üç alt tema üzerinde şekillenmiştir. Etkili iletişim süresi temasının genel yapısı Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Etkili iletişim süresi temasının genel yapısı

Alt tema	Kod	f
3.1. İki saatten az		19
	10 dakika	5
	30-60 dakika	5
	1-2 saat	5
	15-20 dakika	3
	25 dakika	1
3.2. Bir günden fazla		6
	Bir gün	4
	Birkaç gün	1
	1 Ay	1
3.3. İletişim süresi değerlendirmesi		45
	Uzun Süreli	20
	Kısa Süreli	10
	Değişken Süreli	13
	Etkili iletişim kuramama	2
Toplam		70

4.3.3.1. İki saatten az

Katılımcılardan 5'i çocukları ile olan etkili iletişim süresinin 10 dk olduğunu, katılımcılardan 5'i, çocukları ile olan etkili iletişim süresinin 30 ile 60 dakika arasında olduğunu, katılımcılardan 5'inin çocuğu ile olan etkili iletişim süresinin 1-2 saat arasında olduğunu Katılımcılardan 3'ünün çocukları ile olan etkili iletişim süresinin 15- 20 dakika arasında olduğu, katılımcılardan 1'nin ise çocukları ile olan etkili iletişim süresinin 25 dk olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların çocukları ile etkili iletişim süresiyle ilgili verdikleri yanıtlar incelendiğinde çocukları ile iki saatten az etkili iletişim süresi olan katılımcıların yoğunlukta olduğu görülmektedir.

4.3.3.2. Bir günden fazla

Katılımcılardan 4'ü çocukları ile olan etkili iletişim süresinin bir gün olduğunu, katılımcılardan 1'inin çocukları ile olan etkili iletişim süresinin birkaç gün olduğunu, katılımcılardan 1'inin çocukları ile olan etkili iletişim süresinin 1 ay olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların çocukları ile etkili iletişim süresiyle ilgili verdikleri yanıtlar incelendiğinde çocukları ile bir günden fazla etkili iletişim süresi olan katılımcıların azınlıkta olduğu görülmektedir.

4.3.3.3. İletişim süresi değerlendirmesi

Katılımcılardan 17'si çocukları ile olan etkili iletişim süresini uzun süreli olarak, katılımcılardan 10'u çocukları ile olan etkili iletişim süresini kısa süreli olarak, katılımcılardan 13 çocukları ile olan etkili iletişim süresini değişken süreli olarak değerlendirmiştir. Katılımcılardan 2'si ise çocukları ile etkili iletişim kuramadıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmada katılımcıların çoğunluğunun çocukları ile etkili iletişim sürelerinin kısa olduğu görülmesine rağmen katılımcıların bu süreleri uzun süreli olarak değerlendirdikleri görülmüştür.



5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu çalışma, ÖÖG’li çocuklar ile ebeveynleri arasında etkili iletişimi belirleyen değişkenleri incelemek amacıyla 70 ebeveyn ile yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada ebeveynlerin sosyodemografik özelliklerini içeren Demografik Bilgi Formu, ebeveynin çocuğuyla olan iletişiminin kalitesini değerlendiren Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği ve okul başarısızlığında, ev ortamındaki problemler, çocuklarında gördükleri davranış bozukluklarında kurdukları iletişimi ve etkileyen faktörleri değerlendiren Ebeveyn Görüşme Formundaki sorular ile veriler toplanarak araştırma sorularına cevaplar aranmıştır. Bu bölümde bulgular, sosyodemografik özellikler, ebeveynin çocuğuyla olan iletişiminin kalitesi ve ebeveynin çocuklarında gördükleri davranış bozukluklarında çocuğu ile kurduğu iletişimin özellikleri ve iletişimi etkileyen faktörler olmak üzere üç başlık altında tartışılmıştır.

5.2.1. Sosyodemografik özellikler

Çalışmadaki ebeveynlerin ortalama 43 yaşında oldukları, ebeveynlerden çalışmaya katılanların çoğunu annelerin oluşturduğu, ilkökul mezunu oldukları, bir iş dalında çalıştıkları, orta düzeyde gelire sahip oldukları, evli oldukları, ortalama iki çocuklarının olduğu ve iki çocuğu olanların çoğunluğu oluşturduğu, çocuklarında başka özel durumların bulunmadığı, çocuğu/çocuklarının dışında evinde bakıma ihtiyacı olan başka bireylerin olmadığı, herhangi bir kronik ve psikolojik rahatsızlığının olmadığı ve ilaç kullanmadığı saptandı. ÖÖG olan çocukların ebeveynleriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde; annelerle yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu babaların çalışmalara daha az katıldığı görülmektedir (Aktaş 2011; Çiftçi, 2011; Atalay 2013, Tarhan, 2014; Büyükçakmak, 2015 Özyürek, 2019; Sayın, 2023). Bu çalışmada da çalışmaya katılanların çoğunluğunu annelerin oluşturduğu, babaların çalışmaya daha az katıldığı ve diğer çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu durum annelerin çocukları ile daha fazla ilgilendikleri ve gelişimlerini yakından takip ettikleri için çalışma verilerinin toplanması açısından odak ebeveyn olma özelliği taşımasına bağlanabilir.

ÖÖG olan çocukların ebeveynleriyle yapılan çalışmalarda ebeveynlerin çoğunun evli olduğu (Atalay, 2013), ilkokul mezunu olduğu (Aktaş, 2011; Atalay, 2013; Tarhan, 2014; Büyükçakmak, 2015) orta düzeyde gelire sahip oldukları (Atalay, 2013; Büyükçakmak, 2015), en az 2 çocuğa sahip oldukları (Tarhan, 2014) görülmektedir. Literatürdeki çalışmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları benzer özellikte olup günümüzdeki Türk ailesinin genel özelliklerini yansıtmaktadır.

Babaların çoğunun çalıştığı (Atalay, 2013) annelerin çoğunun çalışmadığı (Atalay, 2013), Tarhan'ın (2014) yaptığı çalışmada ise annelerin çoğunun çalıştığı belirtilmiştir. Bu çalışmada da babaların çoğunun çalıştığı Atalay (2013) ve Tarhan'ın (2014) çalışma bulguları ile benzer özellikte olduğu görülmektedir. Bu çalışmada annelerin çoğunun çalışması ile Tarhan'ın bulguları benzer iken Atalay'ın bulgularıyla farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum örneklemin İstanbul gibi bir metropolden seçilmesi, ekonomik şartların giderek zorlaştığı bir süreci içermesi ve kadınların daha çok çalışma hayatına atılması gerekliliği nedeniyle olduğu düşünülmektedir.

Özerk'in (2006) yaptığı bir çalışmada, olumsuz tutumlar açısından annelerin puanlarının, babalardan daha yüksek olduğu ve eğitim seviyesi azaldıkça negatif tutumların fazlaştığı, 2-4 çocuklu ana-babaların öteki gruplardan daha pozitif tutum gösterdikleri görülmüştür. Durmuş'un (2006) yaptığı bir çalışmada ilköğretimden mezun ebeveynlerin diğerlerinden daha fazla aşırı koruyucu ve baskı-disiplin ihtiva eden ana-baba tutumu gösterdikleri, eğitim seviyesi yükseldikçe ebeveynlerin çocuklarına yönelik daha paylaşımcı, eşitlikçi ve demokratik davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Dursun'un (2010) yılında yaptığı bir çalışmada genç yaştaki anne ve babaların aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarının yüksek olduğu, ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe aşırı kontrol, sıkı disiplin tutumlarının ve aile içi geçimsizliğin azaldığı, çalışmayan ebeveynlerin çalışanlara göre daha koruyucu ve disiplinli olduğu, sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerin daha olumsuz tutuma sahip oldukları ve bu ailelerde aile içi geçimsizliğin yüksek olduğu, babaların annelere göre daha koruyucu, sıkı disiplinli ve daha demokratik oldukları saptanmıştır.

Literatürde anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının sosyo-demografik özelliklerinden, yetiştiriliş şekillerinden, çocuğun gelişim dönemlerine yönelik bilgi düzeylerinden ve çocukla ilgili özelliklerden etkilendiği bildirilmektedir (Özyürek, 2004; Yılmaz, 2004; İzmir Karaduman, 2012; Özyürek, Begde, Özkan ve Yavuz, 2013; Sak ve ark, 2015). Şanlı'nın (2012) annelerle çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen faktörleri incelediği çalışmada; annelerin mesleği, yaşı, eğitim ve çalışma ve

gelir durumu ve ailede beraber yaşayan kişiler ile babanın eğitim durumu değişkenlerine göre tutumlarında manidar farklılık görüldüğü ve çocuğun cinsiyetine göre tutumlarında değişiklik olmadığını tespit etmiştir. Kaya'nın (2010) ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarını incelediği bir çalışmada; eğitilmiş ve genç olan ebeveynlerin daha demokratik tutumları benimsediği ve ailenin ekonomik durumu ile ebeveynlerin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı neticesine erişilmiştir. Kaya (2019) ebeveyn davranışlarının ve evlilik doyumlarının incelediği bir çalışmada ebeveyn davranışlarının cinsiyete ve eğitim seviyesine göre anlamlı olarak değiştiği görülmüştür. Şendoğlu (2000) ana-babaların demografik özellikleri ile çocukların davranışlarının ilişkisini incelediği çalışmada; anne babaların eğitim seviyelerinin yükselmesine bağlı olarak çocuklardaki pozitif davranışlar artmıştır. Seven'in (2006) ailesel faktörlerin çocukların sosyal davranış sorunlarına etkisini incelediği çalışmada; sosyal davranış problemlerinin cinsiyet, ailenin ekonomik durumu, annenin çalışma durumu, kardeş sayısına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Tazeoğlu (2011) çocukların davranış problemleri, benlik algıları ve ana babaların kullandıkları disiplin metotları ilişkisinin incelendiği çalışmada; annelerin uyguladıkları disiplin metotlarının evdeki çocuk sayısına, annenin eğitim seviyesine ve çocuğun cinsiyetine göre değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Kartal (2019) çocuklarda görülen davranış sorunları ile anne-çocuk arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, çocukların içe yönelim ve dışa yönelim davranışlarında annelerinin yaşına ve eğitim durumuna göre değişme olduğu, ancak annenin çalışma durumuna göre değişim olmadığı saptanmıştır. Çocuğun cinsiyeti ve yaşının da dışa yönelim ve içe yönelim davranışlarında farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Yurt içinde yapılan çalışmalar incelediğinde; ebeveynlerin davranışlarının, çalışma durumu, yaş, eğitim durumu, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti ve ailenin ekonomik durumundan büyük oranda olarak etkilenmekte olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise ebeveynlerin sosyo-demografik özelliklerinin çocuklarıyla olan olumlu iletişimde etkili olduğu bulunamamıştır.

Hawess ve Dadds (2006) çalışmada ebeveyn davranışları ile eğitim düzeyi, gelir seviyesi ve çocuğun yaşı arasında manidar farklılık bulunmamıştır. Coln ve ark. (2012) yaptıkları çalışmada aile geliri ile istenen ebeveyn davranışları arasında manidar ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Rizzo (2013) okul öncesi davranış sorunlarını, aile yapısı ve ebeveyn davranışlarına göre araştırdığı çalışmada; aile değişkenleri, ebeveyn tutumları ve davranış sorunları arasında anlamlı bir fark

bulunduğunu göstermiştir. Badahdah ve Le (2016) yaptığı araştırmada; maddi durumu yüksek olan aileler maddi durumu yüksek olmayan ailelere oranla ebeveyn davranışlarına ilişkin daha çok paylaşım yapmışlardır. Bu çalışmada da iletişim kalitesinin yüksek, olumlu ve etkili olmasında çoğunluğu oluşturan sosyodemografik özelliklerin özellikle eğitim seviyesinin yükselmesi ve gelir düzeyinin orta ve üzerinde olmasının katkısı olduğu düşünülmektedir. Bu yönüyle de Hawess ve Dadds'in, Coln ve arkadaşlarının çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada ise ebeveynlerin sosyodemografik özellikleri hiçbir şekilde çocuklarıyla olan iletişimi etkilemediği tespit edilmiştir. Elde ettiğimiz bulgulara göre, ebeveynlerin cinsiyeti, eğitim durumu, çalışma durumu, medeni durumu ve gelir durumu çocuklarıyla olan iletişimi etkilememektedir.

5.2.2. Ebeveynin çocuğuyla olan iletişimi

Bu bölümde ebeveynlerin çocuğuyla olan iletişiminin kalitesini (etkili iletişim) belirlemek amacıyla kullanılan Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeğinin; Problem Çözme, Paylaşım açık olma, Saygı- kabul, Duyarlılık, Engelsiz dinleme alt boyutları kapsamındaki ifadeler (maddeler) ebeveynlerin verdikleri cevaplardan çoğunluğunu oluşturan bulgular üzerinden tartışılmıştır. Çoğunluk olarak ölçeğin likert derecelendirmesi üç bölümde değerlendirilmiştir. Her zaman ve sıklıkla derecelendirmesi olumlu/etkili, bazen/nadiren derecelendirmesi kısmen etkili ve hiçbir zaman ifadesi ise etkili değil olarak değerlendirilmiştir. Bu üç değerlendirme kapsamında bulgular yorumlanmış ve tartışılmıştır.

5.2.2.1. Problem çözme becerisi

Çalışmada ebeveynlerin çoğunun çocuklarıyla kurdukları iletişimin kalitesinin yüksek ve etkili olduğu, bu iletişim tarzıyla çocuklarının sorumluluklarını yerine getirmesini kolaylaştırdıkları, çocuklarını disipline etme konusunda yararlı olduğu, çocukların sınırlarını anlamasını sağladığı, çocuklarının hatalı davranışlarına rağmen onlarla rahatlıkla konuşabildiği ve motive ettiği saptandı. Bu bulgular doğrultusunda çalışmadaki ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinin çoğunun problem çözmede iletişim kalitesinin yüksek, olumlu ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde çocukların tutum ve davranışları, değer yargıları ve iletişim tarzları, içinde doğduğu toplumla etkileşimi sürecinde kazanmakta olduğu ve bu sürecin gerçekleştiği en önemli çevrenin ise kendi ailesi olduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 2004). Çocuk ile

ebeveynleri arasındaki ilişki anne ve babanın tutum ve davranışlarıyla şekillenmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının gelişim süresince gösterdikleri tutum ve davranışları, çocukları için bir rol modeli oluşturmaktadırlar (Zöhrap, 2004, Durmuş, 2006).

Ebeveynlerin güven verici, destekleyici ve hoşgörülü tutumu ile çocuğun kendine güvenmesi, yaratıcı olması ve toplumsal bir birey olmasına yardımcı olmaktadır. Böylece aile içinde kabul edilen veya edilmeyen davranışların sınırları kesin bir şekilde çizilmektedir. Bu davranış sınırları doğrultusunda çocuklar özgür davranmakta, söz hakkına sahip olmakta ve görüşlerine saygı duyulmakta, yetişkinler tarafından dinlenmekte, sevgi ve teşvik görmektedir. Yetişkinlerin bu tutum ve davranışları çocuğun girişimci, özgüvenli ve sorumluluk sahibi bir kişi olmasına ve karşılaştığı problemleri çözme becerisine yardımcı olmaktadır (Yavuzer, 1993; Öner, 2005; Yörükoğlu, 2010). Ayrıca demokratik tutumun hakim olduğu ailelerde ebeveynler genellikle çocuğun yaşına uygun olarak sorumluluk duygusunun gelişmesine ve özgüveninin gelişmesine önem vermektedirler. Çocukların kendi ayakları üzerinde durması ve çevreyle uyum içinde yaşaması önemlidir. Çocuklarının yaşları ilerledikçe daha çok sorumluluk almalarını önemserler (Dursun, 2010). Bu çalışmada da ebeveynlerin çoğunun güven verici, destekleyici ve hoşgörülü bir iletişim tarzı ile çocuklarına yaklaştıkları ve karşılaştıkları sorunların çözümünde destekleyici oldukları ve literatür bilgileri ile benzer özellikte olduğu görülmektedir. Ogelman ve arkadaşlarının (2013) yaptığı bir çalışmada, anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okul uyumlarını yordayıcı etkisini incelenmiş ve yetkeci ve izin verici tutumlarıyla çocuklarının sosyal beceri ve okula uyum seviyeleri arasında olumlu yönde manidar ilişkileri olduğu belirtilmiştir. Durmuş'un (2006) yapmış olduğu bir araştırmada öğrenim seviyesi fazlalaştıkça anne ve babaların çocuklarına karşı daha demokratik, eşitlikçi ve paylaşımcı davrandıkları belirtilmiştir. Bu çalışmanın Durmuş'un çalışmasıyla benzer özellikte olduğu; ebeveynlerin iletişim kalitesinin yüksek, olumlu ve etkili olduğu görülmüştür.

5.2.2.2. Paylaşımaya açık olma

Çalışmada ebeveynlerin çoğunun çocuklarının düşüncelerini, duygularını, kendilerinde sıkıntıya neden olan durumları ve her konuyu ebeveynleriyle paylaştıkları saptandı. Bu bulgular doğrultusunda çalışmadaki ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinin çoğunun paylaşımaya açık olmayı sağlayacak şekilde iletişim kalitesinin

yüksek, olumlu ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ebeveynlerin, iletişim işleminin meydana getiren çeşitli ana öğeleri bilerek, bu öğeleri etkili bir şekilde kullanarak ve sağlıklı bir iletişim için yeteri kadar vakit ayırarak çocuklarına doğru rol modeli olabildikleri, böylece, aile ortamında olumlu iletişim tecrübeleri edinen çocukların, dili etkili bir şekilde kullanarak, duygu ve düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebildikleri ve sosyal ilişkilerini düzenleme konusunda başarılı olabildikleri belirtilmektedir (Alpan, 2001; Çağdaş, 2003). Ayrıca demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarını davranışlarını mantıklı ve sorun odaklı bir davranış tarzıyla yönlendirdikleri, çocuğun kendini ifade edebilmesini destekledikleri, çocuğun kişisel görüşlerine de önem verdikleri, çocukların kendilerini birey olarak benimsedikleri ve kendi değerlerinin farkında oldukları, çocuğun kendisini özel ve önemli hissetmesini sağladıkları belirtilmektedir (Dursun, 2010). Bu çalışmadaki bulgularla literatürdeki çalışma sonuçlarının benzer özellikte olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda ebeveynlerin çocuklarına yönelik iyi bir rol modeli oldukları ve demokratik ve paylaşımcı bir tutum gösterdikleri düşünülmektedir.

5.2.2.3. Saygı-kabul

Ebeveynlerin çoğunun koyduğu kuralları çocuklarının anlamasını sağlayabildiği, herhangi bir durum hakkındaki düşüncelerini çocuklarıyla paylaşabildiği, kendilerini dinletebildikleri, çocuklarını fikirlerini ifade etme konusunda cesaretlendirdikleri, çocuklarının kişisel haklarına özen gösterdikleri, onların fikirlerine değer verdikleri ve iletişimde içtenliğini gösterebildikleri saptandı. Bu bulgular doğrultusunda çalışmadaki ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinin çoğunun hem saygı görme ve göstermeye yönelik hem de kabul edilme ve kabul etmeye yönelik iletişim kalitesinin yüksek, olumlu ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik tutumun egemen olduğu ailelerde saygı ve sevgi çok önemli yer tutmaktadır hem ebeveynin hem de çocuğun hakları dikkate alınmaktadır çocukların davranışlarını mantıklı ve sorun odaklı bir davranış tarzıyla yönlendirmektedir ve çocuğun kendini ifade edebilmesini desteklemektedirler (Özerk, 2006; Dursun, 2010). Spera (2005), demokratik ve dengeli tutumu olan ailelerde büyüyen çocukların psikososyal gelişiminin, akademik başarısının ve çevresiyle olan uyumunun ve ilişkilerinin daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Literatürde zihinsel engelli çocukların ebeveynlerinin, çocuk yetiştirme tutumlarıyla çocuklarını kabul-reddetmeleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada; zihinsel engelli çocuğunu kabul eden ebeveynlerin daha

pozitif tutum sergiledikleri, zihinsel engelli çocuğunu kabul etmeyip reddeden ebeveynlerin ise, daha olumsuz negatif sergiledikleri belirtilmiştir (Yamaç, 2011). Bu çalışmada da ebeveynlerin çoğunun çocuklarını kabul ettikleri, karşılıklı saygı içerisinde kalitesi yüksek, olumlu ve etkili iletişim içinde oldukları literatürde belirtilen demokratik ebeveyn tutumlarına benzer tutumlar gösterdikleri görülmektedir. Bu tutumların geliştirilmesinde özel eğitim merkezlerinin olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

5.2.2.4. Duyarlılık

Ebeveynlerin çoğunun çocuklarının hislerini anlayabildiği, iletişimini aksatacak engelleri kullanmaktan kaçındıkları, çocuklarına bir sorumluluk verirken bunu ona en iyi şekilde ifade etmenin yollarını bildikleri, çocuklarıyla iletişim kurarken, çocuklarının potansiyelini ve yeteneklerine dikkat ettikleri saptandı. Bu bulgular doğrultusunda çalışmadaki ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinin çoğunun çocuklarına yönelik tutum ve davranışlarında duyarlılık yönündeki iletişim kalitesinin yüksek, olumlu ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde çocukların karşılıksız olarak sevildiği, herkes için kuralların varlığı, anne-baba ve çocuk hakları ve sorumlulukları arasında dengenin olduğu, çocukların düşüncelerine önem verildiği aile ortamlarında ebeveynlerin eşitlikçi ve demokratik tutuma sahip oldukları belirtilmektedir (Durmuş, 2006; Ucur, 2005). Ayrıca demokratik aile ortamında güven verici, destekleyici ve normal limitler içinde bir hoşgörünün mevcut olduğu, çocuğun ilgisi, ihtiyaç ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulduğu, ebeveynlerin çocuğunun kendisini gerçekleştirmesine ve bağımsızlık kazanmasına yardımcı olduğu bildirilmektedir (Kulaksızoğlu, 2011; Ağaoğlu, 2016). Literatür bilgilerinin bu çalışmanın sonuçlarını destekler özellikte olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarda özel eğitim merkezinin ebeveynlere yönelik rehberlik danışmanlık hizmetlerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

5.2.2.5. Engelsiz dinleme

Ebeveynlerin çoğunun çocuklarının anlattığı konuların önemsiz olduğunu düşünse de şakaya vurmadığı, çocuklarıyla konuşurken nadir-bazen öğüt verici şekilde iletişim kurabildikleri, çocukları kendilerini dinlemediğinde gözdağı vermediği, başkalarını çocuklarına örnek göstermedikleri ve çocuklarının konuşmak istediği

konuyu dinlemek istemediğinde konuyu değiştirmedikleri saptandı. Bu bulgular doğrultusunda çalışmadaki ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinin çoğunun olumsuz iletişim yöntemlerini kullanmadıkları, etkili bir şekilde dinlediği ve engelsiz dinlemeyi sağlayacak şekilde iletişim kalitesinin yüksek, olumlu ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde olumlu iletişimin, aile içindeki problemlerin çözümü için temel ilke niteliğinde olduğu, aile içindeki iletişimin en önemli amaçlardan birinin de iletişimi olumsuz yönde etkileyen faktörleri ortadan kaldırarak, olumlu faktörleri destekleyerek devam etmesini ve gelişmesini sağlamak olduğu ve olumsuz iletişim ortamının çocuğun kişiliğini ve gelişimini negatif yönde etkilediği belirtilmektedir (Bıçakçı, 2002; Dreman, 2004; Beebe et al., 2005; Landis et al, 2006). Etkili ebeveyn-çocuk iletişimi, çocuğun sözel veya beden diliyle aktardığı mesajları dikkatlice dinlemesini, çocuğa istek, endişe ve ihtiyaçları makul bir şekilde ifade etmesini ve iletişim engellerinden sakınmasını içermektedir. Bu üç etkenin olduğu ailelerde herkes kendisine değer verildiğini hissedebilmektedir (Fonseca, 2011). Literatür bilgileri çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olup özel eğitim merkezlerinin ebeveynlerinin çocuklarıyla kurduğu iletişimi olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda genel olarak, ebeveynlerinin çoğunun ÖÖG olan çocuklarıyla kurdukları iletişimin kalitesinin yüksek, olumlu ve etkili olduğu, demokratik ve eşitlikçi bir tutum ve davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Literatürde de çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan iletişimin, çocuk üzerinde kısa veya uzun süreli etkileri olabildiği, özellikle erken çocukluk döneminden başlayarak gelişim dönemleri boyunca çocukların nasıl iletişim kuracaklarını öncelikle anne-babalarını gözlemleyerek öğrendikleri ve sonuçları izleyerek yeni davranışlar oluşturdıkları belirtilmektedir. Bu nedenlerden dolayı ebeveynlerin çocuklarına doğru ve etkili mesaj verebilmesi için etkili iletişim kurma metotlarını bilmeleri ve bazı kurallara dikkat etmeleri gerekmektedir (Beebe vd., 2005; Knapp ve Vangelisti, 2005; Berns, 2007; Gürsoy ve Yılmaz, 2007; Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007). Ayrıca ebeveynlik öz yeterliği yüksek olan ebeveynlerin çocukla olumlu iletişim kurma, çocuğa uyarın sağlama, çocuğu kabul etme ve çocukla etkili iletişim kurabilme gibi becerileri desteklemekte olup düşük özyeterliğin ise çocuğun kabulü ve çocuktaki davranış sorunları ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Elbol ve ark, 2007). Ucur (2005) çocukların bilişsel başarımlarına değişik aile tutumlarının yansımaları irdelendiği bir çalışmada aile içi etkileşimin ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların bilişsel fonksiyonlardaki başarımları

üzerinde etkin olduğunu görülmüştür. Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2012) ebeveyn tutumlarının çocukların içe dönüklük ve sosyal yetkinlik davranışına etkisini incelediği araştırmasında; ana-baba tutumlarının çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönük davranışlarını etkilediği neticesine erişilmiştir. Çetintaş (2015) çocuklarda gözlenen davranış sorunları ile annelerin çocuklarına sergiledikleri disiplin metotları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; annelerin demokratik tutumu benimsedikçe davranış problemlerinin azaldığı, otoriter ve aşırı koruyucu tutum ortaya koydukça davranış problemlerinin fazlaştığı çıkarımı yapılmıştır. Ersoy'un (2016) annelerdeki çocuk yetiştirme tutumlarının çocuklarda görülen davranış sorunları üzerinde etkisinin incelendiği çalışmasında; annelerin yetiştirme tutumlarıyla çocuklarda görülen davranış sorunları arasında kayda değer bir ilişki bulunmuştur. Annelerin demokratik tutum seviyesi ile çocukların sosyallik seviyelerinde; fazla kontrolcü annelik seviyesi ile çocukların anksiyete/depresyon, düşünce problemleri, sosyal içe kapanık ve içe yönelim seviyelerinde; baskı ve disiplin seviyesiyle çocukların saldırganlık davranışları, sosyal problemler ve dışa yönelim seviyeleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu gözlenmiştir. Özdemir (2019) çocukların davranış sorunlarıyla ana-baba tutumlarının ilişkisinin incelendiği çalışmasında; ana ve babaların pozitif ebeveyn tutumlarını benimsediklerinde çocuklarda davranış problemlerinin azaldığını bulmuştur. Pala Özçelik (2020) anne baba tutumlarıyla çocukların sosyal beceri gelişim seviyeleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında, ana-babaların otoriter tutumlarıyla çocuklarının sosyal beceri seviyeleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yurt içi yapılan çalışmalar incelediğinde genellikle ana ve babaların pozitif ebeveynlik davranışlarıyla çocukların davranış problemleri arasında olumsuz; ebeveynlerin otoriter ve aşırı koruyucu tutumlarıyla çocukların davranış problemleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yılmaz Bolat (2011) ana-baba eğitiminin beş-altı yaşlarında çocuğu olan ana babaların çocuk yetiştirme davranış ve tutumlarına etkisini incelemiştir; ana baba eğitiminin genellikle ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum ve davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna erişilmiştir. Literatür bilgilerinin bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler özellikle olduğu, çalışmaya katılan ebeveynlerin çoğunun etkili iletişim becerileri konusunda bilgili oldukları ve çocuklarıyla iletişimde olumlu iletişim tekniklerini daha çok kullandıkları, demokratik, güven verici, destekleyici ve hoşgörülü tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Çalışmadaki ebeveynlerin çocuklarının özel eğitim merkezlerinde

eğitim görüyor olmasının ve aile danışmanlığının ebeveynin olumlu ve etkili iletişim becerisi geliştirmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

5.2.3. Ebeveynin çocuğunda gördüğü davranış bozukluklarında çocuğu ile kurduğu iletişimin özellikleri ve iletişimini etkileyen faktörler

Bu araştırma kapsamında 70 ebeveynle yapılan görüşmelerde ilgili sorulara verdikleri yanıtların analiz edilmesiyle üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar “Etkili iletişim yolları, Etkili olmayan iletişim yolları, Etkili iletişim süresi” olarak adlandırılmıştır. Etkili iletişim yolları teması anlaşma, konuşma, mola verme, motive etme ve sorun yaşamama olmak üzere beş alt tema üzerinde şekillenmiştir. Etkili olmayan iletişim yolları teması ceza, duygusal yoğunluklu tepkiler, kıyaslama, sonlandırma uyarı verme ve yalan olmak üzere altı alt tema üzerinde şekillenmiştir. Katılımcıların çocukları ile olan etkileşim süreleri sorusuna verdikleri yanıtlar etkili iletişim süresi teması saat olarak iletişim süresi, gün olarak iletişim süresi ve iletişim süresini derecelendirme olmak üzere üç alt tema üzerinde şekillenmiştir. Bu alt temalara yönelik elde edilen bulgular ana temalar başlığı altında tartışılmıştır.

5.2.3.1. Etkili iletişim yolları ana temasına ait bulguların tartışılması

Bu çalışmada etkili iletişim yolları ana temasına ait bulgularda ebeveynlerin çoğunluk sıralamasına göre karşılaşılan problemlere yönelik motive etme, konuşma, anlaşma yoluyla çözebildikleri saptanmıştır. Altay (2007) okul öncesi kuruma giden çocukların olumlu sosyal davranışları ve sosyal yeterlik ile annelerinin ebeveynlik tarzları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, demokratik ebeveyn tutumunu benimseyen anne babaların çocuklarının izin verici ebeveyn tutumuna sahip ana babaların çocuklarından daha fazla olumlu sosyal davranış sergiledikleri görülmüştür. Günalp (2007) farklı anne baba tutumlarının çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisini incelediği çalışmasında; demokratik ebeveyn tutumunun çocukların özgüven duygularının gelişimine olumlu yönde diğer tutumların ise olumsuz yönde etkisi saptanmıştır. Şentürk (2007) çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleriyle çalışan ve çalışmayan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının incelendiği çalışmasında; çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyinin, annenin demokratik, baskıya dayalı ve koruyucu çocuk yetiştirme tutumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Literatürdeki bilgilerin bu çalışmanın bulgularını destekler

özellikte olduğu, ebeveynlerin çoğunun problem çözümünde olumlu ve etkili iletişim yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmış olup özel eğitim merkezlerinin olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

5.2.3.2. Etkili olmayan iletişim yolları ana temasına ait bulguların tartışılması

Bu çalışmada etkili olmayan iletişim yolları ana temasına ait bulgularda ebeveynlerin çoğunluk sıralamasına göre karşılaşılan problemlere yönelik duygusal yoğunluklu tepkiler verdiği, ceza yöntemini kullandığı, uyarı verdiği, sonlandırma yöntemi kullandığı, kıyaslama yaptığı ve yalan yöntemini kullandığı ve desteklediği saptanmıştır. Problem çözümünde etkili olmayan iletişim yollarından karşılaşılan problemleri çözebilmek için duygusal yoğunluklu tepkiler veren ebeveynlerin çoğunlukla çocuklarına kızdıkları ve bağırarak saptanmıştır. Ebeveynlerin genel olarak yarısından fazlasının yaşanan problem durumu sonrasında çocukları ile iletişim kurarken duygularını ön plana alarak iletişim kurduğu ve anlık dürtüsel tepkiler ile iletişim kurdukları görülmüştür. Problem çözümünde etkili olmayan iletişim yollarından karşılaşılan problemleri çözebilmek için ceza yöntemini kullanan ebeveynlerin çoğunlukla çocuklarına ceza verdikleri saptanmıştır. Ebeveynlerin yarısından fazlasının yaşanan problem durumu sonrasında çocuğuna ceza verdiği ve etkili olmayan birçok iletişim yolunu kullandıkları görülmüştür. Problem çözümünde etkili olmayan iletişim yollarından karşılaşılan problemleri çözebilmek için uyarı yöntemini kullanan ebeveynlerin çoğunlukla çocuklarını uyardıkları saptanmıştır. Problem çözümünde etkili olmayan iletişim yollarından karşılaşılan problemleri çözebilmek için sonlandırma yöntemini kullanan ebeveynlerin çoğunlukla çocuklarının yaptığı aktiviteyi sonlandırdıkları saptanmıştır. Problem çözümünde etkili olmayan iletişim yollarından problemleri çözebilmek için kıyaslama yöntemini kullanan ebeveynlerin çoğunlukla çocuklarını başkalarıyla kıyasladığı saptanmış olup kıyaslama yapmanın katılımcılar arasında yaygın bir iletişim yolu olmadığı görülmüştür. Problem çözümünde etkili olmayan iletişim yollarından problemleri çözebilmek için diğer yöntemlere göre yalan yöntemini kullanan ebeveynlerin çok azının çoğunlukla çocuklarının yalan söylediğini anladığını belli ettiği ve yalan söylememesi ile ilgili çocuklarına açıklama yapmadıkları saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda ebeveynlerin çok azının problem çözümünde etkili olmayan iletişim yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal alanyazındaki çalışmalar incelediğinde genellikle ana ve babaların olumsuz ebeveynlik davranışları ile çocukların davranış problemleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sertbaş (2006) çalışmasında eşler arasındaki uyumsuzluğun doğrudan çocuklarda davranış problemlerine sebep olduğunu ve ebeveyn tutumlarının çocuklardaki davranış sorunlarını etkilediği neticelerine erişilmiştir. Tazeoğlu (2011) çocukların davranış problemleri, benlik algıları ve ana babaların kullandıkları disiplin metotları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; annelerin uyguladıkları disiplin metotlarının çocukların gösterdikleri davranış sorunları ve benlik algısını anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur. Çetintaş (2015) çocuklarda görülen davranış sorunları ile annelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; annelerin otoriter ve aşırı koruyucu tutum sergiledikçe davranış problemlerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Ersoy'un (2016) annelerdeki çocuk yetiştirme tutumlarının çocuklarda karşılaşılan davranış sorunları üzerine etkisini incelediği çalışmasında; annelerin yetiştirme tutumlarıyla çocuklarda karşılaşılan davranış sorunları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Annelerin aşırı kontrolcü annelik seviyesi ile çocukların anksiyete/depresyon, düşünce problemleri, sosyal içe dönük ve içe yönelim düzeylerinde; baskı ve disiplin seviyesiyle çocukların saldırgan davranışlar, sosyal sorunlar ve dışa yönelim düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Özdemir (2019) çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; anne ve babaların negatif ebeveyn tutumu gösterdiklerinde ise çocuklardaki davranış problemlerinin fazlaştığını bulmuştur. Akbay Postoğlu (2020) çocukların sosyal uyum becerileriyle ana baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; ebeveynlerin ana baba tutumuyla çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında olumsuz yönlü düşük bir ilişki olduğu, bireylerin demokratik seviyeleri fazlaştığında otoriter boyutunun düşeceği görülmüştür. Pala Özçelik çocukların sosyal beceri gelişim seviyeleriyle ana baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, anne ve babaların otoriter tutumlarıyla çocuklarının sosyal beceri seviyeleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Coplan, Hastings, Lagacé-Séguin ve Moulton (2002) ebeveynlik tarzlarıyla annelerin duygusal tepkileri ve ebeveyn inancının çocuk yetiştirme bağlamında yaptıkları araştırmada; baskıcı annelerin çocukların davranış problemlerinin içsel sebeplere daha çok bağlı olduğunu düşündükleri, çocuğun ihtiyaçları ya da ebeveyn çocuk ilişkisi nasıl daha iyi olur gibi sorulara dikkat

etmedikleri belirtilmiştir. Querido ve ark., (2002) Afrika kökenli Amerikalı çocukların davranış sorunları ve ebeveynlik tarzlarını incelediği çalışmada; ebeveynlerin tutumlarıyla davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, baskıcı ve izin verici ebeveyn tutumunu benimseyen ailelerin çocuklarının demokratik ailelerin çocuklarına göre daha fazla problemlili davranışlara sahip olduğunu bulmuşlardır. Chang ve arkadaşları (2003) anne babaların katı disiplin yöntemlerinin çocukların saldırgan davranışları ve duygusal düzenlemelerine olan etkilerini incelediği çalışmada; babaların katı disiplin yöntemlerinin çocuklarının duygusal düzenlemelerini annelerden daha az etkilediği, çocukların davranış sorunları üzerinde babaların katı disiplin yöntemlerinin daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Katı ebeveynlik ve davranış problemleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu neticesine ulaşmışlardır. Laible, Carlo, Torquati, Ontai (2004) çocukların algıladıkları aile içi ilişkiler ve çocukların sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada; ilgili ve sıcak ebeveyn davranışları gösteren ebeveynlerin çocuklarının katı disiplin uygulayan ebeveynlerin çocuklarına nazaran daha fazla pozitif davranış gösterdikleri görülmüştür. Kerr, Lopez, Olson ve Sameroff (2004) anne babanın disiplin metotlarıyla çocuğun davranış sorunları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada; ebeveynlerin çocuğa karşı sıcak ilgisinin fazla olduğu ailelerde daha az davranış problemlerinin yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Aunola ve Nurmi (2005) anne baba tutumlarının, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış sorunları üzerindeki etkilerini araştıran çalışmada; ebeveynlerin otoriter tutumlarının çocukların davranış sorunlarını artırdığı ortaya koymuştur. Essau ve ark. (2006) ebeveynliğin çocuklukta davranış sorunları üzerindeki etkileri üzerine yaptıkları çalışmada; çocukla ilgilenme ve olumlu ebeveynlik davranışı ile çocukların davranış sorunları arasında negatif korelasyon; zayıf ebeveyn takibi ve dayakla cezalandırma davranışları ile çocukların davranış problemleri arasında pozitif korelasyon görülmüştür. Hawess ve Dadds (2006) araştırmasında zayıf ebeveyn takibi ve tutarsız disiplin alt boyutları çocuklarda davranış sorunlarının güçlü yordayıcıları olarak tespit edilmiştir. Ellis ve Nigg (2009) araştırmasında Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği alt boyutu olan olumlu ebeveynlik alt boyutunun dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile olumsuz, tutarsız disiplin ve dayakla cezalandırma davranışının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Samani ve arkadaşlarının (2010) yaptığı bir çalışmada; sağlıklı ailelerin ebeveynlerinin daha pozitif bir ebeveynlik biçimini benimsedikleri, çocukla ilgilenme

davranışını daha çok dayakla cezalandırma davranışını da daha az kullandıkları; sağlıklı olmayan ailelerin olumsuz ebeveynlik stili olarak görülen dayakla cezalandırma ve zayıf ebeveyn takibi davranışını sergileme olasılığının daha çok olduğu görülmüştür. Karaman, vd. (2010) küçük çocuklarda mizaç, ebeveynlik ve sorunlu davranışlar arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; farklı mizaç özelliklerinin ve ebeveyn tutumlarının davranış sorunlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Badahdah ve Le (2016) yaptığı araştırmada; negatif ebeveyn davranışları ile çocukların davranış problemleri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Olumsuz ebeveynlik alt boyutları olduğu düşünülen tutarsız disiplin, zayıf ebeveyn takibi ve dayakla ceza davranışlarını daha az kullandıklarını bildirmiştir. Ebeveynlerin öğretim düzeyinin yükselmesinin, çocuklarıyla daha ilgili olmalarının ve olumlu çocuk yetiştirme tutumlarını benimsemelerinin çocukların davranış problemlerini azalttığı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenim düzeylerinin yükselmesi ile annelerin iş hayatında daha fazla yer alması çocuklarını okula göndermelerini ve daha bağımsız, kendilerini denetleyen çocuklar yetiştirmelerini gerektirmektedir. Böylelikle annelerin çocuklarına daha fazla söz hakkı tanınması, sorumluluklar vererek yerine getirmesini beklemeleri, sosyal etkinliklere katılmalarına izin vermeleri sebebiyle çocukların daha az davranış problemi gösterdiği düşünülebilir (Aslan, 2009). McGilloway ve ark. (2012) dezavantajlı gruplarda davranış problemleri için temel aile eğitim programının etkinliğini test ettikleri çalışmalarında, erken müdahale programlarının çocukların problem davranışları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelediğinde, genel olarak anne ve babaların olumsuz ebeveynlik davranışlarıyla çocukların davranış sorunları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, sıcak ve ilgili anne baba davranışları gösteren ebeveynlerin çocuklarının aşırı baskıcı tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarından daha fazla olumlu davranışlarda bulundukları görülmektedir. Literatür bilgilerinin bu çalışmanın bulgularını destekler özellikle olduğu; ebeveynlerin çoğunun problem çözümünde olumlu yönde etkili iletişim yöntemleri kullandıkları çok azının ise etkili olmayan iletişim yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadaki ebeveynlerin çocuklarının özel eğitim merkezlerinde eğitim görüyor olmasının ve aile danışmanlığının ebeveynin olumlu ve etkilim iletişim becerisi geliştirmesinde olumlu etkisi olduğu ve etkili olmayan problem çözme yöntemlerini daha az kullanmasını etkilediği söylenebilir.

5.2.3.3.Etkili iletişim süresi ana temasına ait bulguların tartışılması

Etkili iletişim süresi ana temasına ait bulgularda ebeveynlerin çoğunluk sıralamasına göre iletişim süresinin derecelendirmesinin, saat olarak iletişim süresinin ve gün olarak iletişim süresinin belirtildiği saptandı. Etkili iletişim süresi ana temasının iletişim süresinin derecelendirmesi alt temasını seçen ebeveynlerin çoğunun uzun süreli olarak iletişim kurduğunu belirttiği, saat veya gün sayısı veremediği saptandı. Etkili iletişim süresi ana temasının saat olarak iletişim süresi alt temasını seçen ebeveynlerin çoğunun 10 dakika, 30 ile 60 dakika ve 1 ile 2 saat arasında değişen sürelerde iletişim kurduğu tamamının ise 2 saatten az iletişim kurduğu saptandı. Etkili iletişim süresi ana temasının gün olarak iletişim süresi alt temasını seçen ebeveynlerin çoğunun bir gün olarak belirttiği ve gün olarak belirten ebeveynlerin sayısının oldukça az olduğu saptandı. Literatürde çocukların gelişim dönemleri, ihtiyaçları, bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal becerileri doğrultusunda iletişim kurulması gerektiği belirtilmektedir (Brazelton ve ark, 2000). Özellikle yaşamının ilk altı yılında çocukların sevdiklerini ve ilgilenildiklerini bilme, kendileri ve diğerleri hakkında olumlu hisler geliştirme, sahip oldukları korkuların ve hislerin normal olduğunu bilme, yeni öğrenimler ve tecrübeler hakkında iyi hissetme, iyileşmeyi öğrenerek ve yardım isteyerek psikolojik sağlamlık geliştirme gibi iletişim ihtiyaçlarının karşılanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu iletişim ihtiyaçları 7-10 yaş arasındaki çocuklarda kendilerine, diğerlerine ve dünyaya dair olumlu hisler beslemek, kendi fikirlerini, becerilerini ve kabiliyetlerini keşfetmek ve test etmek, potansiyellerini olumlu yerlerde kullanmalarına rehberlik etmek ve hislerine ve kaygılarına saygı duymak şeklinde daha da geliştiği ve değiştiği görülmektedir. 11-14 yaşlarında ise yetişkin yaşamıyla ilgili olarak, onları riske atacak davranışlar ve sorumlu cinsel davranışları da içerir şekilde, bilgilendirmek ve rehberlik etmek, yüksek manevi değerlere sahip güçlü ve olumlu rol modellerine yer vermek kanaatlerini ve fikirlerini kabullenerek saygı duymak, hatalarından öğrenmelerine ve kendilerine yönelik yıkıcı davranışlarını düzeltmelerine izin vermek gibi ihtiyaçları daha da farklılık göstermektedir. Bu nedenle iletişimin süresinden ziyade niteliği önem taşımaktadır (Kolucki and Lemish, 2011). Sonuç olarak bu çalışmada da ebeveynlerin çoğunun etkili iletişim süresini derecelendirme yoluyla belirtmeyi tercih ettikleri, saat ve gün olarak belirten ebeveynlerin sayısının az olduğu ve çoğunlukla çocuklarıyla kurdukları iletişim süresini takip etmedikleri ve literatür bilgilerinin de bu bulguları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin çocuğun iletişim ihtiyaçlarını karşılamada iletişim

süresinden ziyade niteliğini değerlendirdiği için süreden ziyade derecelendirmeyi tercih ettikleri düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Bu çalışma, ÖÖG’li çocuklar ile ebeveynleri arasında etkili iletişimi belirleyen değişkenleri incelemek amacıyla 70 ebeveyn ile yapılmıştır. Bu bölümde çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda elde edilen sonuçları ebeveynin çocuğuyla olan iletişiminin kalitesi ve ebeveynin çocuklarında gördükleri davranış bozukluklarında çocuğu ile kurduğu iletişimin özellikleri ve iletişimi etkileyen faktörlere ait sonuçlar yansıtılmıştır.

Çalışmada incelenen Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan çocukların ebeveynleri, iletişimlerinde genel olarak yüksek kalitede ve etkili bir iletişim sergilemektedir. Problem çözme becerileri, paylaşımcı tutumlar, saygı ve kabul gösterme, duyarlılık ve engelsiz dinleme gibi alt boyutlarda, ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimi olumlu ve etkili bir şekilde gerçekleşmektedir. Ebeveynlerin çoğunluğu etkili iletişim yöntemlerini tercih etmekte ve etkisiz iletişim yöntemlerini kullanmaktan kaçınmaktadır. İletişim süresi değil, iletişimin niteliği ebeveynler için daha önemlidir. Demografik özelliklerin çocuklarla iletişimi üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir. Sonuçlar, özel eğitim merkezlerinin sunduğu eğitim, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin olumlu etkisini yansıtmaktadır.

5.3. Öneriler

İletişim konusunda tutum ve davranışlarıyla çocuklarına doğru rol modeli olması beklenen anne-babaların iletişim sürecindeki yeterlilikleri, yetersizlikleri, benzerlikleri, farklılıkları gibi çeşitli özelliklerinin ortaya konulması, iletişim sürecinde yaşanan problemlerin veya olumlu durumların belirlenmesi ve bu doğrultuda gerekli önlemlerin alınabilmesi açısından önemli ve gereklidir. Bu nedenle bu çalışmanın bulguları ve sonuçları çerçevesinde bu çalışma ve gelecekte yapılacak benzer çalışmalara yönelik araştırmacılara, eğitimcilere ve ebeveynlere bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Çalışma aile içindeki çocuklarla iletişimi içerdiği için her iki ebeveynin de eş zamanlı olarak çalışmaya dahil edilmesi
- Çocuğun sosyo-demografik özelliklerinin de çalışmaya dahil edilmesi (Yaş, cinsiyet, özel eğitime devam etme süresi, eğitim durumu ve sınıfı vs)
- Babanın sosyodemografik özelliklerinin de çalışmaya dahil edilmesi
- Çalışmada hem annenin hem de çocukların sosyo demografik özelliklerine göre iletişim ve problem çözme özelliklerinin incelenmesi önerilmektedir.
- Bu araştırmanın odak noktası ebeveynin ÖÖG olan çocuklarla iletişimi olduğu için ebeveyn çocuk iletişimine katkı sağlayabilecek ebeveyn tutumları, ÖÖG olan çocuğu yetiştirmede dikkat edilmesi gerekenler, ebeveynin çocuklarının kabiliyetlerini desteklemeleri için neler yapabilecekleri gibi konuları da kapsayan destek çalışmalarının periodik olarak sürdürülmesi daha faydalı olabilir.
- Bu araştırmanın odak noktası ebeveynin ÖÖG olan çocuklarla iletişimi olduğu için iletişimin özellikleri, kalitesi, etkili iletişimi ve problem çözme yöntemlerini etkileyen etkenleri neden sonuç ilişkisini belirleyecek analizlerle ortaya konması diğer çalışma bulgularıyla karşılaştırma açısından daha faydalı olabilir.
- Çalışmada kullanılan Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeğinin alt boyutları kapsamında puanlanarak karşılaştırmaların daha geniş örneklem grubunda yapılması literatüre bilimsel yayın katkısı sağlaması açısından önemli olabilir.
- Bu araştırmanın alanyazın taraması kapsamında ÖÖG olan çocuklar hakkında geliştirilen kaynaklar gözden geçirilmiş ebeveynlere yönelik geliştirilen kaynakların ise çok az olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin kendi çocuklarını anlaması, onlara etkili ebeveynlik yapmak ve olumlu iletişimi kurmak ve sürdürmek için yararlanabilecekleri kaynakların geliştirilmesi önerilmektedir.
- Başka farklı kurumlarla da işbirliği yapılarak hazırlanacak olan eğitim programlarının etkililiklerinin değerlendirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik araştırmalara da yer verilmelidir.
- Ebeveynlerin benzer çalışma kapsamında problem çözme becerileri ve stres düzeyinin de değerlendirileceği çalışmaların yapılmasının ebeveyne yönelik psikoeğitimlerin yapılmasına rehberlik edebilir.

- Ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerini geliştirmelerine yönelik yapılan müdahalenin etkisini artırmak için daha geliştirilmiş içerikteki çalışmalar aynı ebeveynlerin çocuklarına da yapılması yararlı olabilir.
- Aynı ailedeki anne ve babanın eş zamanlı olarak çocuklarıyla kurdukları iletişimin özellikleri, kalitesi, etkili iletişimi ve problem çözme yöntemlerini etkileyen etkenleri karşılaştıran daha ileri çalışmalar yapılabilir.



6. KAYNAKLAR

- Acarlar, F., Akçin, F. N., Altunay Arslantekin, B., Ataman, A., Batu, E.S., Cavkaytar, A., Çuhadar, S.,... Yıldırım Doğru, S. (2013), Özel Eğitim. Cavkaytar, A. (ed.) Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E. (2016), Kişilik Gelişimi. İçinde: Eğitim Psikolojisi Bayrak C, (ed.), Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 3456, Açık öğretim Fakültesi Yayını No: 2304.
- Akbay Postoğlu, B. (2020). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün).
- Akdoğan, R., Akköse, MC., Aksoy, F., Aksoy, V., Ardıç, A., Doğan, M., Kadılar Yaş, E., ... Sönmez. (2014), Bireysel Farklılıklar. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Akpınar, Y. (2005), Bilgisayar Destekli Eğitimde Uygulamalar. 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2011), Çocuklardaki Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Anne Babalarının Duygusal İstismar Potansiyeli ve Çocukların Kabul Red Algısı ile İlişkisi. Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Anabilim Dalı, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Ayla Soykan Aysev).
- Al-Bustanji, M. A, Bdour, N. T. A., & Beirat, M. A. (2019), Problems of Parents of Students with Learning Disabilities and Ordinary Students: A Comparative Study.
- Alfonso, V.C., Dynda, A.M., Flanagan, D.P., Ortiz, S.O. (2006), Integration of Response To Intervention And Norm-Referenced Tests In Learning Disability Identification: Learning From The Tower of Babel. *Psychology In The Schools*, 43, 807-825. Published Online In Wiley Interscience.
- Algozzine, R.F., Henley, M., Ramsey, R.S. (2001), Characteristics of And Strategies For Teaching Students With Mild Disabilities. Boston: Allyn & Bacon.
- Alpan, G. (2001), Sınıf İçi İletişimde Kendini Gerçekleştirme, Empati ve Sinerji. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 23-30.
- Altay, F. B. (2007), Okul Öncesi Kuruma (Devlet-Özel) Devam Eden Çocukların Sosyal Yeterlikleri ve Olumlu Sosyal Davranışları ile Ebeveyn Stilleri Arasındaki İlişkiler,

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara, (Danışman: Ayşen Güre).
- Anuar, A., Aden, E., Yahya, F., & Ghazali, N. M. (2021), Stress And Coping Styles of Parents With Children With Learning Disabilities. *Global Business And Management Research: An International Journal*, 13(2), 146-157.
- Ar, Ö. F., Şen, M., Melekoğlu, M. (2022), Erken Çocuklukta Özel Eğitimde Ailenin Rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 637-646.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018), Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arslan, G., Kabasakal, Z. (2013), Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ve Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(6).
- Ascherman, L. I., & Shaftel, J. (2016), Learning Disorders: Implications for Psychiatric Diagnosis and Treatment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 10(55), S349.
- Asfuroğlu, B. Ö., Fidan, S. T. (2016), Özgül Öğrenme Güçlüğü, Eskişehir: *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54.
- Aslan, K. (2015), Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Aslan, M. (2009), 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişsel İşlemler ile Uyum ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hatice Ergin).
- Atalay, Ö. D. (2013), Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bayhan Üge).
- Aunola, K., & Nurmi, J.E. (2005), The Role of Parenting Styles In Children's Problem Behavior. *Child Development*, 76(6), 1144 – 1159.
- Avcı, G., Ayas, M.B., Bal Sezerel, B., Balıkcı, Ö.S., Çakıroğlu, O., Demirel Gürbüz, Ş., Görgün, B., ... Tokmak. (2017), Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek. Ankara: Pegem Akademi. ISBN 978-605-318-804-9.

- Avcıoğlu, H. (2014), Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Değerlendirilmesi. Ankara: Vize Yayınları. ISBN: 978-605-4551-53-8.
- Avcıoğlu, H., Batu, E. S., Cavkaytar, A., Diken, İ. H., Gürsel, O., Kargın, T., Maviş, İ., ... Uysal. (2013), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi. ISBN 978-605-5885-26-7
- Avşar, F. 10-11 yaş grubu öğrencilerde STAC stratejilerinin akran zorbalığı öğrenci savunuculuğuna etkisi.
- Avşar, H., & Cankaya, Ö. (2021), Çocuklardaki Disleksi Sorununun İletişim Açısından Analizi: İlkokul Çağındaki Dislektik Çocukların İletişim Problemleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 59-86.
- Avşar, H., & Cankaya, Ö. (2021), Çocuklardaki Disleksi Sorununun İletişim Açısından Analizi: İlkokul Çağındaki Dislektik Çocukların İletişim Problemleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 59-86.
- Aydın, E. (2019), Ergenlerin Algılanan Anne Baba Tutumlarının Benlik Saygısı ve Psikolojik İyi Oluş İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan, (Danışman: Prof. Dr. Mehmet Özbaş).
- Aydın, M. E., (2020), Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezine Giden ve Gitmeyen Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bireylerin Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Semiha Füsün Akdağ Aycibin).
- Bachmeier, R.J., Kauffman, J.M., Kavale, K.A., Le Fever, G.B. (2008), Response-To-Intervention: Separating The Rhetoric of Self-Congratulation From The Reality Of Specific Learning Disability Identification. *Learning Disability Quarterly, ERIC Institute of Education Sciences*, 31, 135-150.
- Badahdah, A., & Le, K. T. (2016), Parenting Young Arab Children: Psychometric Properties of an Adapted Arabic Brief Version of The Alabama Parenting Questionnaire. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(3), 486-493.
- Balcı, E. (2015), Disleksi hakkında gerçekler: disleksi nedir ve ne değildir?. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-17.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Derg.*, 7(1), 231-274.

- Banerjee, R., Sundeen, T., Hutchinson, S. R., & Jackson, L. (2017), Factors that explain placement decisions for students with multiple disabilities: Findings from national data. *Journal of Research In Special Educational Needs*, 17(2), 110-122.
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batu, S., Beklan Çetin, O., Cavkaytar, A., Güllüpnar, F., Kartal, B. (2004), Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Ailelerin Aile Özelliklerinin ve Yaşadıklarının Betimlenmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Beebe, S. A., Beebe, S. J., Ivy, D. K. & Watson, S. (2005), Communication: Principles for A Lifetime. (Canadian edition). USA: Pearson education, Inc.
- Bergman, E., Breier, J.I., Castillo, E.M., Davis, R.N., Fitzgerald, M., Fletcher, J.M., Foorman, B.R., ... Simos. (2002), Dyslexia-Specific Brain Activation Profile Becomes Normal Following Successful Remedial Training. *Neurology*. 58, 1203-1213.
- Berns, R. M. (2007), Child, Family, School, Community: Socialization And Support. (Seventh edition). USA: Thomson Wadsworth Corporation.
- Bhargava, R., Sahu, A., Sagar, R., & Mehta, M. (2018), Perception of families of children with specific learning disorder: An exploratory study. *Indian journal of psychological medicine*, 40(5), 406-413.
- Bıçakçı, A., Çakıroğlu, O. (2023). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Ailelerin Görüşleri ve Deneyimleri: Tanılama Sürecinin Keşfi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 787-788.
- Bıçakçı, İ. (2002), İletişim ve Halkla İlişkiler. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri Aş.
- Bowe, F. (2005), Making Inclusion Work. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Brazelton, T. Berry, M.D. & Greenspan, Stanley, I., M.D. (2000), The Irreducible Needs of Children: What Every Child Must Have To Grow, Learn And Flourish, Perseus Publishing;
www.Unicef.Org/Earlychildhood/Files/FINAL_Prog_Comm_For_ECD_Nov06.Pdf.
- Bullock, M.L. (1992), Exceptionalities In Children And Youth. Simon & Schuster, Inc.
- Bulut, B. (2019), Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Çocuğu Olan Ebeveynlerde Depresyon, Kaygı ve Anne-Baba Stres Durumunun İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Lefkoşa (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Meryem Kara Aziz).

- Bursuck, W.D., Friend, M. (2009), Including Students With Special Needs: A Practical Guide For Classroom Teachers (5th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Buyse, A., Desoete, A., Roeyers, H. (2001), Metacognition And Mathematical Problem Solving In Grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 435-449.
- Büyükçakmak, Ö (2015), Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Çocukların Ebeveynleri ile Özgül Öğrenme Tanısı Almamış Çocukların Ebeveynlerinin Duygu Dışa Vurumları ve Anksiyete Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cemal Onur Noyan).
- Canoglu, H. B. (2022), Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda Algılanan Anne Baba Tutumlarının Benlik Saygısı ve Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Topkapı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Nilgün Onnar).
- Cavkaytar, A. (2010), Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Aileler. T. Güler (ed.), Anne Baba Eğitimi, (S. 72-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. ve Diken, I., H. (2007), Özel Eğitime Giriş. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K.A. Ve Mcbride-Chang, C. (2003), Harsh Parenting In Relation To Child Emotion Regulation And Aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598-606.
- Clark, D.M., Fiedler, C.R., Simpson, R.L. (2007), Parents And Families of Children With Disabilities. Effective School-Based Support Services. New Jersey U.S.A.: Pearson Education Inc,
- Cochran, K., Swanson, H.L. (1991), Learning Disabilities, Distinctive Encoding And Hemispheric Resources. *Brain and Language*, 40(2), 202-230.
- Coln, K.L., Jordan, S.S. Ve Mercer, S.H. (2012), A Unified Model Exploring Parenting Practices As Mediators of Marital Conflict And Children's Adjustment. *Child Psychiatry Hum Dev*, 44, 419-429.
- Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2016), Individualizing student instruction In reading: Implications for policy and practice. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(1), 54-61.
- Coplan, R. J., Hastings, P. D., Lagacé-Séguin, D. G., Moulton, C. E. (2002), Authoritative And Authoritarian Mothers' Parenting Goals, Attributions, And Emotions Across Different Childrearing Contexts. *Parenting: Science And Practice*, 2 (1), 1-26.

- Çağdaş, A. (2003), Anne-Baba-Çocuk İletişimi. (2. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş. (2010), Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. (1. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çakıroğlu, O., Melekoğlu, M.A. (2015), Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çelikten, G. (2021), Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Manevi İhtiyaçları ve Annelerine Uygulanan Manevi Güçlenme ve Bakım Programının Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara, (Danışman: Öznur Özdoğan).
- Çetintaş, S. (2015), 5 Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemleri ile Annelerin Çocuklarına Uyguladıkları Disiplin Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem Alkan Ersoy).
- Çıkkılı Uytun, M., Güngör Yüksel A.M., Yürümez E., Öztop D.B. (2021). Bebek Ruh Sağlığı Ünitesinde Takip Edilen Hastaların DC: 0-5 Tanıları ve Psikososyal Zorluklarının Değerlendirilmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 3(28), 182-190.
- Çiftçi, H., İ. (2018), Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Ailelerinin Tanı Öncesi ve Sonrası Yaşadıkları Süreçlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Lefkoşa, (Danışman: Doç. Dr. Ayşegül Şükran Öz).
- Çitil, M. (2013), Yasalar ve Özel Eğitim. Ankara: Vize Basın Yayın. ISBN 978-605-4551-47-7.
- Dadandı, P. U., Şahin, M. (2018), Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Benlik Kavramları, Öz-Yeterlik İnançları ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 17(2).
- Denton, C., Fletcher, J.M., Francis, D.J. (2005), Validity of Alternative Approaches Fort He Identification of Learning Disabilities: Operationalizing Unexpected Achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 545-552.
- Döhla, D., & Heim, S. (2016), Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?. *Frontiers In psychology*, 6, 165871.
- Dreman, S. (2004), Perception of Family Structure, State, Angerand Parentchild Communication And Adjustment of Children Divorcedparents. *Journal of Divorceand Remarriage*, 41(1), 47-68.

- Durmuş, R (2006), 3-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri ile Anne-Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Semai Tuzcuoğlu).
- Durmuşoğlu Saltalı, N., Arslan, E. (2012), Ebeveyn Tutumlarının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik ve İç Dönüklük Davranışını Yordaması. *Elementary Education Online*, 11(3), 729-737.
- Dursun, A. (2010), Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İzmir, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Günseli Girgin).
- Dreman, S. (2004). Perception Of Family Structure, State, Angerand Parentchild Communication And Adjustment Of Children Divorcedparents. *Journal Of Divorceand Remarriage*, 41(1), 47-68.
- Eldeniz-Çetin, M. (2017), Özel gereksinimli bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02), 309-328.
- Elibol F, Mağden D, Alpar R (2007), Anne Babalık Becerilerinde Özyeterlik Ölçeği'nin (1-3 Yaş) Geçerlik ve Güvenirliği. *Toplum Hekimliği Bülteni*:3(26);25-31.
- Ellis, M.A., Ve Nigg, J. (2009), Parenting Practices And Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: New Findings Suggest Partial Specificity of Effects. *J.Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 48(2), 146-154.
- Ersoy, C (2016), Annelerdeki Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İlköğretim Çağındaki Çocuklarda Karşılaşılan Davranış Problemleri Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Essau, C.A., Sasagawa, S. Ve Frick, P.J. (2006), *Journal of Child And Family Studies*, 15(5), 597-616.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002), How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Feagans, L., Mckinney, J.D. (1983), Adaptive Classroom Behavior of Learning Disabled Students. *Journal of Learning Disabilities* 16, 360-367.
- Fletcher, J.M., Francis, D.J., Lyon, G.R., Morris, R.D. (2005), Evidence-Based Assessment of Learning Disabilities In Children And Adolescents, *Journal of Clinical Child And Adolescent Psychology*, 34, 506-522.

- Fonseca, C. (2011), Emotional Intensity In Gifted Students: Helping Kids Cope With Explosive Feelings. Prufrock Press Inc.
- Forness, S.R., Kavale, K.A. (1995), The Nature of Learning Disabilities: Critical Elements of Diagnosis And Classification. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Friend, M. P. (2011), Special Education: Contemporary Perspectives For School Professionals (3rd Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Gallagher, J.L., Kirk, S.A. (1983), Educating Exceptional Children. Boston: Houghton Mifflin.
- Göçen, G. (2016), Kadirşınaslık ve öznel iyi oluş: Suça sürüklenen çocuklar üzerine nicel bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 966-990.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019), Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Graham, S., Haris, K.R., Kandel, M., Reid, R. (2006), Children With Learning Disabilities. In. E.L. Meyen & Y.N. Bui (Eds.), Exceptional Children In Today’s Schools: What Teachers Need To Know (Fourth Edition), Love Publishing Company.
- Grossman, E. S., Hoffman, Y. S., & Shrira, A. (2022), Learning based PTSD symptoms In persons with specific learning disabilities. *Scientific Reports*, 12(1), 12872.
- Gurbetoğlu, A. (2018), Bilimsel araştırma yöntemleri. (Erişim Tarihi: 20.02.2024), *Erişim Adresi: <http://agurbetoglu.com/files/2%20ARA%C5%9ETIRMA>*, 20.
- Güleç, D. (2020), Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan Çocukların Aile İlişkileri ile Sosyal Duygusal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol).
- Güenalp, A. (2007), Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi (Aksaray İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Konya, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir Kabadayı).
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2011), Ana-baba okulu: baba-çocuk ilişkisi. (15. Basım) Haluk Yavuzer. *Remzi Kitapevi*, 448s., İstanbul.
- Gürsoy, F. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2007), An Investigation of Self-İmage And Agressiveness In Children. *The Social Sciences*, 2(4), 419-424.
- Haberstroh, S., & Schulte-Körne, G. (2019), The diagnosis and treatment of dyscalculia. *Deutsches Ärzteblatt International*, 116(7), 107.

- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M. (1982), *Exceptional Children: Introduction To Special Education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., Llyod, J.W. (1996), *Introduction To Learning Disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hallahan, D.P., Mercer, C.D. (2001), *Learning Disabilities: Historical Perspectives*, Executive Summary. Educational Resource Information Center (ERIC), ERIC Number: ED458756.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., Llyod, J.W. (1996). *Introduction To Learning Disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M. (1982). *Exceptional Children: Introduction To Special Education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Hardman, M., Drew, C., Egan, M. (2008), *Human Exceptionality: Society, School, And Family*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Hawes, D. J., & Dadds, M. R. (2006), Assessing Parenting Practices Through Parent-Report And Direct Observation During Parent-Training. *Journal of Child And Family Studies*, 15(5), 555–568.
- Hawkins, F., & Klas, L. (1997), Time Management As A Stressor For Helping Professionals: Implications For Employment. *Journal of Employment Counseling*, 34(1), 2-6.
- Heward, W.L. (2013), *Exceptional Children: An Introduction To Special Education* (10th Ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Hulme, C., Snowling, M. J., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513.
- Hoosen, N., & Crouch, A. (2021), Using ICT In Higher Education for Student Empowerment: An Academic Perspective Using Critical Pedagogies. In *Empowering Students and Maximising Inclusiveness and Equality through ICT* (pp. 134-157), Brill.
- Hsieh, C.J., Swanson, H.L. (2009), Characteristics of Adults With Reading Disabilities A Meta-Analysis of The Literature. *Review of Educational Research*, 79(4), 1-28.
- Hynd, G.W., Miller, C.J., Sanchez, J. (2003), Neurological Correlates of Reading Disabilities. In H.L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities*. New York: Guilford Press.
- Işık, T. (2018), Dijital Bir İletişim Kanalı Olarak Sosyal Medya. *Dijital Çağda İletişim*, 137.
- İlker, O., & Melekoğlu, M. (2017), Review of the studies on writing skills of students with specific learning disabilities In elementary education. *Ankara Üniversitesi Eğitim*

Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi-Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 18(3).

İstmer (İstatistik Merkezi), (Erişim Tarihi: 21.02.2024). <https://www.istmer.com/frekans-analizi-spss-ile-nasil-uygulanir>

İzmir Karaduman, D. (2012), İlköğretim 1.Kademe 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nermin Çiftçi Arıdağ).

Jerman, O., Swanson, H.L., Zheng, X. (2011), Applications of Curriculum-Based Measures In Making Decisions With Multiple Reference Points, In T. E. Scruggs Margo & A. Masropieri (Eds.), Assessment And Intervention-Advances In Learning And Behavioral Disabilities (Pp.31-58), Emerald Group Publishing Limited.

Jones, J., Passey, J., Wales, C. (2004), Family Adaptation Coping And Resources: Parents. Research Gate.

Kadan, G. (2022), Özel Öğrenme Güçlüğünde Aile ve Duygusal Süreçler. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 7(1)*, 43-60.

Kalbfleisch, L., Tomlinson, C. (1998), Teach Me, Teach My Brain: A Call For Differentiated Classrooms. *Educational Leadership, 56(3)*, 52-55.

Kahraman, S. (2016). Ebeveynin Üstün Yetenekli Çocuğuyla İletişimini Geliştirmeye Yönelik Psikoeğitim Programının Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Taşkın TANRIKULU).

Karaca, M. A., Kılıç, K., Sarı, H. (2021), Ebeveynlerin Otizmli Çocukları ile İlgili Günlük Yaşam Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi, *Turkish Special Education Journal: International, 3(2)*, 1-26.

Karadeniz, M. H. (2013), Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Education Sciences, 8(2)*, 193-208.

Karaman-Kepeneci, Y. (2010), An analysis on children's rights In stories recommended for children In Turkey. *Journal of Peace Education, 7(1)*, 65-83.

Karasar, N. (2023). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 38. Basım, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karreman, A., De Haas, S., Van Tuijl, C., Van Akeni M. A. G. & Dekovi'C, M. (2010), Relations Among Temperament, Parenting and Problem Behavior In Young Children. *Infant Behavior & Development*. 33, 39–49.
- Kartal, B (2019), Okul Öncesi Dönemi Çocuklarında Görülen Davranış Problemleri ile Anne Çocuk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Kütahya, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat Bartan).
- Kavale, K.A. (2002), Discrepancy Models In The Identification of Learning Disability. In R. Bradley, L. Danielson, & D.P. Hallahan (Eds.), *Identification of Learning Disabilities: Research To Practice* (PP. 369-426), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kavale, K.A., Holdnack, J.A., Mostert, M.P. (2005), Responsiveness To Intervention And The Identification of Specific Learning Disability: A Critique And Alternative Proposal. *Learning Disability Quarterly*, 28, 2-16.
- Kaya, A. (2010), İlköğretim Öğrencilerinin Anne-Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Kişilik Özelliklerine Göre Değişkenliğinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cem Kirazoğlu).
- Kaya, A. G. (2019), Anne Babaların Ebeveyn Davranışlarının ve Evlilik Doyumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep, (Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Buğa).
- Kaya, F. Ş., & Gündüz, İ. (2019), Anne-babası evli veya boşanmış olan çocukların algıladıkları ebeveyn tutumu ile somatizasyon belirtileri arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 35-56.
- Kerr, D.C.R., Lopez, N.L., Olson, S.L. & Sameroff, A.J. (2004), Parental Discipline And Externalizing Behavior Problems In Early Childhood: The Roles of Moral Regulation And Child Gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4) 369-383.
- Kırcaali-İftar, G. (2005), Öğrenme Güçlükleri. S. Eripek (ed.), *Özel Eğitim*, (S.58-68), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Yayını.
- Kibby, M.Y., Long, C.J., Marks, W., Morgan, S. (2004), Specific Impairment In Developmental Reading Disabilities: A Working Memory Approach. *Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 349-363.
- Knapp, M. L. & Vangelisti, A. L. (2005), *Interpersonal Communication And Humanrelationships*. (Fifth edition). USA: Pearson Education, Inc.

- Kodan, H., & Bozdemir, H. (2016), İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 15-27.
- Kolucki B, Lemish D, (2011), Çocuklarla İletişim; Yetiştirme, İlham Verme, Heyecan Uyandırma, Eğitme ve İyileştirme İçin İlkeler ve Uygulamalar Çeviri: Y. Dede – M. Diler. United Nations Children’s Fund (UNICEF) November. ISBN: 978-0-578-09512-7
- Korap, N. (2013), Algılanan Anne Baba Tutumlarının Ergenlerin İletişim Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı, İstanbul, Danışman: Yrd. Doç. Dr. Emel Güler Yılmaz).
- Kulaksızoğlu, A. (2011), Ergenlik Psikolojisi. 12. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurtbeyoğlu, Z., & Demirtaş, V. Y. (2020), Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların algılanan sosyal destek ve depresyon düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 228-242.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004), Children’s Perception of Family Relationships As Assessed In A Doll Story Completion Task: Links To Parenting, Social Competence And Externalizing Behavior. *Social Development*, 13(4), 551-569.
- Landis, J., Kesserling Ray, N. & Davis, K. (2006), İletişim Becerileri. (Çev. Ö. Gelbal). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Lembke, E., McMaster, K.L., Ritchey, K.D. (2011), Curriculum-Based Measurement For Beginning Writers: Recent Developments And Future Directions. In Thomas E. Scruggs Margo & A. Mastropieri (Eds.), *Assessment And Intervention-Advances In Learning And Behavioral Disabilities* (Pp.111-148), Emerald Group Publishing Limited.
- Lerner, J. (1985), *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis And Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lienemann, T.O., Reid, R. (2006), *Strategy Instruction For Students With Learning Disabilities*. The Guilford Press.
- Lyon, G.R. (1987), Learning Disabilities Research: False Starts And Broken Promises. In S. Vaughn & C. Bos (Eds.), *Research In Learning Disabilities: Issues And Future Directions* (Pp.69-85), San Diego, CA: College-Hill Press.
- Martinez, R., Semrud-Clikeman, M. (2004), Emotional Adjustment And School Functioning of Young Adolescents With Multiple Versus Single Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 411-420.

- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E. (2003), Issues In The Identification of Learning Disabilities. In T.E. Scruggs & M.A. Mastropieri (Eds.), Identification And Assessment: Advances In Learning And Behavioral Disabilities (Pp. 1-36), Oxford, UK: Elsevier Science.
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E. (2004), The Inclusive Classroom Strategies For Effective Instruction (2nd Ed.). Ohio: Merrill Prenticwe Hall.
- Mather, N., Gregg, N. (2006), Specific Learning Disabilities: Clarifying Not Eliminating, A Construct. *Professional Psychology: Research And Practice*, 37(1), 99-106.
- Maxwell, J. A. (2008), Designing a qualitative study (Vol. 2, pp. 214-253), The SAGE handbook of applied social research methods.
- Mcgilloway, S., Ni Mhaille, G., Bywater, T., Furlong, M., Leckey, Y., Kelly, P., Comiskey, C. &Donnelly, M. (2012), A Parenting Intervention For Childhood Behavioral Problems: A Randomized Controlled Trial In Disadvantaged Community-Based Settings. *Journal of Consulting And Clinical Psychology*. 80(1), 116–127.
- MEB Örgün Eğitim İstatistikleri. 15.27. (Erişim Tarihi: 4 Eylül 2020), <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Melekoğlu, M. A. (2017), "Özel öğrenme güçlüğüne giriş.", *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*: 15-47.
- Melekoğlu, M. A., Sak, U. (eds.) (2017). Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek, Ankara: Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., & Çakıroğlu, O. (2021). Oral Reading Skills and Comprehension Test-II (SOBAT®-II): Assessment of reading fluency and comprehension of Turkish students with specific learning disabilities. *South African Journal of Education*, 41(1), Article Number: 1880 1-12.
- Metin, E. N., Yükselen, A.İ. (2015), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Kaynaştırma. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Meyer, M.S. (2000), The Ability-Achievement Discrepancy: Does It Contribute To An Understanding of Learning Disabilities. *Educational Psychology Review*, 12, 315-337.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994), Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. SAGE.
- Morin, A. (2014), A Timeline of Learning And Attention Issues. (Erişim Tarihi: 07.09.2021) <https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/getting-started/what-you-need-to-know/a-timeline-of-learning-and-attention-issues>.

- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z., & Erten, H. (2013), Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarının yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 143-152.
- Olkun, S., Altun, A., Sahin, S., & Denizli, Z. (2015), Deficits In basic number competencies may cause low numeracy In primary school children. *eğitim ve bilim-education and science*, (177).
- Öğülmüş, K. (2021), Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılanma Süreci. *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-404.
- Ömeroğlu, E. Ve Ulutaş, İ. (2007), Çocuk ve Ergen Gelişimi. Ankara: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti.
- Öner, N. (2005.) Piers-Harris'in Çocuklarda Öz- Kavramı Ölçeği El Kitabı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Özdemir, K (2019), Okul Öncesi Dönemdeki 5 Yaş Çocuklarının Davranış Problemleriyle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zeliha Gülden Bilal).
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2005), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- 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, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak).
- Özkubat, U., & Özmen, E. R. (2018), Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problemi çözme süreçlerinin incelenmesi: Sesli düşünme protokolü uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 155-180.
- Özmen, E. R. (2017), Öğrenme Güçlüğü Hakkında Temel Bilgiler ve Uygulamalar. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Özmen, E. R. (2014). Öğrenme problemleri: Önlenmesi ve düzeltilmesi, Bir Model Önerisi. *Yeni Türkiye Dergisi*, 59, 1321-1332.
- Özyürek, A. (2004), Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fatma Tezel Şahin).

- Özyürek, A., Begde, Z., Özkan, İ. Ve Yavuz, N. F. (2013), Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısına Göre Ailedeki Yaşlı Bireylerin Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışları Üzerindeki Etkisi, VII. Ulusal Yaşlılık Kongresi, S.273-278. 23-25 Mayıs, Karabük.
- Özyürek, M. (2005), Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar: In. A. Ataman (ed). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2012), Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları. Ankara: Kök Yayıncılık. 30, 76.
- Özyürek, Ö. (2019), Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Bir Grubun Belirti Şiddeti, Annelerinin Ebeveynlik Tarzlarına Dair Çocukların Algıları, Annelerin Stresle Başa Çıkma, Ebeveynlik Yetkinliği ve Ödev Çatışması Açısından, Kontrol Grubu ile Karşılaştırılarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Gülşen Erden).
- Pala Özçelik, F. N (2020), 6-10 Yaş Aralığındaki Çocukların Sosyal Beceri Gelişim Düzeyleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Cebraail Kısa).
- Pekel, D. (2010), Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Üst Bilişsel Özelliklerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ş. Sema Karakelle).
- Pourebrahim, T., & Doniamaly, E. (2021), Comparison The Parenting Stress, Negative Emotions And Cognitive Emotion Regulation Strategies Among Mothers of Children With And Without Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 10(4).
- Prater, M.A. (2007), Teaching Strategies For Students With Mild To Moderate Disabilities. Boston: Pearson.
- Prater, M.A., Sileo, N.M. (2012), Working With Families of Children With Special Needs. UK: Pearson.
- Prevatt, F., Proctor, B. (2003), Agreement Among Four Models Used For Diagnosing Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 459-467.
- Pürsün, T., & Sarı, H. (2020), Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 2(1), 37-60.

- Querido, J. G., Warner, T. D., & Eyberg, S. M. (2002), Parenting Styles And Child Behavior In African American Families of Preschool Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 31(2), 272-277.
- Rakap, S., & Kalkan, S. (2017). Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Rakap, S., Kalkan, S., & Balıkcı, S. (2022), Özel eğitimde nitelikli davranışsal amaç belirleme ve yazmaya ilişkin ilkelerin doküman analizi yoluyla belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 631-650.
- Rizzo, C. M. (2013), Preschool Behavior Problems: Antecedent Factors of Family Structure, Family Change, And Parenting Behaviors. Colorado State University.
- Sak R, Şahin Sak İ. T., Atlis S, Şahin, BK (2015), Okul Öncesi Dönem: Anne Baba Tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015; 11(3): 972-991” DOI: 10.17860/Efd.33313
- Sakallı Gümüş, S. (2013). Learning Disabilities, Introduction to Special Education. Cavkaytar, A. (ed.), Ankara: Vize Yayıncılık.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016), Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Samani, S., Kayyer, M. Ve Sedaghat, Z. (2010), Parenting Style In Different Types of Family In The Family Process And Content Model. *Journal of Family Research*, 6(2); 161-174.
- Savi, F. (2008), 12-15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları ile Aile İşlevleri ve Anne-Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İzmir, (Danışman: Prof. Dr. Rengin Akboy).
- Saygılı, S. (2017), A Compilation on Coping with Dyscalculia. *The Journal of Limitless Education and Research*, 2(3), 34-56.
- Sayın, M. (2023), Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Öz Şefkat Becerileri ile Annelerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Gözde Akoğlu).
- Seçen, A. (2020), Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Bireylerin Benlik Saygılarının ve Ailelerinin Duygu Sosyalleştirme Tepkilerinin Bireyin Psikolojik İyi Oluşu ile İlişkisi.

- Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Hatice Gülsen Erden).
- Sertbaş, N. (2006), İlköğretim Öğrencilerinde Davranış Problemleri ve Yordayan Değişkenler. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İzmir, (Danışman: Yard. Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz).
- Seven, S. (2006), 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri ile Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, (Danışman: Doç.Dr. Abide Güngör Aytar).
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008), The Education of Dyslexic Children From Childhood To Young Adulthood. *Annual Review of Psychiatry*, 59, 451–475.
- Smith, C., Strick, L. (2010), Learning Disabilities: A To Z: A Complete Guide To Learning Disabilities From Preschool To Adulthood. Newyork, NY: Free Press.
- Spera, C. (2005), A Review of The Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, And Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, (17):125-146.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990), Basics of qualitative research. SAGE publications.
- Sulkes, S. B. (2018), Overview of Learning Disorders. *MSD Manual for the Professional Version.[Online]*. Available at: <https://www.msmanuals.com/professional/pediatrics/learning-and-developmental-disorders/over-view-of-learning-disorders> (accessed 20.01. 2023).
- Şahin, B. (2021), Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerde suçluluk-utanç düzeyi, yılmazlık ve evlilik doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Bilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yücel Yılmaz).
- Şahin, H., Güre, A. (2021), Ekonomik Güçlükler ile Evlilik Niteliği Arasındaki Bağlantıların Aile Stres Modeli Çerçevesinde İncelenmesi, *Turkish Journal of Psychology*, 37(90).
- Şahin, S., & Aral N. (2012), Aile İçi İletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.
- Şanlı, D., & Öztürk, C. (2012), Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32: 31-48.
- Şendoğdu, M. C. (2000), Anaokuluna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Anne Babalarına Algılamaları ile Anne- Babaların Kendi Tutumlarını Algılamaları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Fulya Temel).

- Şentürk, S. (2007), 5–6 Yaş Çocukların Çalışan ve Çalışmayan Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Bu Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Alev Önder).
- Tarhan, D. (2014), Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocuklarda Anne Baba Tutumları ve Bazı Değişkenlere Göre Öz Kavramı. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Ana Bilim Dalı, İzmir, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz).
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). Sage Handbook Of Mixed Methods in Social & Behavioral Research (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Tazeoğlu, S. (2011), Çocukların Benlik Algıları, Davranış Sorunları ve Ana-Babaların Kullandıkları Disiplin Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Emine Gül Kapıcı).
- Tomlinson, C. (2003), Deciding To Teach Them All. *Educational Leadership*, 61(2), 6-11.
- Topcu, S. (2021), Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Problemler İnternet Kullanımı ile Ebeveynlerinin Stresle Baş Etme Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bağımlılık Danışmanlığı ve Rehabilitasyon Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Doç. Dr. Cemal Onur Noyan).
- Tunca, R. (2020), 7-15 Yaş Arası Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Anne-Baba Tutumlarının Çocukların Kaygı Düzeyine Etkisi (İstanbul Avrupa Yakası Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Arife Kebire Nilgün Sarp).
- Turgut, Ö. (2022), Özel Gereksinimli Bireyin Ailesinde Ailenin Kendini Toparlama Gücünün Desteklenmesi: Babanın Rolü. *Resilience*, 6(2), 209-220.
- Turnbull, H. R. (2009), Today's policy contexts for special education and students with specific learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 3-9.
- Tutar, H. (2022). Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenilirlik: Bir Model Önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 121.
- Türkiye Özürlüler Araştırması (2002), Başbakanlık Özürlüler İdaresi. (Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2021), <http://www.ozida.gov.tr/odes/arastirma.aspx>

- U.S. Department of Education. (2000), Twenty-Second Annual Report To Congress On The Implementation of The Individuals With Disabilities Education Act. Washington, DC: Author.
- Ucur, Z. E. (2005), Farklı Aile Tutumlarının Okulöncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Bilişsel Performans Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Ana Bilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bayhan Üge).
- USA Office of Education (1977), Assistance To States For Education of Handicapped Children: Procedures For Evaluating Specific Learning Disabilities, *Federal Register*, 42, 65082-65085.
- Varol, N. (2006), Aile Eğitimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Varol, N. (2010), Aile Eğitimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- World Report On Disability, (Erişim Tarihi: 10.07.2021), http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html
- 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, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Dr. Aydan Aydın).
- Yaman, Y., Oğurlu, Ü. (2010). Üstün Zekalı/Yetenekli Çocuklar ve İletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.
- Yavuzer, H. (1993), Ana-Baba ve Çocuk. 6. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, M. (2013). Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(4). <https://doi.org/10.12780/UUSBD222>
- Yılmaz Bolat, E. (2011), Anne Baba Eğitiminin Beş–Altı Yaş Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Ana Bilim Dalı, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Figen Gürsoy).
- Yılmaz, H. (2004), Sevgili Anne Ve Babacığım Lütfen Bu Kitabı Okur musunuz?. 21. Basım. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yılmaz, V. (2004), Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Anneannelerin Etkilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fatma Tezel Şahin).

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

Zöhrap D. U. (2004), Lise Öğrencilerinde Algılanan Ana Baba Tutumları ve Aile Yapısının Ergen Kişilik Özelliklerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Yard. Doç. Dr. Canan Savran).



7. EKLER

Ek 1: Kurum İzin Yazıları







Ek 2: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (BGOF)

ÇALIŞMANIN ADI: Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Bireyler ile Ebeveynlerinin İletişimlerinin Değerlendirilmesi

Sizi “Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Bireyler ile Ebeveynlerinin İletişimlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı bir araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. İsterseniz bu bilgileri aileniz ve/veya yakınlarınız ile tartışınız. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama hakkına sahipsiniz. Anketi yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen sorular formlarındaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

ÇALIŞMANIN KONUSU VE AMACI:

Bu araştırmanın konusu, Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanılı çocuğu olan ailelerin, çocuklarıyla kurdukları iletişimin incelenmesidir. Bu çalışmada, ÖÖG’ye sahip çocuk ile ebeveynleri arasındaki iletişimi incelemek amaçlanmaktadır.

ÇALIŞMA İŞLEMLERİ:

Çalışmaya katıldığınız takdirde ‘Demografik Bilgi Formu’ ve ‘Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği’ çalışmalarını çocuğunuzla kurduğunuz iletişimi göz önüne alarak ölçek sorularını ve açık uçlu soruları doldurmanız gerekmektedir. Bu çalışma ortalama 5 ay sürecektir. Çalışma 70 katılımcı ile gerçekleştirilmektedir.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Çalışmaya katılmanız durumunda literatüre bu konu hakkında destek sağlayarak veri eklememize yardımcı olacaksınız.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

İsim, soy isim ve telefon bilgileriniz kullanılmayacaktır. Sadece demografik bilgileriniz ve ölçek değerlendirmeniz kullanılacaktır.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAŞVURULACAK KİŞİLER:

1. Zeynep Ece ALPAY –

Çalışmaya Katılma Onayı

Yukarıdaki bilgileri ilgili araştırmacı ile ayrıntılı olarak tartıştım ve kendisi bütün sorularımı cevapladı. Bu bilgilendirilmiş olur belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyor ve bu onay belgesini kendi hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı, saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

Gönüllü Adı Soyadı:

Telefon:

Tarih ve İmza:

Araştırmacı Adı Soyadı: Zeynep Ece ALPAY

Tarih ve İmza:

1: Gönüllüyü araştırma hakkında bilgilendiren kişi

Ek 3: Ebeveyn Demografik Bilgi Formu

1. Yaş:
2. Cinsiyet:
3. Eğitim Durumu: İlkokul / Ortaokul / Lise / Üniversite / Yüksek Lisans-
Doktora
4. Çalışıyor Musunuz?: Evet / Hayır
5. (Çalışıyor İseniz) Meslek:
6. Gelir Düzeyi: Düşük / Orta / Yüksek
7. Medeni Durum: Evli / Bekar / Boşanmış
8. Çocuk Sayısı:
9. Çocuklarınız dışında evde bakmakla yükümlü olduğunuz birisi var mı?
10. Herhangi bir kronik rahatsızlığınız var mı? (Evet ise belirtiniz)
11. Herhangi bir ilaç kullanıyor musunuz? (Evet ise belirtiniz)
12. Herhangi bir psikolojik rahatsızlığınız var mı? (Evet ise belirtiniz)
13. Çocuklarınızla ilgili belirtmek istediğiniz diğer özel durumlar
(yetersizlik ve sağlık sorunu gibi) var mı? (Evet ise belirtiniz)

Ek 4: Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği

		Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Çocuğumla kurduğum iletişimin niteliği, onun sorumluluklarını yerine getirmesini kolaylaştırır.					
2	Çocuğumun anlattığı konuların önemsiz olduğunu düşündüğümde genellikle şakaya vururum.					
3	Çocuğumla kurduğum iletişimin niteliği, onu disipline etmemi kolaylaştırır.					
4	Kullandığım iletişim tarzı çocuğumun sınırlarını anlamasını kolaylaştırır.					
5	Çocuğum için koyduğum kuralları onun anlayacağı şekilde açıklarım.					
6	Çocuğumla iletişim kurarken onun ne hissediyor olabileceğini anlarım.					
7	Çocuğum yanlış bir davranış yaptığında bunu anlaması için onunla rahatça konuşurum.					
8	Çocuğumla konuşurken genellikle kendimi ona öğüt verirken bulurum.					
9	Bir durum hakkında gerçekten ne düşündüğümü çocuğumla paylaşıyorum.					
10	Çocuğumu beni dinlemediğinde ona gözdağı vererek konuşurum.					
11	Çocuğum düşüncelerini benimle paylaşır.					
12	Çocuğumla iletişimimi aksatacak engelleri kullanmaktan kaçınıyorum.					
13	Çocuğum duygularını benimle paylaşır.					
14	Çocuğum canını sıkan bir durum olunca bunu benimle paylaşabileceğini bilir.					
15	Çocuğumu dinlerken başkalarını ona örnek gösteririm.					
16	Çocuğumu dinlerim.					
17	Çocuğuma bir sorumluluk verirken bunu ona en iyi şekilde ifade etmenin yollarını bilirim.					
18	Çocuğumu fikirlerini ifade etmesi konusunda cesaretlendiririm.					
19	Çocuğumla kurduğum iletişimin niteliği, onun motivasyonunu artırır.					
20	Çocuğumla iletişim kurarken onun kişisel haklarına saygı duymaya özen gösteririm.					
21	Çocuğum benimle her konuyu rahatça konuşur.					
22	Çocuğumun fikirlerine değer veririm.					
23	Çocuğumla iletişim kurarken içten olmaya çalışırım.					
24	Çocuğumla iletişim kurarken potansiyelinin/yeteneklerinin getirdiği özelliklerine dikkat ederim.					

25	Çocuğumla iletişim kurarken onun ne düşünüyor olabileceğini anlarım.					
26	Çocuğumla iletişimimi geliştirmek için yapabileceklerimi araştırırım.					
27	Çocuğumun konuşmak istediği konuyu dinlemek istemediğimde konuyu değiştiririm.					



Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları

Aşağıdaki soruları çocuğunuz ile gerçekleştirdiğiniz iletişime göre cevaplayınız.

- 1 Çocuğunuzun televizyon karşısında geçirdiği süre uzadığında, daha fazla televizyon izlememesi için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
- 2 Çocuğunuzun tablet/bilgisayar ile oyun oynamak, video izlemek için geçirdiği süre uzadığında, daha fazla oyun oynamaması/video izlememesi için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
- 3 Çocuğunuzun derslerine çalışması/ödevlerini yapması gerektiği zaman, onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
- 4 Çocuğunuzun sınav notları veya karne notları düşük olduğu zaman onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz?
- 5 Çocuğunuzun akademik olarak motivasyonunun yükselmesi için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz?
- 6 Çocuğunuzun davranış bozuklukları karşısında onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer bu davranışları tekrarlamaması konusunda ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
- 7 Çocuğunuz yalan söylediği zaman, onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer bu davranış devam ediyorsa, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
- 8 Çocuğunuzun ev içindikileri görevlerini yerine getirmesi için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer ikna edemiyorsanız, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
- 9 Çocuğunuzun dikkat süresini uzatmak için onunla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz? Eğer kurduğunuz iletişim işe yaramıyorsa, aranızda nasıl bir iletişim gerçekleşiyor?
- 10 Çocuğunuz ile gerçekleştirdiğiniz iletişimin etki süresi ne kadar sürmektedir?

Ek 6: Etik Kurul Onay Formu



8. ÖZGEÇMİŞ



9. İNTİHAL RAPORU

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI OLAN BİREYLER İLE EBEVEYNLERİNİN İLETİŞİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yazar Zeynep Ece ALPAY

Gönderim Tarihi: 13-Şub-2024 09:01AM (UTC+0300)

Gönderim Numarası: 2286897737

Dosya adı: Zeynep_Ece_ALPAY.pdf (1.23M)

Kelime sayısı: 28290

Karakter sayısı: 200689

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI OLAN BİREYLER İLE EBEVEYNLERİNİN İLETİŞİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 14	% 13	% 1	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	abakus.inonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 3
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	openaccess.biruni.edu.tr İnternet Kaynağı	% 2
4	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
5	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	% 1
6	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	<% 1
7	denizgerpdr.blogspot.com İnternet Kaynağı	<% 1
8	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1

www.unicef.org

9	İnternet Kaynağı	<% 1
10	disleksiabilinclendirmeplatformu.wordpress.com İnternet Kaynağı	<% 1
11	Submitted to Erciyes Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
12	Submitted to Uludag University Öğrenci Ödevi	<% 1
13	Submitted to Beykent Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
14	www.tdcv.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
15	KAYA, Hatice, KÜÇÜK, Leyla, HARMANCI SEREN, Arzu Kader, NAHCIVAN, Nursen, ÇAVDAR, ikbal, BALCI, Serap, CAN, Gülbeyaz, EŞKİN BACAŞIZ, Feride, KAYA, Hülya, ŞENYUVA, Emine and HOTUN ŞAHİN, Nevin. "Nightingale İtern Programı Değerlendirme Ölçeği'nin (N-İPDÖ) Geliştirilmesi", İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu, 2016. Yayın	<% 1
16	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
17	Submitted to Anadolu University Öğrenci Ödevi	<% 1

18	dergisosyalbil.selcuk.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
19	www.gulengozler.com.tr İnternet Kaynağı	<% 1
20	Submitted to Bahcesehir University Öğrenci Ödevi	<% 1
21	Submitted to Eastern Mediterranean University Öğrenci Ödevi	<% 1
22	cdn.istanbul.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
23	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
24	baskentdilkonusma.com İnternet Kaynağı	<% 1
25	ozelegitimsitesi.gen.tr İnternet Kaynağı	<% 1
26	core.ac.uk İnternet Kaynağı	<% 1
27	www.haberpink.com İnternet Kaynağı	<% 1
28	www.kocio.k12.tr İnternet Kaynağı	<% 1
29	Submitted to Eskisehir Osmangazi University	

Öğrenci Ödevi

<% 1

30

Submitted to Gaziantep Aniversitesi
Öğrenci Ödevi

<% 1

31

UZOĞLU, Mustafa. "Fen Bilgisi Öğretmen
Adaylarının Uzaktan Eğitime", Giresun
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017.
Yayın

<% 1

32

openaccess.29mayis.edu.tr
İnternet Kaynağı

<% 1

33

AKSU, Hasan Hüseyin. ""Meb Vitamin" Yazılımı
Kullanımının Matematik Öğretmenlerinin
Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi "Sivas İli
Örneği", Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü, 2016.
Yayın

<% 1

34

ozguradimlar.com.tr
İnternet Kaynağı

<% 1

35

acikerisim.karatay.edu.tr
İnternet Kaynağı

<% 1

36

Submitted to Mugla University
Öğrenci Ödevi

<% 1

37

acikerisim.pau.edu.tr:8080
İnternet Kaynağı

<% 1

38

www.haberturk.com
İnternet Kaynağı

<%1

39

www.schoolandcollegelistings.com
İnternet Kaynağı

<%1

40

Submitted to Cankaya University
Öğrenci Ödevi

<%1

Alıntılarını çıkart

Kapat

Eşleşmeleri çıkar

< 10 words

Bibliyografyayı Çıkart

Kapat