

**T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENMEYE İLİŞKİN SORUNLAR YAŞAYAN VE YAŞAMAYAN
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN EBEVEYN KABUL-RED
ALGILARININ ÖZKAVRAMI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE OLUMSUZ
OTOMATİK DÜŞÜNCELERİN ARACI ROLÜNÜN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Buket YALÇIN

ANKARA- 2015

**T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENMEYE İLİŞKİN SORUNLAR YAŞAYAN VE YAŞAMAYAN
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN EBEVEYN KABUL-RED
ALGILARININ ÖZKAVRAMI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE OLUMSUZ
OTOMATİK DÜŞÜNCELERİN ARACI ROLÜNÜN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Buket YALÇIN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Gülsen ERDEN

ANKARA- 2015

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

ÖĞRENMEYE İLİŞKİN SORUNLAR YAŞAYAN VE YAŞAMAYAN
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN EBEVEYN KABUL-RED
ALGILARININ ÖZKAVRAMI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE OLUMSUZ
OTOMATİK DÜŞÜNCELERİN ARACI ROLÜNÜN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gülsen ERDEN

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Prof. Dr. Gülsen ERDEN

.....

Doç. Dr. Sait ULUÇ

.....

Doç. Dr. Banu YILMAZ

.....

Tez Sınavı Tarihi:.....

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (...../...../2015)

Buket YALÇIN

TEŞEKKÜR

Lisans dönemimi bitirdikten sonra tanıştığım -belki de tanışmakta geç kaldığım- çocukların gizli dünyasını keşfederken çok şey öğrendiğim, akademik hayatım ve tez sürecinde sabırla ve ilgiyle yanımda olan ve bundan sonra da hayatımın sonuna kadar yanımda olmasını umut ettiğim Prof. Dr Gülsen ERDEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sabrı, ilgisi, sevgisi ve merhameti ile hayatımda çok özel yeri olan Gülsen hocamın bu tezin oluşum sürecindeki değerli katkılarını her zaman minnetle anacağım. Yıllar sonra karşısına çıktığımda beni hemen hatırlayan ve tez jürime katılmayı kabul eden sevgili hocalarım Doç. Dr. Banu YILMAZ'a ve Doç. Dr. Sait ULUÇ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Hacettepe Üniversitesi'nden mezun olduktan sonra her fırsatta "benim üniversitem" diye bahsettiğim ve şu an iş hayatımı kolaylaştıran pek çok şey öğrendiğim Ankara Üniversitesi Psikoloji bölümündeki tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın belki de en motivasyonsuz yıllarını geçirdiğim tez sürecinde, her sabah beni motive eden, bıkmadan usanmadan günlük enerji depolayan, her an düştüğüm yerden kaldıran ve hayata umutla devam etmemi sağlayan canım dostlarım Gülbaharım ve Deryam'a ne kadar teşekkür etsem yetmez diye düşünüyorum. Her aradığımda güzel enerjisi ile beni umutlandıran, "her zaman yanımdayım" duygusunu tüm kalbiyle veren güzel dostum Gözde'm ve beni derinden seven, "Oğuz'um" dediğim her an yanımda olan biricik eşi, iyi ki varsınız. Her çıkmaza düştüğümde, kafam karıştığında güzel ve huzurlu evini bana açan, gece yarılarna kadar bana sabırla yardım eden kalbi yüzünden daha güzel olan dostum Melike'm ve onun tatlı ev arkadaşı Fatoş'un en sıkıştığım anlardaki içten yardımları benim için paha biçilemez değerde. Ne kadar uzakta da olsa her sesini duyduğumda desteğini

içimde hissettiğim, lisans hayatımın en değerlilerinden canım dostum, kardeşim ve sırdaşım Sinem'im senin desteğin de bu tez sürecinin en önemlilerinden. Tüm bunların yanı sıra hayatımın en zor günlerinde yanımda olan, desteklerini benden hiç çekmeyen sevgili dostlarım Nuray, Merve, Elif ve Huriser'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Babam sayesinde tanıdığım ve kendi dostlarım kadar çok sevdiğim Fahri abicim, Işık ablacım ve Dursun amcacım siz de iyi ki hayatıma dokunmuşsunuz.

Hayatımda belki de çok geç tanıdığım ama iyi kilerim arasında ilk sıraya oturan, tezimi yazmam için beni yüreklendiren, motive eden, destek veren Engin'e olan minnetim kelimelerle anlatılmayacak kadar yoğun. İlgin, koşulsuz desteğin, sevgin ve varlığın için teşekkürler.

Canım abim, annem ve teyzem... Her zaman her koşulda desteklerini içimde hissettiğim, güç kaynaklarım. Her fırsatta iyi ki böyle güzel bir aileye sahibim dedirten güzel ailem belki de teşekkürlerin en büyüğünü hak ediyor.

Ve canım babam... Bu tez bilim için küçük senin için çok büyük bir adım biliyorum. Gecikmesi seni üzdü, zaman zaman bana kızdın belki ama bitti işte sonunda. Keşke sen daha sağlıklıyken bitirebilseydim ama işte o da kızının küçük hatası, affet. Bu tezi sana ithaf ediyorum babacım. Var olan tüm hakları senindir, hayatımın eşsiz mimarı. Sana teşekkür etmiyorum çünkü senin hayatımdaki varlığının yanında teşekkür kelimesi az kalıyor.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
ŞEKİLLER	v
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Ebeveyn Kabul ve Red Kuramı	3
1.1.1. Ebeveynliğin Sıcaklık Boyutu (Warmth Dimension)	5
1.1.2. Ebeveynliğin Kontrol Boyutu	7
1.1.3. Fenomenolojik Yaklaşım	7
1.1.4. EKAR Kuramının Alt Alanları	8
1.1.5. EKAR Kuramı Sosyokültürel Sistemler Modeli.....	10
1.1.6. EKAR Kişilik Kuramı.....	10
1.1.6.1. Bağımlılık veya Savunucu Bağımsızlık	12
1.1.6.2. Duygusal Duyarsızlık (Tepkisizlik)	13
1.1.6.3. Düşmanlık ve Saldırganlık.....	14
1.1.6.4. Olumsuz Öz-Saygı.....	15
1.1.6.5. Olumsuz Öz-Yeterlik	16
1.1.6.6. Duygusal Tutarsızlık	18
1.1.6.7. Olumsuz Dünya Görüşü.....	19
1.2. Öğrenme Güçlüğü	21
1.2.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımları.....	23
1.2.2. Öğrenme Güçlüğü'nde Tanı ve Sınıflama	24
1.2.3. Öğrenme Güçlüğü'ne Eşlik Eden Bozukluklar ve Ayırıcı Tanı	27
1.2.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Epidemiyolojisi	28
1.2.5. Öğrenme Güçlüğü'nün Etiyolojisi	30
1.2.6. Öğrenme Güçlüğü'nü Açıklayan Kuramlar	32
1.2.7. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri	33
1.3. Özkavramı (Benlik Algısı).....	37
	i

1.3.1. Özkavramı Tanımları	38
1.3.2. Özkavramının Açıklayan Kuramlar	40
1.3.4. Özkavramının Gelişimi	42
1.4. Bilişsel Üçlü ve Otomatik Düşünceler.....	46
1.5 Araştırmanın Amacı ve Denenceleri.....	51
2. BÖLÜM.....	54
YÖNTEM.....	54
2.1. Örneklem.....	54
2.1.1 Risk Grubunda Olan Çocukların Demografik Özellikleri	55
2.1.2 Karşılaştırma Grubunun Demografik Özellikleri	56
2.2 Araştırmada Yer Alan Değişkenler ve Veri Toplama Araçları	57
2.2.1.Demografik Bilgi Formu.....	58
2.2.2. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi	58
2.2.3. Ebeveyn Kabul-Red/ Kontrol Ölçeği Çocuk Formu (EKRÖ-K).....	59
2.2.4. Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri (Ç-BÜE).....	61
2.2.5. Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği.....	62
2.3.İşlem.....	63
BULGULAR	65
3.1. Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkisi.....	66
3.2. Katılımcıların Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Çocuk Formu, Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri ve Piers Harris Çocuklarda Özkavramı Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması: Cinsiyet ve Grup Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	68
3.2.1. Anne Kabul Reddi Algısına İlişkin Bulgular.....	68
3.2.2. Baba Kabul Reddi Algısına İlişkin Bulgular	73
3.2.3 Özkavramı (Benlik Algısı) Puanlarına İlişkin Bulgular	77
3.2.4. Çocuklar İçin Bilişsel Üçlü (Otomatik Düşünceler) Puanlarına İlişkin Bulgular.....	77
3.3.Regresyon Öncesi Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları....	79
3.4. Regresyon Analizlerine İlişkin Bulgular	81
3.4.1. Risk Grubunda Olan Çocukların EKRÖ-K (Anne-Baba) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin	

Aracı Rolüne İlişkin Basit Regresyon Analizleri ve Sobel Testine İlişkin Bulgular	82
3.4.2. Karşılaştırma Grubunda olan Çocukların EKRÖ-K (Anne-Baba) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracı Rolüne İlişkin Basit Regresyon Analizleri ve Sobel Testine İlişkin Bulgular.....	86
4. BÖLÜM.....	90
TARTIŞMA	90
4.1. Katılımcıların Çocuk Ebeveyn Kabul Red Ölçeği/Kontrol (Anne/Baba Formu), Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri ve Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyet Açısından Tartışılması	91
4.1.1. Çocuk Ebeveyn Kabul Red Ölçeği/Kontrol'den (Anne/Baba Formu) Alınan Puanların Cinsiyet Açısından Tartışılması	91
4.1.2. Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanterinden ve Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği'nden Alınan Puanların Cinsiyet Açısından Tartışılması.....	94
4.2. Risk Grubunda Olan Ve Olmayan Çocukların Toplam Ve Alt Ölçek Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulguların Tartışılması	96
4.2.1. İki Grubun Çocuk Ebeveyn Kabul Red Ölçeği/Kontrol'den (Anne/Baba Formu) Aldıkları Puanlara İlişkin Bulguların Tartışılması.....	96
4.2.2. İki Grubun Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanterinden ve Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulguların Tartışılması.....	99
4.3. Risk Grubunda Olan Ve Olmayan Çocukların EKRÖ-K (Anne-Baba) Toplam Puanlarını Yordamasında Benlik Algısı'nın Aracı Rolüne İlişkin Bulguların Tartışılması	101
5. BÖLÜM.....	105
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	105
ÖZET.....	111

ABSTRACT	113
KAYNAKÇA	115

ŞEKİLLER

Şekil 1. Risk ve Karşılaştırma Grubunda Olan Çocukların EKRÖ-K (Anne-Baba) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracı Rolüne İlişkin Model	82
--	----

ÇİZELGELER

Çizelge 1. Tüm Örneklemin Demografik Özellikleri	55
Çizelge 2. Risk Grubunun Demografik Özellikleri	56
Çizelge 3. Karşılaştırma Grubunun Demografik Özellikleri	57
Çizelge 4. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkisi	67
Çizelge 5. EKRÖ-Ç-Anne Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Gruplara Ve Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	71
Çizelge 6. EKRÖ-Ç Anne Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Grup ve Cinsiyet Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	72
Çizelge 7. EKRÖ-Ç Baba Toplam Ve Alt Ölçek Puanlarının Gruplara ve Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	75
Çizelge 8. EKRÖ-Ç Anne Toplam Ve Alt Ölçek Puanlarının Grup Ve Cinsiyet Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	76
Çizelge 9. Benlik Algısı Ve Bilişsel Üçlü Puanlarının Gruplara Ve Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	78
Çizelge 10. Benlik Algısı ve Bilişsel Üçlü Puanlarının Grup ve Cinsiyet Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	79
Çizelge 11. Risk Grubunda Olan Çocuklara İlişkin Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları.....	80
Çizelge 12. Karşılaştırma Grubunda Olan Çocuklara İlişkin Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları	80
Çizelge 13. Risk Grubunda Olan Çocuk Grubu için EKRÖ-K (Anne) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracılık Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	84
Çizelge 14. Risk Grubunda Olan Çocuk Grubu için EKRÖ-K (Baba) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracılık Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	85

Çizelge 15. Karşılaştırma kontrol grubunda olan Çocuk Grubu için EKRÖ-K (Anne) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracılık Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	87
Çizelge 16. Karşılaştırma grubunda olan Çocuk Grubu için EKRÖ-K (Baba) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracılık Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	89

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Çocukluk çağının ve anne-baba-çocuk ilişkisinin, insanın psikolojik ve sosyal gelişimi açısından son derece önemli olduğu bilinmektedir. Aile çocuğun toplumsallaşmasında ilk basamağı oluşturan önemli bir kurumdur ve her çocuk için özellikle yaşamının ilk yıllarında anne-babasıyla olan ilişkisi çok önemlidir. Bu ilişki beraberinde kurulan sağlıklı birliktelik; çocukların duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimi için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Çocuğun anne-babası ile olan ilişkisi ve bu ilişkiyi nasıl (olumlu ya da olumsuz) algıladığı çocuğun davranışlarını, kişilik gelişimini, sosyal ilişkilerini dolayısıyla yaşamının daha sonraki aşamalarını önemli derecede etkilemektedir.

Günümüzde hemen hemen tüm psikoloji kuramları çocukluk çağının, insanın psikolojik ve sosyal gelişimi açısından son derece önemli bir dönem olduğu konusunda görüş birliği içindedir (Berne, 1972; Bowlby, 1951; Erikson, 1963; Freud, 1949). Çocuğun içinde yetiştiği aile ortamı çocuğun gelişim yönünün en önemli belirleyicilerinden biridir. Aile içindeki bireylerin birbirleri ile etkileşimi ve aile sistemi bir ilişkiler ağıdır. Bu ilişkiler ağı içinde her birey kendi benlik bilincini ve kişiliğini yapılandırmaktadır (Cüceloğlu, 1992, s. 50). Bu bağlamda bakıldığında anne-baba ve çocuk ilişkisi ve anne-baba davranışları çocuğun kişilik gelişiminde son derece önemli bir rol oynamaktadır (Eryavuz, 2006). Bunun yanı sıra anne-baba davranışları çocuğun öğrenme süreci ve bu süreci etkileyen psikolojik etmenler

arasında da önemli bir yere sahiptir (Wicks-Nelson ve Israel, 2003). Öğrenme sorunlarının varlığının, anne-baba-çocuk ilişkisini etkilediği gibi anne-baba-çocuk ilişkisinde yaşanan sorunların da çocuğun duygusal ya da öğrenme ile ilişkili sorunlarına ve benlik algısına (öz-kavramı) etkisi olduğu düşünülmektedir (Morvitz ve Motta, 1992; Wicks-Nelson ve Israel, 2003).

Öğrenme sorunları okuma yazmayı öğrenme, yaşlıları düzeyinde okuyup yazamama ya da aritmetik becerilerde gözlenen güçlükler ve akademik başarısızlıklar ile karakterizedir. Söz konusu sorunlar; özgül öğrenme güçlüğü'nden, depresyondan, uyum bozukluklarından, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu'ndan ya da travmatik yaşantılardan kaynaklanabilmektedir. Yayınlarda en sık rastlanan öğrenme sorunları altta yatan özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) ile ilişkili bulunmaktadır (Wicks-Nelson ve Israel, 2003).

Bu bağlamda bu araştırmada; özgül öğrenme güçlüğü belirtilerine benzer öğrenme sorunları yaşayan, tanı almamış ancak bozukluk açısından risk grubunda olan ilköğretim okulu 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde ebeveyn kabul red algısının özkavramı (benlik) ve otomatik düşünceler ile ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Bu bölümde tezin amacına uygun olarak öncelikle EKAR (Ebeveyn Kabul-Red Kuramı), ÖÖG (Özgül Öğrenme Güçlüğü), özkavramı gelişim ve etkileri, son olarak da otomatik düşünceler ve çocuğun bilişsel yapısı konuları ele alınacaktır.

1.1. Ebeveyn Kabul ve Red Kuramı

Çocukların büyüme sürecinde anne-baba tutum ve davranışlarının çocukların gelişimine olumlu ya da olumsuz etkileri üzerinde tartışılan önemli konulardan biridir. Bu konuların yanı sıra son yıllarda Amerika’ da ve bütün dünyada ebeveyn kabul ve reddinin çocuğun kişilik gelişimi üzerindeki etkisi de dikkati çeken bir konu olmuştur. Ebeveyn Kabul ve Red Kuramı (EKAR); ebeveyn kabul reddinin nedenlerini, diğer değişkenlerle ilişkilerini ve sonuçlarını ortaya koyan, bunu bir kişilik kuramı ile bütünleştiren, hayat boyu gelişim ve sosyalleşme kuramıdır (Khaleque ve Rohner, 2002). Bu bölümde Rohner (1975) tarafından ortaya konan bu kuram tanıtılmıştır.

Rohner’in de belirttiği gibi EKAR Kuramı batılı psikologların ebeveyn çocuk etkileşimine ilgi duymaları sonucu doğmuştur. Özellikle Amerikalı psikologların o dönemde yeni yeni dikkat çekmeye başlayan 'ebeveyn kabulüne' olan ilgileri artmıştır (Khaleque ve Rohner, 2001). Başlarda psikanalitik kuram içinde yer almış olmakla birlikte ilerleyen zamanlarda sosyal öğrenme kuramcılarının da ilgisini çekmeye başlamıştır. Bu alanda yapılan ilk çalışma psikoloji ve antropoloji eğitimi almış olan Rohner’e aittir. Rohner 1960 yılında ebeveyn kabulünün kültürlerarası karşılaştırılmasıyla ilgili yüksek lisans tezini yazarak bu konuya dikkat çekmiştir. Kuramını 1975’te tüm ayrıntılarıyla tanımlamış ve 1986’da geliştirmiş olan Rohner’ in ardından, kuramın sorularını yanıtlamak üzere çok sayıda çalışma yapılmıştır (Rohner,1986, 1994; Khaleque ve Rohner, 2001; Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005).

EKAR Kuramı, çocuklukta algılanan ebeveyn kabul ve reddinin nedenlerini, çocuk ve yetişkinlerin bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimleri üzerine olası sonuçlarını açıklamaya çalışan bir kuramdır. Evrensel bir yaklaşım benimsenerek oluşturulan bu kuramda Rohner, insan davranışının kültürler arası genellenebilir ilkelerini tanımlamayı amaçlamıştır. Bu anlayış esas alınarak oluşturulan kuram; dünyadaki tüm insanların onlar için önemli olan kişiler tarafından sıcaklık almaya gereksinimleri olduğu temel varsayımına dayanmaktadır. Bu gereksinim kültürden ve diğer kısıtlayıcı koşullardan (ırksal, fiziksel özelliklerden, sosyal statü, dil, coğrafya vb.) bağımsızdır (Rohner, 1975).

EKAR kuramının testlerinin geçerliliği ile ilgili sekiz sosyokültürel çalışma (Rohner, 1960, 1975; Rohner, Dewalt ve Ness, 1973; Rohner ve Frampton, 1982; Rohner ve Ness, 1975; Rohner ve Rohner, 1981, 1982), bir büyük etnografik çalışma (Rohner ve Chaki-Sircar, 1988), birçok küçük ölçekli toplumsal çalışma (örn. Rohner, Kean ve Cournoyer, 1991) ve dünya çapında yüzlerce betimsel çalışma yapılmıştır (akt., Eryavuz, 2006). EKAR Kuramı'nın kültürlerarası uygulanabilirliği ile ilgili bir çalışama yapan Rohner 186 farklı toplumdan oluşan bir örneklem ile kuramın ebeveynliğin sıcaklık (kabul-red) ve kontrol boyutunu ele almıştır. Araştırma bulguları, algılanan ebeveyn kabul-red değişkenleri arasında yüksek korelasyon olduğunu göstermekte olup dünyadaki çocukların çoğu ebeveynlerini sıcak algılamakta, daha az oranda düşmansı ve ihmalkar ve orta düzeyde kontrol edici algılamaktadırlar (Rohner, 1999).

Araştırmanın bundan sonraki kısmında EKAR kuramının alt boyutları tanıtılacaktır.

1.1.1. Ebeveynliğin Sıcaklık Boyutu (Warmth Dimension)

Kuram, temel olarak “ebeveynliğin sıcaklık boyutu” olarak isimlendirilen anne-baba ve çocuk arasındaki duygusal bağın niteliği ve anne-babanın çocuğa yönelik duygularını nasıl ifade ettiği üzerine odaklanmıştır. Anne-baba-çocuk ilişkisinin bir bileşeni olan sıcaklık boyutu, bir ucunda kabulün (sıcaklık, sevgi ve şefkat), diğer ucunda reddin (sıcaklık ve sevgi eksikliği, fiziksel ve/veya sözel incitici-yaralayıcı davranışlar) olduğu bir düzlemdir. Her birey çocukluğunda kendilerine bakım veren kişilerden az ya da çok sevgi gördüğü için, bu süreklilik gösteren düzlem üzerinde bir yere yerleştirilebilmektedir (Rohner ve Britner, 2002). Ebeveyn kabulünü, yani sıcaklık ve sevgisini; kucaklama, okşama, gülümseme, öpme gibi fiziksel ifadelerin yanı sıra; övme, onun hakkında güzel şeyler söyleme, ona şarkı söyleme ya da öykü anlatma gibi sözel ifadelerle gösterebilmektedir. Bunlara ek olarak anne-babalar; bakım verme, destekleme, sevgi gösterme gibi davranışsal ifadelerle de kabulü gösterebilmektedirler (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005).

Bu düzlemin diğer ucunda olan anne-babanın çocuğu reddetmesi, çocuğa yönelik sıcaklık, şefkat ve sevginin olmaması veya belirgin olarak gösterilmemesi şeklinde ifade edilmektedir. Rohner anne-babaların çocuklarına karşı dört farklı şekilde reddedici olabildiğini ortaya koymuştur. İlk olarak anne-babalar çocuklarına sıcaklıklarını, sevgi ve şefkatlerini göstermezlerken; ikincisinde çocuklarına karşı

düşmanlık besleyip, saldırgan davranabilmektedirler. Düşmanlık çocuğa karşı hissedilen öfke, kızgınlık, nefret, kötü niyet gibi duyguları içermektedir. Bunun yanı sıra çocuklarına karşı kayıtsız kalarak, onları ihmal edebilmekte ya da çocuk görünürde belirgin bir ihmal, saldırganlık ya da soğukluk olmadığı halde anne-babası tarafından sevilmediğine inanabilmektedir. Son olarak tanımlanan ‘ayrışmamış red’ açık bir reddin olmadığı durumlarda gözlenmektedir. Bu durumda anne-babaların ilgisiz, sevgisiz veya saldırgan olduklarına dair açık davranışları olmamasına karşın çocuk anne-babasının, kendisini gerçekten sevmediklerine ve kendisiyle gerçekten ilgilenmediklerine dair bir algıya sahiptir (Rohner, 1986). “Ayrışmış” red ile “ayrışmamış” red arasındaki farkın açıklanması önemlidir. Ayrışmış red, davranış düzeyinde saldırganlık ve/veya ihmal olarak gözlenebilir veya öznel olarak, kişi tarafından düşmanlık ve/veya kayıtsızlık duyguları olarak yaşanabilirken ayrışmamış red, sadece kişinin -ortada açıkça gözlenebilen red göstergeleri olmamasına karşın- sevilmediğiyle ilgili öznel yaşantılarını kapsamaktadır (Çetin, 2005).

Sıcaklık boyutu, çocukla bakım vereni arasındaki sosyal etkileşime ait bir tutumu yansıtmaktadır. Bu boyut sosyal etkileşimin yanı sıra, bu etkileşimin çocuğun zihnindeki tasarımını da içermektedir. Çocuğun zihninde oluşan bu tasarım, onun sevildiği, kabul edildiği ya da sevilmediği ve reddedildiğine dair kişisel algısıdır. Ebeveyn Kabul-Red Kuramı’nda benimsenen fenomenolojik yaklaşıma göre, insanın davranışlarında yaşanan olaylardan çok bu olayları nasıl algıladığı ve yorumladığı önemlidir. Anne-baba davranışlarının çocuklar üzerindeki etkisi çocuğun algısal ve içsel süreçleriyle şekillenmektedir. Yani ebeveynin kabul edici ya da reddedici oluşu

çocuğun algılarına göre şekillenmekte, diğer bir deyişle kabul ya da red çocuğun öznel algısı olarak ortaya çıkmaktadır (Rohner, 2000).

1.1.2. Ebeveynliğin Kontrol Boyutu

Ebeveyn Kabul-Red Kuramı'nda sıcaklık boyutu gibi kontrol boyutu da iki uçlu bir düzlem üzerinde değerlendirilebilmektedir. Bu iki uç aşırı izin verici ile aşırı kısıtlayıcı anne-baba davranışlarından oluşmaktadır (Pettingill ve Rohner, 1985). Bir başka deyişle kontrol boyutu çocuğun ebeveynin davranışlarını izin verici ya da kısıtlayıcı olarak nitelendirmesiyle oluşan algısıdır. Çocuklarının davranışlarına özerklik tanıyan, onları belli kurallarla baskılamayan ve onları kendi başlarına kararlar almaya yöneltten anne-babalar kuramda izin verici (düşük düzeyde kontrol edici) olarak tanımlanır. Öte yandan çocuklarının davranışlarını her an kontrol eden, onlara her durum ve ortamda kısıtlamalar ve kurallar getiren, çocukları bu kurallara uymaya zorlayan anne-babalar ise kısıtlayıcı (yüksek düzeyde kontrol edici) olarak sınıflandırılmaktadır (Rohner, 2001).

1.1.3. Fenomenolojik Yaklaşım

Sıcaklık ve kontrol boyutlarının yanı sıra ebeveyn kabul veya reddi iki farklı bakış açısından ele alınıp çalışılabilmektedir. Kişi tarafından rapor edildiği şekilde, yani davranışsal bakış açısı ile olan ilk yaklaşım ve fenomenolojik bakış açısı ile olan yani kişi tarafından algılanıp yaşanıldığı şekilde aktarılan ikinci yaklaşımdan elde edilen sonuçlar her zaman olmasa da genellikle benzer sonuçlar vermektedir. Ancak

yapılan araştırmalar; fenomenolojik yaklaşımla elde edilmiş bilgilerin güvenirliğinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Candan, 2006).

Fenomenolojik bir kuram olan EKAR Kuramı’nda Rohner, anne babanın red davranışından çok çocuğun bu ilişkiyi nasıl anlamlandırıdığına ve anne babasına ilişkin öznel değerlendirmelerine odaklanmıştır. Burada önemli olan açıkça gösterilen davranış ve tepkiler yerine çocuğun anne-babasına ilişkin algıladığı sıcaklık, ilgisizlik ve saldırganlık gibi öznel değerlendirmeleridir (Rohner, 2000). Yani bu durumda; reddedilmek bir yargı değeri taşımamaktadır; bunun aksine anne-babanın reddedici oluşu çocuğun algısına göre şekillenmektedir (Rohner, 1986). Çocukların kabul-red süreçleri ile ilgili baş etme süreçlerinin anlaşılabilmesi için kişinin kendisi, diğerleri ve içinde bulunduğu bağlamı da içeren bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi daha doğru olmaktadır. Kendisiyle (self) ilgili kısımda kişinin karakterine bağlı olarak ortaya çıkan ruhsal durumu söz konusudur. Diğerleri (other) ile ilgili olan kısım; reddeden anne-babanın” kişisel ve kişiler arası özelliklerini, reddin biçimini ve süresini, sıklığını ve şiddetini içermektedir. Son olarak bağlam (context) ise; kişinin hayatındaki diğer önemli insanları ve sosyal çevresini içermektedir (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005).

1.1.4. EKAR Kuramının Alt Alanları

Ebeveyn Kabul-Red Kuramı üç farklı alanla ilgili olarak beş temel soru sormaktadır. Bunlar “kişilik”, “baş etme” ve “sosyokültürel” alanlardır (Yaşar, 2009).

I. Kişilik Alanı

1. Ebeveynleri tarafından reddedilen çocuklara ne olmaktadır? Başka bir ifadeyle, ebeveynleri tarafından kabul edilen ya da reddedilen çocuklar bu duruma nasıl bir tepki göstermektedir?

2. Çocukluk dönemlerinde ebeveynleri tarafından kabul edilmiş ya da reddedilmiş kişiler, yetişkinlik yaşamlarında nasıl bir durum içindedirler? Başka bir ifadeyle, çocukluk döneminde yaşanan reddedilmenin etkileri kişinin yetişkinlik ve yaşlılık dönemine kadar sürer mi?

II. Başetme Alanı

3. Anne-babası tarafından reddedilmiş bazı çocuk veya yetişkinler neden bu olumsuz durumla diğerlerine göre daha etkin bir şekilde başa çıkabilmektedirler?

III. Sosyokültürel Alan

4. Neden bazı anne-babalar çocuklarına karşı sıcak ve sevgi dolu bir şekilde yaklaşırken, diğer bazı anne-babalar çocuklarına karşı soğuk, ilgisiz hatta saldırgan olabiliyorlar? Anne ve babaların çocuklarına karşı olumlu veya olumsuz davranışlarında hangi psikolojik ve/veya toplumsal faktörler rol oynamaktadır?

5. Toplumun genel yapısı ve içinde yer alan bireylerin davranış ve inançları, çocuklukta yaşanan kabullenilme veya reddedilme ile ne denli ilişkilidir?

Yukarıda sıralanan sorulara evrensel bir bakış açısı ile yaklaşan kuram, çeşitli kültürler ve etnik gruplardan toplanmış kültürlerarası çalışmaların verilerine dayanmakta olup ebeveynin kabul-red durumunu, döllenmeden ölüme kadar uzanan bir gelişimsel bir süreç içerisinde ele almaktadır (Rohner, 2005).

1.1.5. EKAR Kuramı Sosyokültürel Sistemler Modeli

Rohner (1986) sosyokültürel sistemler modelini; baskın olan sosyalizasyon örüntüleri, var olan alt sistem örüntülerinin sürdürülmesinden geribildirimler alarak biçimlenir şeklinde açıklamıştır. Yani yüksek düzeyde ebeveyn reddi ile karakterize bir sistemde, daha sonraki kuşakların çocukları da reddeden anne-baba olacak ve kendi çocuklarını reddedeceklerdir.

1.1.6. EKAR Kişilik Kuramı

.Kuram kişilik kavramını; kişinin çeşitli ortamlarda veya yaşam durumlarındaki tepki verme eğilimleri ve sonuçta ortaya çıkan gözlenebilen davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre davranış; içsel ve dışsal faktörlerin ortak bir ürünü olmakla birlikte davranışın çeşitli ortam, durum ve mekânlarda genellikle tutarlılık gösterdiğini belirtmektedir. EKAR’da çocuğun anne-babası tarafından kabullenilmesi veya reddedilmesi, çocuğun kişilik gelişimi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveyn kabul-reddi ile ilgili çalışmalar tutarlı bir biçimde algılanan ebeveyn reddinin çocukların ve yetişkinlerin psikolojik gelişimi ve kişilik uyumları üzerinde ciddi olarak olumsuz etkileri olduğunu göstermiştir (Rohner, 1994).

EKAR’da da diğ er tüm kuramlarda olduğu gibi anne-baba tarafından kabul veya reddedilmenin tüm etkilerinin incelenmesi mümkün olmamıştır. Bu nedenle EKAR’da anne-baba tarafından reddedilmenin kişilik üzerinde en belirleyici gözüken etkileri üzerinde durulmuştur (Rohner, 2001). EKAR’a göre; çocuklukta yaşanan reddedilme, birçok olumsuz özelliği beraberinde getirmekte olup bu özelliklerin çocukluktan yetişkinliğe sürekliliği olduğu ve bunun kişilik gelişimi üzerinde büyük rol oynadığı düşünülmektedir (Khaleque ve Rohner 2001). EKAR’ın kişilik kuramında, çocukluk döneminde yaşanan kabul veya reddedilme algısının  ocuk veya yetişkinin ruhsal ve zihinsel yapısı ve kişiliği üzerindeki etkileri açıklanmaya ve yordanmaya çalışılmaktadır (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005). Bu alt kuram anne-babaları tarafından reddedilmiş  ocuk veya yetişkinleri genel psikolojik uyumları doğrultusunda yedi kişilik özelliğinde sınıflandırmıştır. Buna göre kuram; ebeveyn reddi yaşayan  ocuk ve yetişkinlerin aşağıdaki yedi kişilik özelliğinden olumsuz uçlara yakın bir kişilik örüntüsü geliştirileceği üzerinde durmaktadır (Rohner, 1986).

Khaleque ve Rohner (2002) kuramın  ocuk formunu içeren çalışmaları derleyerek başka bir meta-analiz çalışması yapmışlardır. Bu çalışmada da 1977 yılından 2000 yılına kadar Amerika (Afrika, Avrupa ve Asya kökenli Amerikalılar ve Latin Amerikalılar) ve Karayipler’de yapılan 43 araştırma analiz edilmiştir. Sonuçlar, etnik farklılıklardan bağımsız olarak algılanan ebeveyn kabul veya reddinin çocuğun psikolojik uyumunda önemli rol oynadığını göstermiştir.

Bu kişilik özellikleri alt başlıklar halinde açıklanarak verilmiştir.

1.1.6.1. Bağımlılık veya Savunucu Bağımsızlık

Bağımlılık kavramına farklı kuramlar farklı tanımlamalar getirmiştir. Bu nedenle EKAR’ da incelenen yedi kişilik özelliği arasında en karmaşık olanı bağımlılık alanıdır (Rohner ve Britner, 2002).

EKAR'ın kişilik kuramında, bağımlılık ve bağımsızlık aynı kişilik boyutunun zıt uçları olarak düşünülmektedir ve kuramda ele alınan diğer tüm kişilik özellikleri gibi, bağımlılık-bağımsızlık boyutunda da, her insan bu boyut üzerinde belirli bir noktaya yerleştirilebilmektedir. Genel olarak tanımlarına bakıldığında "bağımlılık, bir insanın başka bir insana rahatlama, onay alma, cesaretlendirilme gibi gereksinimlerinin giderilmesi amacıyla duygusal olarak dayanması iken "bağımsızlık", bu tür duygusal gereksinimlerin ve dayanmaların olmadığı ya da kişinin bu tür taleplerde bulunma gereksinim veya isteğinden uzak olmasıdır (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005).

Bağımsız kişiler diğerlerinin; ilgi, bakım ve desteğine sıklıkla ve şiddetle istekli olmayan ve bu yönde davranışlar gösteren kişilerdir. Bağımlı kişiler ise diğerlerinden olumlu tepki almak için çabalayan ve onların kendilerine ilgisini ve desteğini sürdürmek için aşırı talepkar davranışlar sergileyen kişilerdir. Çocuklar çeşitli bağımlılık davranışları gösterirler. Bunlar içinde; yapışmak, dikkat çekmeye yönelik davranışlar, anne babadan ayrıldığında kaygılı, güvensiz, ağlamaklı olmak veya mızızlanmak, -genellikle anne-babadan- bakım verici bir tepki beklemek veya talep etmek dikkati çekmektedir. Duygusal açıdan sağlıklı kişilerin de bazen böyle gereksinimleri olabilir; ancak buradaki önemli unsur, kişinin bu olumlu tepki

alma gereksinimini ne sıklıkta ve yoğunlukta yaşadığıdır. EKAR Kuram' ına göre çocukların ebeveyn kabul-red algısı onları bağımlılık konusunda farklılaştıran esas ögedir. Yani ebeveyni tarafından reddedildiği algısına sahip birçok çocuk sürekli olarak onaylanmaya, doğrulanmaya ve duygusal desteğe ihtiyaç hissetmektedir. Ancak böyle bir algısı olmayan çocuğun bu tip gereksinimleri daha az olacaktır (Rohner, 2001).

Bağımlılık ve bağımsızlık kavramlarının yanı sıra unutulmaması gereken bir kategori daha bulunmaktadır. Sağlıklı bağımsızlığa benzeyen ve kişinin olumlu tepki almak için göreceli olarak daha az çaba ve talep içerisinde olduğu bu duruma 'savunucu bağımsızlık' denilmektedir. Bu kişiler her zaman farkında olmasalar da, duygusal açıdan halen yakınlık, sıcaklık ve destek aramaya devam ettikleri için sağlıklı bağımsızlıktan ayrılmaktadırlar. Bunun yanı sıra bu kişiler kronik reddedilmenin yol açtığı öfke, güvensizlik ve diğer olumsuz duyguların üzerlerinde yarattığı ağırlık nedeniyle olumlu tepki alma ihtiyaçlarını açıkça inkar ederler. Bu durum bazen Savunucu bağımsızlığın beraberinde gelen duygu ve davranışlar ergenlik döneminde bazen bir "karşıt reddetme" sürecine yol açmakta ve genç, bu durumda kendisini reddeden ebeveynini reddetmektedir (Rohner, 2001).

1.1.6.2. Duygusal Duyarsızlık (Tepkisizlik)

Duygusal duyarsızlığı daha iyi anlamak için öncelikle tam zıttı olan duygusal duyarlılığın ne olduğunu açıklamak gerekmektedir. Duygusal duyarlılık, kişinin bir insana karşı hissettiği yakınlık veya sevgi gibi herhangi bir duygusunu açık bir şekilde ve özgürce dışa vurabilme yeteneği olarak tanımlanır. Yani kişinin başka

kişilere ne kadar doğal ve duygusal tepki verebildiği, bir başka insana olan ilgisini, sempatisini ya da şefkat duygularını ne kadar rahatlıkla gösterebildiği anlamına gelmektedir. Duygusal açıdan duyarlı olan kişiler, karşısındaki kişilere duygusal olarak yakınlaşmakta veya kendilerine yakınlaşmak isteyenlere tepki vermekte zorluk yaşamamaktadırlar (Khaleque ve Rohner, 2001).

Bunun yanı sıra ebeveyni tarafından reddedilmişlik algısına sahip olan çocuklar model alabilecekleri sevgi dolu anne- babaları olmadığı için sevgi vermeyi deneyimlememiş dolayısıyla öğrenmemişlerdir. Bu çocuklar kendilerini duygusal olarak daha fazla hırpalanmaktan korumak amacıyla olarak geri çekilme, giderek olumlu tepki almak için daha az girişimde bulunmak ve duygularını üzerini örtmek eğiliminde olmakta ve sonuçta kendileri için önemli olan insanlardan olumlu tepki almak için çabalamaktan vazgeçme yoluna gidebilmektedirler. Bunun sonucunda da sevgiye, ilgi ve şefkate çok ihtiyaçları olmasına karşın bunu vermekte ve almakta zorluk çekmektedirler. Bu şekilde, reddedilmiş çocuklar bazen soğuk, uzak, tepkisiz ve doğal olmaktan uzak olarak algılanabilir hatta çok uç vakalarda "künt affekt" ya da apati görülebilmektedir (Eryavuz, 2006).

1.1.6.3. Düşmanlık ve Saldırganlık

Düşmanlık içsel bir nefret, öfke veya kızgınlık duygusu olarak tanımlanırken; saldırganlık, öfke veya düşmanlığın davranış düzeyindeki ifadesi olup, birine veya bir şeye kasten fiziksel veya ruhsal olarak zarar verme olarak tanımlanmaktadır. Ebeveyn Kabul-Red kuramının kişilik kuramında saldırganlık; bir başka kişiye, şeye veya kişinin kendisine kasıtlı olarak zarar vermesi veya böyle algılanması olarak

geçmektedir (Khaleque ve Rohner, 2001). Bu kurama göre reddedilmiş çocuklar anne-babalarına öfkelenme veya kızgınlık duyma eğiliminde olmakta ve bazen öfkelerini doğrudan ortaya koyabilirlerken bazen de içlerinde tutma yolunu seçebilmektedirler. Çocukların öfkelerini açıkça dile getirmedikleri bu duruma ‘pasif saldırganlık’ denilmektedir. Pasif saldırganlık, surat asma, yapılacak işleri somaya erteleme, pasif engellemeler, inatçılık gibi şekillerde ortaya çıkabilmektedir.

EKAR kuramının kişilik kuramı; anne-babanın çocuğu reddediş biçimi, düşmanlık ve saldırganlık şeklinde ortaya çıkıyorsa, reddedilmiş çocukların düşmanlık duyguları hissetmeye, saldırgan olmaya veya pasif agresif bir tutum içerisine girmeye eğilimli bir hale geleceklerini öne sürmektedir (Rohner, 1975).

1.1.6.4. Olumsuz Öz-Saygı

Özsaygı, bireyin özünü bir nesne olarak ele alıp onu değerlendirmesi sonucunda kendisi hakkında vardığı yargı ve geliştirdiği tutumdur. Benlik saygısı, öz saygı, kendine saygı gibi terimlerle ifade edilen bu tutum, kendini önemli görme, kendini kabul gibi kavramlarla betimlenen ya da bu kavramları içeren bir üst kavram olarak düşünülebilmektedir (Doğru ve Peker, 2004). EKAR Kuramı’nda ise öz-saygı, kişinin kendi değeri hakkında yaptığı genel duygusal değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır.

EKAR Kuramı’ın diğer alt alanları gibi öz-saygı boyutunda da tüm insanlar olumlu ve olumsuz öz-saygı noktaları arasında bir yere yerleştirilebilmektedir. Olumlu öz-saygı, kişinin kendisini beğendiği, onayladığı, kabul ettiği, kendisiyle

rahat olduğu, kendisini değerli, başkalarının saygısını hak eden biri olarak gördüğü durum olarak tanımlanırken, olumsuz öz-saygı, kişinin kendisini beğenmediğı veya onaylamadığı, kendi değerini düşük gördüğü, kendisini hiçbir değeri olmayan, suçlanmayı hak etmiş biri olarak algıladığı ve kendisini diğer kişilerden aşağı gördüğü şeklinde kavramsallaştırılmaktadır (Rohner, 2001).

EKAR Kuramı'na göre reddedilmiş çocuklar sözel olarak dile getirmeseler de birtakım düşünce kalıplarına sahiptirler. Bunlar; “Benim annem beni sevmiyor, dolayısıyla ben sevmeye değer biri değilim, Ben iyi değilim!” gibi düşüncelerdir. Bu çocuklar hayatlarındaki ‘ önemli kişiler’ onlara nasıl bakıyorsa, onlar da aynı şekilde kendilerini algılama eğilimindedirler. Yani yaşamlarındaki “önemli kişiler” arasında en önemli olan anne-babaları eğer onları sevmiyorsa, o zaman, bu çocuklar kendilerini sevelemeyecek ve dolayısıyla da, değersiz ve yetersiz kişiler olarak algılama eğiliminde olacaklardır (Rohner, 1986; Rohner 2001).

1.1.6.5. Olumsuz Öz-Yeterlik

Kişinin kendini değerlendirmesiyle ilgili iki ayrı boyutu oluşturan “öz-saygı” ve “öz-yeterlik”, faktör analizinde bazen iki ayrı faktör bazen de tek bir faktör olarak belirmektedir. Bu iki kavram anne-baba tarafından kabul veya red edilme ile farklı şekilde ilişkili olmalarından dolayı EKAR'ın kişilik kuramında ayrı ayrı ele alınmıştır (Doğru ve Peker, 2004).

Kişinin kendi hakkında yaptığı değerlendirmeler olarak tanımlanan öz-yeterlik kavramı olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Olumlu öz-

yeterliği olan bir kiři kendi sorunları ile yeterince bařa ıkabilmektedir, başarılıdır ya da yapacağı işlerde başarılı olacağını dūřunmaktadır, bunun yanı sıra kendine gūvenmekte ve sosyal aııdan yeterli olduğunu hissetmektedir. Olumsuz  z- yeterliği olanlar ise; yetersizlik duygularına sahiptir, gūnl k yaşamın getirdiği talepleri karşılamada yetersiz olduğunu dūřunmakta ve kendi istediği şeyler için yeteri kadar müdahale edemediği hissine kapılmaktadır (Rohner, 1986).

Olumsuz  z-yeterliği olan çocuklar kendilerini değersiz, iyi olmayan ve eleştirileri hak eden biri olarak görme eğilimindedirler. Çok fazla eleştirilmiş, kısıtlanmış, reddedilmiş ve yalnız bırakılmış çocuklar bu acı veren duyguları kişiliklerine mal edebilmektedirler ve bir süre sonra tüm yetersizliklerin kaynağı olarak kendilerini görmeye başlamaktadırlar. Yani bu çocuklar olumsuz öz-yeterlik duygularını hayatın tüm alanlarına da genelleme eğiliminde olup kendilerini kendi kendisini gerçekleştiren bir kehanetin ortasında bulmaktadırlar. Kendi hakkında öz-yeterliği düşük algısına sahip olan yani kendisini yetersiz ve hiçbir şeyi beceremeyen biri olarak gören bir  ocuk bir süre sonra öyleymiş gibi davranmaya başlayabilmektedir. Böyle olduğu zaman insanlar da bu çocukları negatif bir şekilde değerlendirmekte ve zaten örselenmiş olan öz-yeterlik duyguları pekişmiş olmaktadır. Kısır döngü içine giren bu durum; anne babası tarafından red algısı yaşayan çocukların akademik başarılarının diğer akranlarından düşük olmasıyla da yakından ilgili görünmektedir (Rohner, 1986).

1.1.6.6. Duygusal Tutarlılık

EKAR Kuramı'nın kişilik kuramında ele alınan yedinci kişilik özelliği olan 'duygusal tutarlılık', kişinin duygusal durumundaki durağanlık; küçük engeller, başarısızlıklar, zorluklar veya streslere canı sıkılmadan dayanabilmesi, kolayca öfkelenmemesi, güç ve zorlayan durumlarda kolayca olay öncesi duygu durumlarına dönmesi olarak tanımlanmaktadır (Rohner, 1986). Duygusal açıdan tutarlı olan kişiler günlük yaşamın getirdiği streslerle kolayca başa çıkabilmekte ve bunlar karşısında soğukkanlılıklarını koruyabilmektedirler. Çok önemli olaylar olmadığı sürece bu kişilerin gün içerisindeki duygusal durumları sabit olarak kalmaktadır. Bu kurama göre ebeveyni tarafından kabul edilmiş çocuklar genellikle duygusal açıdan tutarlı olarak kabul edilmektedir (Rohner, 2001).

Bunun yanı sıra ebeveyni tarafından reddedildiğini düşünen çocukların kabul edilmiş çocuklara göre strese karşı toleransları ve "ego güçleri" daha az olmakta ve bunun bir sonucu olarak da duygusal açıdan daha az tutarlı olmaktadır. Daha kolay öfkelenen bu çocukların küçük engeller ve zorluklar karşısında kolayca keyifleri kaçabilmektedir. Bu çocuklar bekledikleri bir şey olmadığı zaman kolayca öfkelenmekte ve kendilerini kötü hissedebilmektedirler. Gün içerisinde sık duygusal dalgalanmalar yaşayan bu çocuklar bir an neşeliyken, bir sonraki an karamsar veya keyifsiz olabilmekte, gergin bir andan hızlıca sakin bir duruma geçebilmekte ya da, bir an sıcakken bir sonraki an, düşmanca olabilmektedirler (Rohner, 1986).

1.1.6.7. Olumsuz Dünya Görüşü

Son olarak EKAR Kuramı Kişilik özellikleri arasında yer alan olumsuz dünya görüşü bir insanın yaşam ve dünya ile ilgili imgesini psikolojik açıdan nasıl oluşturabileceği büyük ölçüde çocukluktaki yaşantıları, özellikle de ebeveyniyle olan ilişkisinde yaşadığı kabul veya reddedilme deneyimleri tarafından biçimlenecektir. EKAR Kuramı'nın kişilik Kuramı'nda yer alan yedinci ve son kişilik kuramı olan "dünya-görüşü" kavramı, kişinin yaşamı, kainatı veya varoluşun özünü temelde olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmesi anlamına gelmektedir (Rohner, 2001).

Dünya-görüşü olumlu olan bir çocuk, yaşamı temelde iyi, güvenli, mutlu, tehdit edici olmayan ya da başka şekillerde olumlu olarak görme eğilimindeyken, olumsuz bir dünya-görüşüne sahip olan bir çocuk için yaşam kötü, güvensiz, tehdit edici, düşmanca, belirsiz ve tehlikelerle dolu bir yerdir. Ebeveyni tarafından reddedilmiş bir çocuk dünyayı düşmanca, güvenilmez özünde arkadaşça olmayan bir yer olarak algılama eğilimindedir ve hayattan fazla bir şey beklemez; yani bu çocuk olumsuz bir dünya görüşü geliştirir ve bunu yaşam boyu sürdürür (Rohner, 1986).

Çocuklar için ebeveynleri tarafından kabul edilmek önemli bir gereksinimdir. Genel olarak bakıldığında Ebeveyn Kabul-Red Kuramı, bu kabul edilme gereksinimi karşılanmamış yani reddedilmiş çocukların ileride bağımlı ya da savunucu bir şekilde bağımsız; duygusal açıdan tepkisiz; düşmanca, saldırgan veya pasif-agresif veya düşmanlık ve saldırganlık duygularını kontrol etmede sorunlar yaşayan; olumsuz öz-saygı ve öz-yeterlik boyutunda daha yüksek puanlar alan, olumsuz bir dünya

görüşüne sahip ve bunun yanı sıra duygusal açıdan daha tutarsız olacaklarını varsaymaktadır.

Rohner'in (1986) üç ayrı kültürde yürüttüğü çalışmalarda kendini reddedilmiş algılayan tüm deneklerin bunun yanı sıra kendini bir biçimde saldırgan bulduğu, öz-değerleri ve öz-yeterliklerinde bozulma olduğunu hissettikleri, duygusal açıdan tepkisiz ve tutarsız oldukları ve olumsuz bir dünya algılarının olduğu söylenebilir. Rohner (1960) kültürler-arası yaptığı bir diğer çalışmada çeşitli kültürlerdeki reddedilmiş çocukların daha sinirli olduklarını ve kabul edilmiş çocuklara oranla daha olumsuz bir dünya görüşüne sahip olduğunu gözlemiştir. Bunun yanı sıra çeşitli ülkelerde yapılan araştırmaların sonuçlarına göre; anne baba tarafından reddedilme ile çeşitli davranış problemleri, depresyon, depresif duygulanım, suça yönelme, alkol ve madde kötüye kullanımı arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Hill ve Bush, 2001; Crockenberg ve Leerkes, 2003).

Yine kültürlerarası yapılan bir çalışmada; kendini reddedilmiş algılayan bireylerin kendini saldırgan bulduğu, öz-değerleri ve öz-yeterliklerinde bozulma yaşadıkları, duygusal açıdan tepkisiz ve tutarsız oldukları ve olumsuz dünya görüşlerinin olduğu bulunmuştur (Rohner, 1986). Buna benzer olarak; Haque (1988) yaptığı araştırmada algılanan anne kabul-reddi ile ilgili çocuğun özgüveni arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur. Aynı araştırmada red algılamayan çocukların ders notlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Demografik değişkenler açısından kuramı değerlendiren araştırmalar gözden geçirildiğinde ise; Polat'ın (1988) yaptığı araştırma dikkati çekmektedir. Bu

araştırmada; Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'ni (EKRÖ) ve Kişilik Değerlendirme Ölçeği'ni kullanarak iki sosyo-ekonomik düzeydeki (orta/üst ve alt) ilkokul çocuklarının ebeveyn kabul reddi algılamaları ile kişilik değerlendirmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde yetişen çocuklar düşük düzeyde yetişen çocuklara göre daha fazla kabul ve daha az red algıladıklarını bildirmişlerdir. Bir başka araştırmada ise; eğitim durumu daha düşük olan ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveyn reddinin daha yaygın olduğu bulunmuştur. Kültürlerarası yapılan bir çalışmada; babaların annelere oranla daha fazla reddedici olduğu- daha az kabul edici olduğu- ve erkek ergenlerin anne-babaları tarafından daha sık reddedildiği bulunmuştur (Dwairy, 2009).

Araştırmanın bundan sonraki bölümünde öğrenme güçlükleri ayrıntılı bir şekilde anlatılacaktır.

1.2. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme yaşam boyu devam eden, sadece yeni bir beceri kazanma ya da akademik bir konuda uzmanlaşmayı değil, duygusal gelişmeyi, toplumsal etkileşimi ve kişilik gelişimini de içeren çok yönlü bir süreç olup bu süreçte ortaya çıkan aksaklıklar kişinin tüm yaşantısını etkileyebilmektedir. Öğrenme sorunları okuma yazmayı öğrenme, yaşıtları düzeyinde okuyup yazamama ya da aritmetik becerilerde gözlenen güçlükler ve akademik başarısızlıklar ile karakterizedir. Söz konusu sorunlar Özgül Öğrenme Güçlüğü'nden, depresyondan, uyum bozukluklarından, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'ndan ya da travmatik yaşantılardan kaynaklanabilmektedir. Yayınlarda en sık rastlanan öğrenme sorunları altta yatan

Özgöl Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) ile ilişkili bulunmaktadır. Öğrenme güçlükleri çok kapsamlı, heterojen bir gruptur ve gelişimsel bozukluklardan beyin hasarına kadar çeşitli nedenlerden kaynaklanan öğrenme sorunlarını ve akademik başarısızlıkları içine almaktadır.

Öğrenme Güçlüğü terimi ilk olarak Samuel Kirk (1962) tarafından; zihinsel gelişim geriliği ya da duygusal sorunlardan kaynaklanmayan öğrenme problemleri yaşayan çocukları tanımlamak için kullanılmıştır. ÖÖG serebral, duygusal ya da davranışsal bozukluktan kaynaklanan dili kazanma, konuşma, okuma- yazma, aritmetik becerilerin bir ya da birden çoğunun gelişiminde gecikme, bozukluk ya da geriliktir. Zihinsel gelişim geriliği, kültürel farklılıklar ve duyu kusurları bu tanımın dışında bırakılmıştır (Gaddes, 1994).

Yazın bilgileri gözden geçirildiğinde ÖÖG’yi tanımlamak amacıyla 100’den fazla terimin kullanılmış olduğu görülmektedir (Turgut, 2008). Bunun yanı sıra ÖÖG yerine; algısal yetersizlik, disleksi, minimal beyin hasarı ya da bozukluğu gibi terimler bu bozukluğun seyri boyunca kullanılmıştır (Caplan ve Dinardo, 1985).

DSM-III’ de (APA 1980) öğrenme güçlükleri; ‘‘özüml gelişimsel güçlükler’’ kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu dönem bozukluk; gelişimsel okuma bozukluğu, gelişimsel dil bozukluğu, gelişimsel artikülasyon bozukluğu ve karma özüml gelişimsel bozukluk olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. DSM-III-‘ de (APA 1987) Eksen II bozuklukları arasında, özüml gelişim bozuklukları başlığı altında sınıflandırılmış olup; gelişimsel aritmetik beceri bozukluğu, gelişimsel yazılı anlatım bozukluğu ve gelişimsel okuma bozukluğu olarak üç alt grup tanımlanmıştır. DSM-

IV”de (APA 1994) ise “öğrenme bozuklukları” terimi kullanılıp, bu sorunun çocuk psikiyatrisi kapsamında ele alınması gerektiği belirtilmiş ve özel eğitim dalını da ilgilendirdiği vurgulanarak, birinci eksen tanıları arasında yer almıştır.

ÖÖG tanımı yapıldığından beri nedenleri, müdahale yöntemleri üzerinde çok durulan bir hastalık haline gelmiştir. Öğrenme güçlüğüne olan bu ilginin artması çok farklı tanımının yapılmasına yol açmıştır.

1.2.1. Öğrenme Güçlüğü’nün Tanımları

Yukarıda da belirtildiği üzere öğrenme bozukluğu terimi ilk kez Kirk (1963) tarafından tanımlanmıştır. Yazın incelendiğinde birçok öğrenme güçlüğü tanımı olduğu görülmektedir.

Bateman (1992) öğrenme sürecindeki temel bozukluklara bağlı olarak ortaya çıkan ve zihinsel potansiyelinden beklenen başarıları ile o andaki okul başarıları arasındaki anlamlı farklılık ve merkezi sinir sisteminin işlev bozukluğu olarak tanımlamıştır (Karaman, Türkbay, Cöngöloğlu ve Gökçe, 2006).

IDEA’nın (Individual with Disabilities Education Act, 1999) tanımlamasına göre öğrenme güçlüğü; sözlü ya da yazılı dili anlama ya da kullanma ile ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da birden fazlasında bozukluk olması durumudur. Bu durum dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ya da matematik işlemleri yapmada yetersizliğe yol açmaktadır. Bu kategori, algısal bozukluklar, beyin özürlü, minimal beyin yetersizliği, disleksi ve gelişimsel afaziyi kapsamaktadır; ancak esas

olarak görme, işitme, devinim ya da zeka yetersizliklerinden ya da çevresel, kültürel ya da ekonomik dezavantajlardan kaynaklanan yetersizlikleri kapsamamaktadır. Bir başka tanıma göre ise; bir ya da daha fazla alanın işlevselliğinde bozulmaya yol açan, çocukluk çağının sık görülen gelişimsel ve nörobiyolojik rahatsızlığıdır (Silver ve ark., 2007).

1.2.2. Öğrenme Güçlüğü'nde Tanı ve Sınıflama

ÖÖG tanısı, Amerika Birleşik Devletleri'nde DSM-IV-TR' de Öğrenme Bozuklukları şemsiyesi altında (APA, 1994), Avrupa'da ise, Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması El Kitabı'nın 10. baskısında (ICD-10: International Classification of Disease; World Health Organization: WHO, 1993) "Okul Becerilerine Özgü Gelişimsel Bozukluklar" başlığı altında ele alınmaktadır. Ülkemizde, ÖÖG tanısının konulmasında DSM-IV ölçütleri kullanılmaktadır.

ÖÖG; "bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda; okuma, matematik ve yazılı anlatımın, beklenenin önemli ölçüde altında olması" olarak tanımlanmaktadır'. DSM- IV- TR'de 4 tip öğrenme güçlüğü tanımlanmıştır. Bunlar; Okuma Güçlüğü, Yazılı anlatım Güçlüğü, Matematik Güçlüğü, Başka Türlü Adlandırılmayan Öğrenme Güçlüğü' dür.

1)Okuma Güçlüğü (Disleksi): Okuma birtakım hiyerarşik süreçlerin kazanılmasını gerektirmektedir. Bu süreçlerin kazanılmaması sonucunda okuma güçlüğü gözlenmektedir. Disleksi, Dünya Sağlık Örgütü (1993) tarafından yeterli

zekâ, sosyo-kültürel, fırsat, güdü veya duyuşsal kapasiteyle uyumsuz okuma ve yazma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır.

Yazında çok farklı disleksi sınıflandırmaları yapıldığı görölmektedir (Friedmann ve Limor, 2008). Söz konusu sınıflandırmalar aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

Bakker, Leeuwemen ve Spyer (1987) tarafından hemisfer işlevlerine dayanarak yapılan sınıflamaya göre; disleksi iki gruba ayrılmıştır. L-tip dislekside, sol hemisfer işlev bozukluğuna bağı okuma güçlükleri yer almaktadır. Bu çocuklar hızlı okuyabilirler ama atlama, harf ekleme, değıştirme türünde hatalar yapabilirler. P-tip dislekside, sağı serebral işlev bozukluğuna bağı görsel algı kusurlarına bağı olan okuma güçlükleri yer alır. Bu çocukların okumaları yavaştır. Eksik bırakma ve tekrarlama hataları vardır.

Pollatsek (1989) ise disleksiye Gelişimsel disleksi ve Sonradan Edinilmiş Disleksi olmak üzere iki grupta incelemiştir. Buna göre; gelişimsel disleksi; belirlenmiş beyin hasarı olmadığı halde okumanın öğretilmesinde ortaya çıkan, yeterli eğitim ve çevreye karşı gelişen biyolojik kökenli bir bozukluktur. Sonradan edinilmiş disleksi ise okumayı öğrenmiş kişilerde beyin hasarına bağı olarak ortaya çıkan; derin, yüzeysel ve fonolojik alt tipleri olan edinilmiş disleksi tipidir (Catts, 1994).

Bir diğersınıflamaya ise göre disleksi; disfonetik, diseidetik ve karma tip olmak üzere 3 grupta toplanmıştır (Boder, 1973). Bunlardan disfonetik disleksi

grubunda fonetik bozukluğu olan çocuklar yer almaktadır. Bu çocuklar, dil ve sözlü ifade alanında güçlük çekmektedirler. İşitsel kavrama becerileri zayıftır ve sözcüklerin fonetik ayrımını yapamazlar. Diseidetik dislekside, çocukların zihinde canlandırma yetenekleri bozuk olduğu için harflerin ve sembollerin görsel ve mekansal analizini ve ayırtlaştırmayı yapamazlar. Bu nedenle harflerin sırasını karıştırır, ters çevirir ve günleri, ayları sırayla söylemede zorlanırlar. Karma tipte ise disfonetik ve diseidetik grupların her ikisinin özellikleri bulunmaktadır (Turgut, 2008).

2) *Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)*: Takvim yaşı, ölçülen zeka düzeyi, yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önüne alındığında beklenenin önemli ölçüde altında olan matematik becerileri olarak tanımlanmaktadır.

3) *Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi)*: Bireysel olarak uygulanan standart testlerde (ya da yazma becerilerinin işlevsel değerlendirmelerinde), kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitimle uyumsuz yazma becerisi olarak tanımlanmaktadır.

4) *Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Güçlüğü*: Bu kategori herhangi bir Öğrenme Bozukluğu tanı ölçütlerini karşılamayan öğrenmedeki bozukluklar içindir. Bu kategori kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda her bir bireysel beceriyi ölçen testteki başarı beklenenin önemli ölçüde altında olmamasına karşın, okul başarısını bir arada önemli ölçüde etkileyen her üç alandaki; okuma, matematik, yazılı anlatım sorunlarının kapsayabilmektedir.

DSM-V’ de ise Nörogelişimsel Bozukluklar çatısı altında yer alan Özgül Öğrenme Güçlüğü’nün Okuma Bozukluğu ile Giden, Yazılı Anlatım Bozukluğu ile Giden, Sayısal (matematik) Bozukluk ile Giden olmak üzere üç tipi tanımlanmıştır.

Toplumumuzda görülme sıklığı yüksek olan Özgül Öğrenme Güçlüğü birçok psikiyatrik tanıyla beraber görülebilmekte olup, ayırıcı tanı yapılması hastalığın seyri ve tedavisi açısından çok önemlidir. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde; öncelikle hastalığın tarihçesi, Özgül Öğrenme Güçlüğü’ne eşlik eden bozukluklar ve ayırıcı tanı ardından ÖÖG’de epidemiyoloji konuları kısaca ele alınacaktır.

1.2.3. Öğrenme Güçlüğü’ne Eşlik Eden Bozukluklar ve Ayırıcı Tanı

ÖÖG ‘de eş tanı sık görülmektedir. Yapılan bir çalışmada ÖÖG ile binişik olan psikiyatrik bozukluklar saptanmaya çalışılmıştır. Bu bozuklukla birlikte görülen hastalıklar arasında DEHB % 61.4, Özgül Fobi % 22.9, İnatlaşma Bozukluğu % 12.9, Sosyal Anksiyete Bozukluğu % 12.9, Fonolojik Bozukluk % 11.4, Obsesif Kompulsif Bozukluk % 5.7, Ayrılık Anksiyetesi Bozukluğu % 4.3, Kekemelik % 2.86, Enürezis 3 % 4.3, Enkoprezis 1 %, 1.4 Tık Bozukluğu %1.4, Sözel Anlatım Bozukluğu % 1.4, Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu % 1.4 olarak saptanmıştır (Karaman ve ark., 2006).

Smith ve Adam (2006) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise DEHB ile ÖÖG’ nin eş görülme oranının % 51 olduğu saptanmıştır. Yapılan bir diğer çalışmada ise öğrenme güçlüğü ile DEHB’ nin birlikte görülme oranı % 30 olarak bulunmuştur (Öner, 2007).

Ayırıcı tanıda ise; görme ve işitme bozukluğu, yaygın gelişimsel bozukluk, iletişim bozukluğu ve zihinsel gelişim geriliğinden ayırt edilmelidir.

1.2.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Epidemiyolojisi

Okul çağı çocuklarında oldukça yaygın bir tanı olan ÖÖG; ülkemizde ve yurt dışında özel eğitim alan çocukların büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Mastropieri ve Scrugs (2004) tarafından yapılan bir araştırmada bu oranın % 50. 5 olduğu gözlenmiştir (Diken, 2008). ÖÖG'nin okul çağı çocuklarında görülme sıklığı %2–10 (APA, 1994; Silver, 1989), toplumda görülme sıklığı ise %5-10 (Kronenberger ve Dunn 2003; Sundheim ve Voeller, 2004) olarak belirtilmiştir. Ülkemizde okul çağı çocuklarının %10 - %20'si öğrenme güçlüğü (ÖG) tanısı almaktadır (Erden, Kurdoglu, Uslu, 2002).

ÖÖG'nin alt tiplerine bakıldığında bu bozukluk açısından tanı alan çocukların % 50-80'i disleksi (okuma güçlüğü) göstermektedir (Catts, 1994). Disleksinin okul çağı çocuklarında görülme sıklığı (prevelans) %2–8 arasında belirtilmektedir (Turgut, 2008). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yapılan bir başka araştırmada ise bu oranın % 3-10 arasında olduğu saptanmıştır (Wicks-Nelson ve İsrail, 2003). Yazılı anlatım bozukluğunun görülme sıklığı tam olarak saptanamamış olsa da; okul çağı çocuklarında sıklığı %4 olarak bildirilmektedir (Silver ve ark., 2007). Eşlik eden başka bir öğrenme bozukluğu olmadan, matematik bozukluğunun yaygınlığı, yaklaşık olarak, herhangi bir öğrenme bozukluğu olan 5 çocuktan biri, genel okul çağı çocuklarında ise % 1 olarak tahmin edilmektedir. Bununla birlikte farklı ülkelerde %3-6.5 arasında yaygınlık bildiren genel toplum çalışmaları da

bulunmaktadır. Yazılı anlatım bozukluğu sıklıkla diğer öğrenme bozuklukları ile birliktelik gösterir. Okul çağı çocuklarında sıklığı % 4 olarak bildirilmektedir (Silver ve ark., 2002).

Bu tanı grubunun epidemiyolojisini belirleme çalışmalarında birbirinden farklı sonuçlar elde edilmesi öğrenme güçlüğü tanısı koyabilmek için kesin tanı ölçütlerinin olmayışına bağlanmaktadır. Dışlama ölçütleri dar tutulduğunda görülme sıklığı yüksek; geniş tutulduğunda ise daha düşük bulunacaktır. DSM-IV'te okuma bozuklukları sıklığı %4, matematik bozukluğu için %1 ve yazılı anlatım bozukluğu için % 4 olarak verilmiştir (Doğangün, 2008). Bununla birlikte yazı sistemlerinin farklılaştığı dillerde örneğin; Almanya, Japonya, İngiltere, İskandinav ülkelerinde bu oranın arttığı bulgusu da yazında dikkati çekmektedir. Gelişmemiş ülkeler de öğrenme güçlüğü açısından risk taşımaktadır. Örneğin Brezilya' daki okul çocuklarının okuma ve yazma problemleri gösterme oranı % 40 iken bu oran endüstrileşmiş ülkelerde % 20' ye düşebilmektedir (Schimer, Fontoura ve Nunes, 2004).

Yukarıda ÖÖG' nün epidemiyolojisi ile ilgili verilen bilgilerin yanı sıra; yazında ÖÖG' nün cinsiyete göre farklılaştığından söz eden çalışmalar da dikkati çekmektedir. Pennigton (2000) ; erkeklerin kızlardan 3 kat daha fazla özgül öğrenme güçlüğü gösterdiklerini saptamıştır. Bir başka araştırmada da erkeklerdeki oranın kızlara göre 3-4 kat daha fazla olduğu bilgisi doğrulanmıştır (Debray-Ritzen, 1987; Rutter ve ark, 2004). ÖÖG' nin genel olarak erkeklerde daha yüksek oranda görülmesinin erkekler aleyhine yanlılığa ve onların değerlendirme için kızlardan

daha çok gönderilmesine bağlı olduğu öne sürölmektedir (Doğan, Erşan ve Doğan, 2009). ÖÖG; erkeklerde kızlardan en az 3 kat daha yüksek olmasına karşın diskalkuli kızlarda daha yaygın olarak gözlenmektedir (Turgut, 2008).

1.2.5. Öğrenme Güçlüğü'nün Etiyolojisi

Özgöl Öğrenme Güçlüğü' nün etiyolojisi açısından birçok faktörün bozukluğın gelişiminde etkili olduğu gözlenmiştir. Nedenleri tam olarak bilinmemekte olan bu güçlük için çeşitli açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır.

1)Biyolojik Temel: Öğrenme güçlüğü etiyolojisi üzerinde duran araştırmalarda; beyin anormalliği üzerine yapılan çalışmalar önemli ve geniş bir yer tutmaktadır. Fawcett, Nicoloson ve MacLagan'ın 2001 yılında yaptıkları bir çalışmada serebellum, görsel ve işitsel alanlar gibi beynin birçok bölümü, okuma bozukluğundaki algısal süreçte önemli rol oynadığı belirlenmiştir (Wicks-Nelson ve İsrail, 2003). Beyin yapısı ile ilgili olarak yapılan bilgisayarlı tomografi (BT) ve manyetik rezonans görüntüleme (MRG) çalışmaları planum temporale'ye odaklanmaktadır. Nörolojik olarak normal yetişkinlerde bu yapı genellikle sol hemisferde sağa göre daha büyüktür. Disleksi olan bireylerde ise sağ ve sol hemisfer simetriktr (Wicks-Nelson ve İsrail, 2003). Flowers, Wood ve Naylor, 1991; Rae ve ark., 1998; Rumsey ve ark., 1997' un belirttiği üzere; fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRG) çalışmalarında ise disleksi bozukluğu olan bireylerde okuma, yazma, ortografik analiz sırasında dil ile ilgili alanlar ve görsel bağlantı alanlarında, solda daha belirgin olmak üzere, normal okuyuculardan daha az

aktivasyon olduğu, temporal lob kanlanması da normal okuyuculardan daha az olduğu görölmüştür (Turgut, 2008).

Yapılan genetik çalışmalarda çocuklarda fazladan X kromozomunun ÖÖG'ye yol açtığı ileri sürölmekte, ÖÖG'de genetik geçişin var olduğu bildirilmektedir. Otosomal dominant geçişin büyük olasılıkla 6. ve 15. kromozom ile olduğu ancak bu durumun bozukluğun kendisine değil ÖÖG'ye yatkınlığa yol açtığı görüşü hakimdir. Moleküler genetik çalışmalarda 2, 3, 6, 15 ve 18'i içeren çeşitli kromozomlarda risk olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak genetik çalışmalar; disleksiye neden olan spesifik genlerin var olduğunu kesin bir şekilde göstermemektedir (Hulme and Snowling, 2009).

Aile çalışmaları okuma bozukluğu için riskin genel nüfusa göre okuma bozukluğu olan bireylerin akrabalarında daha fazla olduğunu göstermektedir. Disleksik olan erkek çocukların %35-45'inde, kız çocukların da %20'sinde pozitif aile öyküsü olduğunu bildirmişlerdir çalışmalarında tek yumurta ikizlerinde eş-görölme oranı % 68-83, çift yumurta ikizlerinde %23-38 olarak bildirilmektedir (Vogler, DeFries ve Decker, 1985).

2)Çevresel Temel: Genetik faktörlerin yanı sıra çevresel ve psikososyal faktörler de ÖÖG' nin etiyolojisinde çok önemli bir yere sahiptir. Öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında; aile etkileşimi, öğrenmeye karşı ebeveyn tutumu, sosyal sınıf ve kültürel değişkenler sayılabilir Ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyinin düşüklüğü, aile içi olumsuz çatışmalar, tutarsız davranışlar, aşırı baskı, otorite, denetimsizlik gibi çevresel faktörler de bunlar arasında sayılabilmektedir

(Wicks-Nelson ve İsrail, 2003). Bu faktörler ÖÖG'yi açıklayan davranışçı kuram ile örtüşmektedir. ÖÖG davranışçı kuram daha çok sosyokültürel yoksunluk ve çevre faktörlerine odaklanmıştır.

Beydoğan (1993) tarafından yapılan bir çalışmada; üst sosyoekonomik grupta yer alan çocukların okuma, anlama, dilbilgisi, konuşma ve okuma becerilerinin, diğer gruptan yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu çalışmada kültürel açıdan avantajlı çocukların ÖÖG konusunda daha az risk altında oldukları saptanmıştır. Kauffman, Hallahan, ve Lloyd (1998) doğum öncesi ve doğum sonrası kötü beslenme, alkol, sigara ve uyuşturucu gibi faktörlerin de ÖÖG etiyolojisinde önemli bir yeri olduğunu vurgulamışlardır (Diken, 2008).

1.2.6. Öğrenme Güçlüğü'nü Açıklayan Kuramlar

ÖÖG'yi açıklamak üzerine yapılan ilk araştırmalar görsel hasarların okuma bozukluğunun merkezi olduğu görüşü üzerinde durmuştur. ÖÖG üzerinde ilk araştırmaları yapanlardan biri olan Samuel Orton'a (1937) göre; görsel bozulma çocukların kelimeleri tersten okumasına neden oluyordu. Daha sonraki kuramcılar ise okuma bozukluğunun tarama, izleme, görsel uyarı sürecini etkileyen göz hasarından meydana geldiğini öne sürmüşlerdir. Bunlardan biri olan Herman'ın (1959) uzaysal karışıklık kuramında; disleksi bozukluğu olan bireylerde doğuştan gelen uzaysal yönelim bozukluğu vurgulanmaktadır. Bu gibi kuramlarda, görsel süreçte yer alan görselleştirme, görsel sıralama, görsel bellek gibi kusurların disleksiye neden olduğu savunulmaktadır (Wicks-Nelson ve İsrail, 2003).

Sonraki araştırmalarda okuma glğnn temelde dil bozukluklarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu amaçla, Vellutine' nin (1987) yaptığı bir araştırmada okuma glğ olduğu bilinen bir okuyucuya 'ol' kelimesi gösterilmiş ve aynısını yazması istenmiştir. Gördüğünü ol olarak yazan kişi oku dendiğinde bunu 'lo' olarak okumuştur. Yanlış adlandırma bu durumun görsel bir bozukluk olmaktan ziyade dil ile ilgili bir sorun olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Molfese ve arkadaşlarına (2006) göre ise disleksi işitsel işlemeleme kusurundan kaynaklanmaktadır. Disleksisi olan çocuklar hızlı bir şekilde sunulduğunda karmaşık işitsel tonları işlemeleme glkleri çekmekte iken sunum hızı yavaş olduğunda ise bu sorun görülmemektedir. Sonra yapılan araştırmalarda, disleksik bireylerin, yazılı kelimelerin fonolojik kodlamasında ve metnin anlaşılmasında yaşadıkları glklerin nedeninin; görsel algılamadaki bozukluktan kaynaklanmadığı; algısal kayıt ve şekil depolama özellikleri açısından normal oldukları fakat bir çeşit bellek kusurları olduğu sonucuna varılmıştır. Disleksiye açıklamaya çalışan kuramlardan biri olan etiyolojik kurama göre ise disleksi, düşük düzey duysal görsel süreçler ve dilsel işlevlerdeki kusurlarla ilişkilidir. Ancak disleksi sadece okumayı öğrenme değil, genel öğrenme yeteneğini içeren bütün öğrenme girişimlerindeki kusurlarla ilişkilidir. Bu bağlamda disleksi, seçici dikkat, çağrışımsal öğrenme ve sıralama süreçlerindeki kusurlarla da ilişkilidir (Turgut, 2008).

1.2.7. ğrenme Glğ Olan ocukların özellikleri

ğrenme glğ olan her birey, öğrenme glğ anlamında kendine özgü bir profil göstermekte olup; her birinde sözü geçen bozukluklardan (okuma, yazma,

matematik bozuklukları) biri ya da birkaçı mevcut olsa da genel bir profil çizmek mümkün değildir. Bu tanıya sahip çocuklar; normal ya da normalin üstünde zekâya sahiptirler ($IQ > 85$). Birincil psişik bir hastalığı, belirgin beyin patolojisi, duyuşal özürleri yoktur. Fakat yaşa ve zekâ düzeyine uygun akademik başarı gösteremezler.

ÖÖG olan çocuklar okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yazılı ifade, matematik kavram becerilerini kazanmada güçlük çekmektedirler. Okuma ÖÖG' si olan çocukların en problemli olduğu alanlardan biridir. Harf tanıma, kelime tanıma heceleme, doğru ve akıcı çözümleme becerilerinde süreklilik gösteren bir zorlukları olduğu gözlenmektedir. Okuma ve yazma birbirleriyle ilişkili iki beceri olduğundan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazmada da güçlük yaşayabilirler. El yazısı ile yazma, kelimeleri doğru yazma, imla ve dilbilgisi kurallarına uygun yazma, yazılacak konu hakkında fikir üretme, yazmadan önce planlama yapma, fikirlerini bir bütün halinde organize ederek yazma ve kontrol etme gibi becerilerde güçlük yaşadıkları gözlenmektedir. Matematik bozukluğu olanlarda ise; numaraları okumakta zorlanmakta kolay toplama ve çıkarma işlemlerini yapamamakta, aritmetik sembol ve terimleri anlamakta ve aritmetik işaretlere dikkat etmekte güçlük yaşamakta ve uzaysal organizasyonları anlamakta zorlanmaktadırlar. Bunların yanı sıra tanı almış çocuklar; saati öğrenmekte ve zaman kavramını öğrenmekte güçlük yaşarlar (Diken, 2008).Görsel-işitsel algılama, görsel-devimsel, hareket ve dokunsal algı süreçlerinde sorunlar gözlenebilmektedir. Bu sorunlardan görsel algılama yetersizliklerine sık rastlanmaktadır. Genellikle yer-yön duyguları zayıf olan bu çocuklar, yön bulmakta ve sağ-sol ayrımını yapmakta zorlanmaktadırlar. Dikkati yöneltme ve sürdürmede ve kabul edilebilir bir hareketlilik düzeyi tutturmada zorluk,

hiperaktif davranış, ataklık ve ani hareketler, uzun süre yerinde oturamama, dikkatli dinleyememe, sınıf etkinliklerini izleyememe, motor koordinasyon güçlükleri gözlenmektedir. Genellikle Kısa Süreli Bellekleri, Uzun Süreli Bellekleri ve Çalışma Bellekleri genellikle zayıftır (Schimer, Fontoura ve Nunes, 2004). Hastaların çok az bir kısmında (%15) hipoaktivite görülmektedir.

ÖÖG olan çocuklarda en sık gözlenen sorunlar dil ve konuşmanın kazanılmasında ve okulda kullanılmasında ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenciler niteliksel ve niceliksel olarak önemli ölçüde bireysel farklılıklar göstermekte ve sorunlar gecikmiş konuşmadan, söz yitimine kadar çok geniş bir yelpaze diliminde yer almaktadır. Karşılıklı sohbet sırasında sıra alma, konu başlatma, konu sürdürme sorunları, sözcük bulma güçlüğü gösterme bunlara örnek olarak gösterilebilmektedir (Topbaş, 2006).

Bu çocukların bazıları duygusal olarak akranlarına kıyasla daha olumsuz yaşantı içinde olabilmekte ve genellikle içe kapanık, mutsuz görünümlü ya da daha az gülen, özgüveni bulunmayan, kaderci ve çaresiz bireyler olma riski taşımaktadırlar. Okulu gereksiz görmelerinin yanı sıra sürekli başarısızlık beklentisi yaşayıp, çabalarının sonuçlanmayacağı duygusuna kapılabilmektedirler (Topbaş, 2006). Benzer şekilde araştırmanın incelenen değişkenlerinden biri olan EKAR'da tanımlanan kişilik özelliklerinden biri olan Olumsuz Öz- Yeterlikte; olumsuz öz-yeterliği olan çocuklar kendilerini değersiz, iyi olmayan ve eleştirileri hak eden biri olarak görme eğilimindedirler. Çok fazla eleştirilmiş, kısıtlanmış, reddedilmiş ve yalnız bırakılmış çocukların kişilikleri üzerinde bu acı veren duygular önemli bir

etkiye sahip görünmekte ve bir süre sonra bu çocuklar tüm yetersizliklerin kaynağı olarak kendilerini görmeye başlamaktadırlar. Yani bu çocuklar olumsuz öz-yeterlik duygularını hayatın tüm alanlarına da genelleme eğiliminde olup kendilerini kendi kendisini gerçekleştiren bir kehanetin ortasında bulmaktadırlar. Kendi hakkında öz-yeterliği düşük algısına sahip olan yani kendisini yetersiz ve hiçbir şeyi beceremeyen biri olarak gören bir çocuk bir süre sonra öyleymiş gibi davranmaya başlayabilmektedir (Rohner, 1986).

Ebeveyn davranışları öğrenme bozukluğu ile ilişkili psikolojik etmenler arasında önemli bir yere sahiptir (Wicks-Nelson ve Israel, 2003). Bağımsız bir hastalık olan ÖÖG anne-baba davranışlarından etkilenebilmektedir. Ancak yurt içindeki ve yurtdışındaki bazı araştırmalar gözden geçirildiğinde bu konunun çok az çalışıldığı göze çarpmaktadır. Konunun önemine dikkat çeken Batum (2007) yaptığı çalışmada öğrenme bozukluğu olan çocuklarda ebeveyn reddi ve davranış sorunlarını incelemeyi amaçlamıştır. Genel olarak bulgular incelendiğinde öğrenme bozukluğu tanısı almış çocukların karşılaştırma grubundaki çocuklara göre anne-babaları tarafından daha çok reddedildiklerini ve daha fazla davranış sorunu gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra cinsiyetin etkisi incelendiğinde, erkeklerin kızlardan daha çok anne ve baba reddi algıladıkları belirlenmiştir. Rohner ve Veneziano (1998) tarafından yapılan bir başka araştırmada da yine benzer şekilde erkeklerin kızlardan daha çok ebeveyn reddi algıladıklarını göstermiştir.

Çocuklarını katı-kontrol ve esnek olmayan bir tutumla yetiştiren ailelerin çocuklarında öğrenme bozukluğu belirtilerinin daha sık gözlemlendiğinden söz

edilmektedir. Öğrenme bozukluğu ve aile işlevselliği arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sonuçları gözden geçirildiğinde; öğrenme bozukluğu olan çocukların ailelerinde karşılaştırma grubundaki çocukların ailelerine göre daha çok katı kontrol, daha az esneklik ve aile bireyleri arasında daha az bütünlük olduğu görülmüştür (Gadeyne, Ghesquiere ve Onghena, 2004). Engelli (sağır, kör, fiziksel engelli ve zeka geriliği olan) çocuklarla engelli olmayan çocukların ebeveynlerini kabul ve red boyutlarında karşılaştırılan Ansari (2002); çocuğun sorun alanı herhangi bir fiziksel duruma bağlı olduğunda (örn., sağır, kör veya fiziksel engelli) ebeveyn kabulü daha fazla, zihinsel bir durum söz konusu olduğunda ise ebeveyn reddi daha fazla olduğunu gözlemlemiştir. İlden Koçkar (2006) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenme bozukluğu olan çocukların diyabetik çocuklara göre daha çok anne reddi algıladıklarını ve öğrenme bozukluğu olan çocukların annelerinin depresyon, kaygı ve tükenmişlik düzeyleriyle çocuklarına karşı olan red algılarının diyabetik çocukların annelerinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu bölümün devamında araştırmada incelenen değişkenlerden biri olan ve öğrenme güçlüğü ve EKAR'la yakından ilgili olduğu düşünülen Özkavramı (benlik algısı kavramı üzerinde durulacaktır.

1.3. Özkavramı (Benlik Algısı)

Kendine özgü kişisel bir gelişim gösteren özkavramının (benlik algısının) gelişmesi ve nesnelleşmesi aile ortamı ve daha genel anlamda sosyal ortam içinde olmaktadır. Genel olarak bakıldığında özkavramı yani benlik bireyin kendisini algılamasına ve değerlendirmesine ilişkin geliştirdiği yapı olarak tanımlanabilir.

Yazında çok farklı tanımlamaları bulunmakla birlikte bunların bir kısmı aşağıda verilmiştir.

1.3.1. Özkavramı Tanımları

Fenomenolojik kuram çerçevesinde geliştirilmiş olan öz-kavramı Carl Rogers'ın çalışmalarıyla önem kazanmıştır. “Ben kimim?” sorusuna verilen yanıt, bireyin öz-kavramını tanımlamaktadır. O'Mara ve diğerleri (2006) özkavramının bireyin benlik algısı olduğunu ve bunun çevre ve yaşantılar tarafından oluştuğunu ve değiştiğini vurgulamıştır. Yapılan açıklamalarda özkavramı yerine, öz sunum, öz değerlendirme veya benlik algısı terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada özkavramı ve benlik algısı kavramları dönüşümlü olarak kullanılacaktır (Yıldız ve Fer, 2008).

Son yıllarda davranış bilimcileri tarafından ilgi ile incelenmeye başlanan özkavramı bireyin duyuşsal davranışlarının önemli bir yansıması olarak kabul edilmektedir ve bireyin çevresiyle ilişkilerini ve davranışlarını etkilemede önemli bir yer tutmaktadır (Erdoğan, 2006). Çok çeşitli tanımlamaları bulunan özkavramı birçok çalışmacının ilgisini çekmiştir.

Marsh ve Craven (1997) özkavramı bireyin kendisi ile ilgili inançları, hipotezleri ve varsayımlarından oluşan bir bütün olarak tanımlamıştır. Özkavramı diğerlerinin, öğretmenlerin, arkadaşların, anne-babanın vb. bir kişiyi nasıl gördüğünden çok, bireyin kendisini nasıl gördüğü ile ilgilidir. Rosenberg'e (1975) göre ise özkavramı, bireyin kendi algısına göre fiziksel özelliklerini, kişisel

becerilerini, kişisel özelliklerini, rollerini ve sosyal statüsünü nasıl gördüğü şeklinde tanımlanmaktadır.

Hamachek (1990) özkavramını, bireyin özel zihinsel imgeleri ve nasıl bir insan olduğu hakkındaki düşüncelerinin toplamı olarak tanımlarken; Harter (1999) özkavramı terimini en temel düzeyde bireyin kendisi ile ilgili kabul ettiği nitelikler veya özellikler anlamına gelen öz sunum olarak belirtmektedir. Öz sunumun yanı sıra öz değerlendirme kavramına da yer veren Harter, öz değerlendirmeyi, bireyin kendisi ile ilgili nitelikleri veya özellikleri yanıtlarken belirli bir konuya ilişkin sevip sevmediği, iyi olup olmadığı şeklinde kendini değerlendirmesi olarak açıklamıştır.

Gecas ve Mortimer'e (1987) göre özkavramı, bireyin tutumlarının, inanışlarının, değerlerinin, deneyimlerinin, bunların bireydeki etkilerinin ve birey tarafından yapılan değerlendirmelerin toplamıdır. Kaya' ya (1998) göre özkavramı (benlik), bireyi içinde kendini gözetleyen, yargılayan, değerlendiren ve davranışlarını düzene koyup onu yöneten bir güçtür yani bireyin çevre ve kalıtım tarafından şekillenen kendisi hakkındaki yargılarıdır. Benlik kendi kişiliğimize ilişkin görüşlerimizden oluştuğu için kişiliğin özel yanı olarak tanımlanabilmektedir (Bıyıklı, 1989, s. 10).

Çok farklı özkavramı tanımlamaları olduğu gibi yazın gözden geçirildiğinde, özkavramının kavramsallaştırmasında da farklılıklar olduğu görülmektedir. Bunlara genel olarak bir göz atacak olursak;

Özkavramının çok boyutluluğu ile ilgili olara çeşitli araştırma, kuram ve ölçme araçları gözden geçirilerek özkavramı için kuramsal bir tanım ve bir model oluşturulmuştur (Shavelson, Hubner ve Stanton,1976). Buna göre çok boyutlu ve aşamalı bir yapıda olan özkavramı bireyin çocukluğundan yetişkinliğine giderek artmaktadır. Genel özkavramı, akademik (örn., matematik, sözel vb.) ve akademik olmayan (örn., sosyal, fiziksel, spor gibi) bileşenlere ayrılarak aşamalı biçimde alt alta devam etmektedir. Öğrencinin okula ve öğrenmeye karşı genel inançlarının oluşturduğu akademik özkavramı öğrenmeyi etkilediği için eğitim sürecinde önemli bir değişkendir (Marsh, 1990). Bireyin fiziksel becerileri, sosyal ilişkileri ve kendisinin görünümü ile ilgili olan bireyin okul dışındaki özellikleri ise akademik olmayan özkavramının tanımı içerisinde yer almaktadır (Shavelson, Hubner, Stanton, 1976).

Tüm tanımlamalar ve sınıflamalar gözden geçirildiğinde özkavramının en ortak ve geçerli tanımının ‘kişinin kendini algılayış ve kavrayış biçimi’ olduğu görülmektedir. Kişinin kendisi ile ilgili düşünceleri, duyguları, algılamaları, değerlendirmelerinin toplamı olarak görülen öz-kavramı diğerlerinin (özellikle kendisi için önemli olan diğerlerinin) değerlendirmelerinden de önemli ölçüde etkilenmektedir.

1.3.2. Özkavramını Açıklayan Kuramlar

Öz-kavramı konusunda ilk araştırma yapanlardan biri olan ve bu kavrama sosyolojik bir açıdan yaklaşan Cooley öz-kavramının oluşumunda var olan çevre etkisine vurgu yapmıştır. Öz-kavramına katkıları bulunan psikanalitik kuramda id

ilkel benliğe, süperego ise sosyal benliğe vurgu yapmaktadır. Benliğin bilinçli tarafına gönderme yapan egoya karşın benlik hem bilinçli, hem de bilinçsiz görünüşleri içermektedir. Bu durum da, id, ego ve süperegonun birlik için de çalışarak sosyal benliğin oluşmasını sağlamaktadır (Bıyıklı, 1989). Bu sistemin uyumlu çalışması bireyin sağlıklı ve uyumlu davranış gösterdiğine işaret etmektedir (Ersan, 1996, s. 6).

Benlik psikolojisi alanında önemli kuramcılardan biri diğeri olan Rogers; benliği, bireyin kendisiyle ilgili farkında olduğı algılamalarının örgütlenmiş bir biçimi olarak tanımlamıştır ve Rogers'a göre birey; çevresiyle ve diğeri insanlarla etkileştikçe donanımlarının farkına varmakta, olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerle kendine amaç ve hedefler geliştirmektedir. Bu açıdan bakıldığında benlik; bireyin yaşantıları yoluyla edindiğı ve farkına vardığı özelliklerinin ve zenginliklerinin algısal bir şemasıdır. Young ve arkadaşlarına göre ise şema; bireylerin bir gerçekliği ya da yaşantıyı açıklamasına yarayan, algılamalarını dolayısıyla tepkilerini yönlendiren, yaşantıya yerleşmiş ve bireyin gerçeğı olmuş süreklilik gösteren bir desendir. Bu bağlamda benliğimizle ilgili öz şemamız, kendimiz hakkında düşünme biçimimizi ve kendimizle ilgili hangi bilgileri hatırlayacağımızı belirlemektedir.

Piers-Harris Benlik kavramının temelini oluşturan fenomenolojik yaklaşıma göre Rogers üç temel kavram tanımlamıştır. Bunlar organizma, fenomenol alan ve benliktir. Organizma, organize olmuş bir bütünden fenomenal alan - algısal alan- kişinin deneyimlerinin tümünün bir özetidir (Güngörmüş, 1986, s. 16). Piers ve

Harris (1964) öz-kavramının 6 (davranış, zeka ve okul) faktörü olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörler, öz-kavramına katkı düzeyine göre: davranış, zeka ve okul durumu, fiziksel görünüm ve nitelikleri, kaygı, sosyal beğenirlik ya da gözde olma ve mutluluktur.

1.3.4. Özkavramının Gelişimi

Çocuğun çevreye uyum sürecinde ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde anne-baba-çocuk ilişkilerinin önemi günümüzde daha iyi anlaşılmaya başlamış olup bununla ilgili çalışmalar önem kazanmıştır. İlk yaşantılar benliğin oluşumu ve gelişimi için oldukça önemlidir. Çocuk çevresindeki kişilerin onu değerlendirme şekline göre kendisi hakkında birtakım kavramlar oluşturmaktadır. Bireyin kendisi, fiziki ve sosyal çevresi ile etkileşiminin bir ürünü olan özkavramı; çocuk doğduğu zaman boş bir çizelge gibidir ve diğer gelişimlerde olduğu gibi belirli bir sıra izlemekte ve diğer gelişim süreçleri ile eş zamanlı olarak gelişimini sürdürmektedir. Başlarda kendi bedeni ile çevreyi ayırt edemeyen çocuk, zamanla yaşantıları arasında ayırım yapmaya başlamakta ve böylece; kendi varlığına ait olan yaşantıları benimsemeye başlamakta ve diğerlerini çevredeki insanlara ve nesnelere mal etmektedir (Cüceloğlu, 1992).

Çevresi ve kendisi arasında ayırım yapmaya başlayan çocuk gelişim süreci boyunca kendi soyut görünüşü ile ilgili olarak birçok kaynaktan bilgi toplamaktadır. Bu kaynaklar; kendi gözlemleri, kendi performansları hakkındaki geri bildirimler, aile, akran ve öğretmen geribildirimleridir. Öncelikle kendisi için önemli olan yakın çevresini (anne, baba ve kardeşlerini) gözlemleyen çocuk onların davranışlarını,

oyun içinde taklit etmekte ve bu kişilerin davranışlarını izleyerek bir başkasının rolünü oynamaktadır (Hay, Ashman, Van Kraayenoord, 1998).

Büyüyen ve çevreden daha çok mesaj almaya başlayan çocuğun davranışları büyükler tarafından değerlendirilmeye başladıkça çocuk kendisi hakkında yargılarda bulunmak için bu değerlendirmeleri kullanmaktadır (Cüceloglu, 1992, s. 99). Kendisiyle ilgili sorular sormakta ve "Ben neyim?" sorusuna cevap aramakta olan çocuk benliğin gelişiminde rol alan etkenlere göre ya olumlu (güzelim, becerikliyim, akıllıyım) ya da olumsuz; çirkinim, beceriksizim, akıllı değilim) imajlar edinmektedir (Gander ve Gardiner, 1995, s. 453).

Olumlu bir benlik geliştirilebilmek için koşulsuz sevgi içinde yetişmek gerekli görülmektedir. Birey ne yaparsa yapsın onun sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul eden anlayışın ürünü olan koşulsuz sevgi içinde büyüyen kişilerin benlik anlayışları güçlü ve olumludur (Cüceloglu, 1991, s. 428). Bunun yanı sıra reddedici bir ortamda yetişen çocuğun kendine yönelik algısı da olumsuz olmaktadır. Çeşitli patolojilere sahip çocuk ve yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalar bu durumun anne-baba-çocuk ilişkisinin, yetersiz olmasından kaynaklandığını doğrulamıştır (Ersanlı, 1996, s. 57). Çocukların benlik kavramının olumluluğu ile anne-baba davranışını algılamaları arasındaki etkileşimi inceleyen bir araştırmada, anne-babanın çocuklarına psikolojik açıdan özerklik tanımları ve çocuğu reddetmeyip kabul etmelerinin, olumlu benlik algısı ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Büyüyen ve okula başlayan çocuk öz-kavram gelişim sürecindeki en büyük sınavlardan birini bu dönemde vermektedir. Yazın, özkavramı ve başarı arasında

çok kuvvetli bir bağı işaret etmektedir. Okulda başarılı deneyimler yaşamamanın özkavramı ile olumlu bir korelasyon içinde olduğuna inanılmaktadır. Okulda başarılı olan çocuklar, başarısız çocuklara göre özgüven testlerinde kendilerine daha yüksek not vermektedirler. Evle birlikte okul, çocuğun özkavramını oluşturma ve korumadaki en önemli etkidir ve okulda tekrarlanan başarısızlıkların çocuklarda duygusal ve davranışsal bozukluklara yol açtığı görülmektedir (Morvitz ve Motta, 1992). Kendilerine yönelik algıları (sıklıkla) olumsuz olma eğiliminde olan, öğrenmeye ilişkin sorunlar yaşayan çocuklar çoğunlukla okulu gereksiz görmekte ve bunun yanı sıra sürekli başarısızlık beklentisi yaşayıp, çabalarının sonuçlanmayacağı duygusuna kapılabilmekte ve olumsuz otomatik düşüncelerinin arttığı gözlenmektedir (Topbaş, 2006).

Örneklem grubunu oluşturan grubun ÖÖG tanısı almamış, yalnızca güçlük açısından risk altında olan çocuklar olduğu bilgisi göz önünde bulundurularak tezle yakından ilişkili araştırmalara göz atıldığında şu bulgular dikkati çekmektedir.

Bunlardan ilki olan ve Chapman (1988) tarafından yapılan araştırmada; ÖÖG tanısı almış bir grup çocuk sağlıklı bir grupla karşılaştırılmış ve genel özkavramı puanları hem de akademik özkavramı puanları açısından ÖÖG tanılı gruptaki çocukların düşük puanlar aldıkları gözlenmiştir. Bruininks (1978) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise ÖÖG tanısı olan çocukların yaşlıtlarına oranla; sınıf içinde daha az popülerlik gösterdiklerini ve daha olumsuz bir özkavramına sahip olduklarını bulgulamıştır. Ebeveyn kabulünü-reddini öğrenme bozukluğu olan çocuklarda inceleyen bir diğer çalışma Morvitz ve Motta (1992) tarafından yapılmıştır. Bu

çalışmada öğrenme bozukluğu olan çocukların benlik saygısı ile algılanan anne ve baba kabulü arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar, öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısı düzeyi ve algılanan ebeveyn kabulü arasındaki olumlu ilişkinin karşılaştırma grubu çocuklarında gözlemlenen ilişkiden daha güçlü olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kayahan (2002), çocuk-ergen psikiyatrisi kliniğine başvuran çocuklar ve anneleri (araştırma grubu) ile okullardan seçilen çocuklar ve annelerinin (kontrol grubu) katıldığı çalışmada, annelerin bağlanma stilleri ile çocukların algıladıkları kabul-reddin çocuğun ruh sağlığı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, araştırma grubunda bulunan çocukların daha fazla anne reddi algıladıkları ve psikolojik uyumlarının daha kötü olduğu ayrıca bu gruptaki annelerin de kendi annelerinden daha fazla reddedilme algıladıkları ve öz-saygılarının düşük olduğunu göstermektedir. Ansari ve Qureshi (2013). 14-17 yaş arasındaki ergenlerle yaptıkları bir çalışmada; ebeveyn kabul algısı ve benlik saygısı arasında pozitif bir korelasyon olduğunu- yani anne-babaları tarafından kabul algısı olan ergenlerin benlik saygısı düzeyinin yüksek, reddedilen ergenlerin ise benlik saygısı düzeylerinin düşük olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Haque (1988) algılanan anne kabul-reddi ile çocuğun özgüveni arasında bir ilişki bulmuştur. Ayrıca, ilkokul öğrencilerinde akademik başarı ile ebeveyn kabul-reddi arasındaki ilişkiyi araştıran Strakley (1980) red algılamayan çocukların ders notlarının daha yüksek olduğunu görmüştür.

Erdem (1990), 13-14 yaş çocukları ile yaptığı çalışmasında, çocuğun algıladığı red ile benlik kavramı, kaygı, öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarı

arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, yüksek red algılayan çocukların daha yüksek kaygıya, daha düşük benlik saygısına ve daha düşük akademik başarıya sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bundan sonraki bölümünde bilişsel l ve otomatik düşüncelere yer verilecektir.

1.4. Bilişsel l ve Otomatik Düşünceler

Beck (1995) birçok ruhsal bozukluğun (depresyon, fobiler, kaygı bozuklukları gibi) nedeni olarak bireyin sahip olduğu çarpıtılmış düşüncelerini, işlevsel olmayan varsayımlarını ve kurallarını görmektedir. Ruhsal bozukluklar açısından, tıpkı kişilik özellikleri gibi bir yatkınlık unsuru olarak değerlendirilen bilişsel yapı yaşla birlikte değişmezlik kazanmakta ve en önemli değişiklikler 12 yaşından önce meydana gelmektedir. Olumsuz bilişsel yapının gelişiminde kritik bir dönem olarak kabul edilen çocukluk dönemi üzerine birçok araştırma yapılmış olup Beck bilişsel kuramını; çocukluk dönemindeki olumsuz yaşam olayları ve olumsuz bilişsel yapılanma ile erişkinlik dönemi ruhsal sorunları arasındaki ilişki üzerine kurmuştur (Beck 1976, 1985; Garber ve Flynn 2001).

Beck'in bilişsel kuramına göre kişinin kendisini, çevresini ve geleceğini algılamasıyla, kendisini nasıl duyumsadığı ve kendisine nasıl davrandığı arasında bir etkileşim bulunmaktadır; yani insanın duygusal tepkileri karşılaştığı olayları algılama, tanıma ve yorumlama biçimine bağlıdır (Beck 1967, 1976). Psikolojinin önemli kuramlarından biri olan bilişsel kuram bilişleri iki ana başlık altında

incelemektedir. Bunlardan ilki şemalar ikincisi ise bu araştırmanın incelenen değişkenlerinden biri olan otomatik düşüncelerdir (Beck, 1995).

Bilişsel kurama göre, insanın duygularını ve bununla ilişkili fizyolojik ve davranışsal tepkilerini etkileyen şey, herhangi bir durumun kendisi değil, genellikle otomatik düşüncelerle kendini belli eden, o duruma ilişkin yorumlarıdır (Beck, 2001). Otomatik düşünce, bireylerin bir durumda kendilerine söyledikleri otomatik, tekrar eden cümlelerdir ve bunlar erken yaşlarda ebeveynlerin ve diğer insanların tutumları ile genellikle olumsuz olma eğilimi göstermektedirler. Bireyler tutarlı bir şekilde olumsuz düşüncelere sahip olduklarında ise psikolojik sorunlar ortaya çıkmaktadır. (Beck, 1985).

Otomatik düşünceler, olumsuz duyguların eşlik ettiği, bireyin kontrolü ve isteği dışında otomatik olarak oluşmaktadırlar. Bu düşünceler kişinin içinde bulunduğu durum ile ilgili bilgi ve verilerin işlenmesi sırasında oluşan çeşitli bilişsel çarpıtmalar sonucunda ortaya çıkmaktadırlar ve amaçlı bir düşünce bütünün bir parçası değildirler. Refleks gibi aniden istemsiz olarak ortaya çıkmakta olan bu düşüncelerin başlaması için kişinin herhangi bir çaba harcaması gerekmemektedir (Beck, 1985). Otomatik düşünceler formüle edilmiş, kısa ve somut cümlelerdir; nesnel gerçeğe uymadığı halde oluşmayı sürdürmekte ve dış yaşantılarda kaç kez yalanlanmış olmasına karşın ısrarlı bir şekilde devam etmektedirler. Örneğin annesinin kardeşinin başını daha çok okşadığını düşünen bir çocuğun aklında ani ve istemsiz bir şekilde ‘ Annem beni sevmiyor’ ya da ‘ Ne yaparsam yapayım beni kardeşim kadar çok sevmeyecek’ düşüncesi geçebilmektedir.

Aniden ve istemsiz olarak oluşan bu otomatik dūřünceler kişinin kendine yönelik olumsuz algılar oluşturmasında ve sürdürmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Kiřinin kendine, geleceğine ve dünyaya ilişkin birtakım olumsuz kalıplar içeren bu cümleler kiři onu fark edip üzerinde çalışmadığı sürece var olmaya ve dūřünme biçimini etkilemeye devam etmektedir (Beck, 2005).

Otomatik dūřünceler ve bilişsel üçlü yıllardır üzerinde yoğun olarak çalışılan konulardır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Gülođlu ve Aydın'ın 2007 yılında yaptığı çalışma dikkati çekmektedir. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlölük düzeyleri ile otomatik dūřünce biçimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde; yüksek öğrenilmiş güçlölük düzeyine sahip çocukların kendilerine geleceğe ve dünyaya ilişkin bakış açılarının düşük öğrenilmiş güçlölük düzeyine sahip çocuklara oranla daha olumlu olduğu görölmüştür. Cinsiyet açısından ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Karatař (2012) ergenlerin otomatik dūřünceleri ile fiziksel saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkide öfkenin aracılık rolünü araştırdıkları çalışmalarında; otomatik dūřünceler ile fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkide, öfkenin tam aracılık rolünün olduğunu ortaya koymuştur. Aydın (2010)'ın ergenlerdeki kayđı ile olumsuz bilişsel hatalar arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, klinik örneklem ve kontrol grubun arasında felaketleştirme ve aşırı genelleme bilişsel hataları açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Karahan ve arkadaşları (2006), 455 lise öđrencisinden oluřan örnekle grubuyla sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik dūřüncelerin, öđrencinin yařadıđı

sosyal birim (aile, akraba yanı, yurt) ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları, lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi düştükçe olumsuz otomatik düşüncelerin arttığını; yurttan kalan öğrencilerde, aile ve akraba yanında kalan öğrencilere göre sosyal yetkinlik beklentisinin daha düşük, olumsuz otomatik düşüncelerin ise daha fazla olduğunu göstermektedir. Cinsiyete göre sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin farklılaşmadığı bulunmuştur. Lise öğrencilerinin olumsuz otomatik düşünceleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Bozkurt (1998); kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla olumsuz otomatik düşünce ve kaygıya sahip olduğunu bulmuştur. Bunun yanı sıra başarısız öğrenciler, başarılı öğrencilere göre daha fazla olumsuz otomatik düşünce, yüksek depresyon ve kaygı düzeyine sahip bulunmuştur.

Tanırkulu (2002) 15-17 yaş arasındaki ergenlerin olumsuz otomatik düşünceleri ve problem çözme becerilerinin yetiştirme yurdunda yaşama ile ailesi yanında yaşama ana değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırmada bu ana amaçla beraber olumsuz otomatik düşünceler ile problem çözme becerisi yaş, cinsiyet, ebeveyn durumu gibi değişkenler açısından da incelenmiştir. Araştırma sonucunda; yetiştirme yurdunda yaşayan ergenler kendi evlerinde yaşayan ergenlere göre daha fazla olumsuz otomatik düşüncelere sahiptir yine aynı şekilde yurttan kalan ergenler problem çözme becerisi açısından kendilerini evde yaşayan ergenlerden daha olumsuz olarak değerlendirmektedir. Olumsuz otomatik düşüncelerin alt boyutlardaki değerlendirmelerinde ailesi yanında yaşayan kız ergenlerin erkek ergenlere göre daha fazla olumsuz otomatik düşünme eğiliminde olduğu anlaşılmıştır.

Muris ve arkadaşları (2008), kaygı bozukluğu olan 9 ile 12 yaşları arasındaki bilişsel davranışçı terapi tarafından üretilen anksiyete kontrolü ile olumsuz otomatik düşünceler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlara göre, bilişsel davranışçı terapinin kaygı belirtilerini azalttığını göstermektedir. Kaygı bozukluğu belirtilerinin azalması ile olumsuz otomatik düşüncelerin azalması ve kaygı kontrolünün artması arasından da anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Silverman ve DiGiuseppe'nin (2001) 9-13 yaş grubundaki çocukların örneklem grubunu oluşturduğu ve içe yönelik ve dışa yönelmiş bozukluklarda bilişsel davranışsal yapılar açısından farklılıklarını araştırdıkları çalışmada, duygusal ve davranışsal problemlerle mantık dışı inançlar ve olumsuz otomatik düşünce ölçeklerinin bazı alt testleri ilişkili olduğu görülmüştür. Mantık dışı inançlar hem içe yönelmiş hem dışa yönelmiş duygusal ve davranışsal problemlerle ilişkili iken, olumsuz otomatik düşüncelerin sadece içe yönelmiş duygusal ve davranışsal problemlerle daha fazla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zausniewski ve arkadaşları (2002), olumsuz düşünce yapısına sahip çocukları, olumlu düşünce yapısına sahip çocuklarla karşılaştırdıklarında daha düşük düzeyde öğrenilmiş güçlülüğe sahip olduklarını bulmuşlardır.

Günümüzde hemen hemen tüm psikoloji kuramları çocukluk çağının, insanın psikolojik ve sosyal gelişimi açısından son derece önemli bir dönem olduğu konusunda görüş birliği içindedir (Berne, 1972; Bowlby, 1951; Erikson, 1963; Freud, 1949). Büyük bir bölümünün çocukluk çağında olduğu bilinen bilişsel yapı; yaşla birlikte değişmezlik kazanmakta ve ilk etkileşimlerin yaşandığı aile ortamı çocuğun

gelişim süreci içerisinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Reddedici bir aile ortamında yetişen ve yetersiz olduğuna dair tekrarlayan bir biçimde otomatik düşünceler üreten çocuk; başarısız olduğu durumları ayrıntıları ile hatırlama ve başarılı olduklarını unutma eğiliminde olmaktadır. Kendisi ile ilgili örgütlenmiş inançları doğrultusunda, kendileri ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip olan çocuklar; kendilerine güvensiz ve saygısız olurken diğer insanlara da saygı duymamakta ve ilgi göstermemektedirler. Olumsuz benlik algısı onların yaşamlarından doyum almalarını ve böylece daha verimli olmalarını engellemektedir. Bunun yanı sıra sağlıklı bir benliğe ve yüksek benlik saygısına sahip olan çocuklar yaşamdaki zorlayıcı olaylar karşısında daha esnek olabilmekte, etkili çözümler geliştirebilmekte ve böylece ruhsal sorunlar yaşama olasılıkları azalmaktadır. Buradan hareketle bakıldığında; çocukluk çağının yaygın tanı gruplarından biri olan ve bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrenmeye dayalı sorunlar yaşayan çocukların; duygusal olarak akranlarına kıyasla daha olumsuz yaşantı içinde oldukları; genellikle içe kapanık, mutsuz görünümlü ya da daha az gülen, özgüveni bulunmayan, kaderci ve çaresiz bireyler olma riski taşıdıkları bilinmekte olup bu çocuklar; okulu gereksiz görmelerinin yanı sıra sürekli başarısızlık beklentisi yaşayıp, çabalarının sonuçlanmayacağı duygusuna kapılmaktadırlar ve olumsuz otomatik düşünceleri diğer çocuklardan daha yoğun olarak ortaya çıkmaktadır. (Topbaş, 2006).

1.5 Araştırmanın Amacı ve Denenceleri

Bu araştırmanın temel amacı özgül öğrenme güçlüğü belirtilerine benzer öğrenme sorunları yaşayan, tanı almamış ancak bozukluk açısından risk grubunda

olan çocukların algıladıkları ebeveyn kabul-reddinin özkavramı (benlik) ve otomatik düşünceler ile ilişkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda risk grubunda bulunan ilköğretim (5. ve 6. sınıf) öğrencilerindeki ebeveyn kabul- red algısı ve bunun özkavramı (benlik) ve otomatik düşünceler ile ilişkisi bu bozukluk açısından risk taşımayan bir grupta (karşılaştırma grubu) karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. Risk ve karşılaştırma grubunda olan çocukların Ebeveyn Kabul Red Ölçeği (EKRÖ-K) anne ve baba toplam ve alt ölçek puanları, Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri (Ç-BÜE) ve Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanları arasında cinsiyet açısından fark var mıdır?
2. Risk grubunda olan ve olmayan çocukların ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.a. Risk ve karşılaştırma grubunda olan çocukların anne ve babalarından algıladıkları red açısından farklılık var mıdır?
 - 2.b. Risk ve karşılaştırma grubunda olan çocukların EKRÖ-K' nin Sıcaklık ve Sevgi (anne ve baba) alt boyutunda fark var mıdır?
 - 2.c. Risk ve karşılaştırma grubunda olan çocukların EKRÖ-K' nin Düşmanlık (anne ve baba) alt boyutunda fark var mıdır?

2.d. Risk ve karşılaştırma grubunda olan çocukların EKRÖ-K' nin Kayıtsızlık ve İhmal (anne ve baba) alt boyutunda fark var mıdır?

2.e. Risk ve karşılaştırma grubunda olan çocukların EKRÖ-K' nin Ayrışmamış red (anne ve baba) alt boyutunda fark var mıdır?

2.f. Risk ve karşılaştırma grubunda olan çocukların EKRÖ-K' nin Kontrol (anne ve baba) alt boyutunda fark var mıdır?

2.g. Risk ve karşılaştırma grubunda olan çocukların öz-kavramları (benlik algıları) arasında fark var mıdır?

2.h. Risk ve karşılaştırma grubunda olan çocukların otomatik düşünceleri arasında fark var mıdır?

3. Risk ve karşılaştırma grubunda çocukların EKRÖ-K (anne-baba) toplam puanları benlik algılarını yorduyor mu? Burada otomatik düşüncelerin aracı rolü var mıdır?

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde katılımcıların sosyo-demografik özellikleri, araştırmada yer alan değişkenler, bu değişkenlerin ölçümünde kullanılan ölçeklerin özellikleri ve nasıl uygulandıkları (işlem) ele alınmaktadır.

2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Karabük ilinin devlet ve özel ilköğretim okullarına devam eden 10–13 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Okullarda araştırmaya ilişkin bir duyuru yapılmış, okul idaresi ve anne babalardan izin istenmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Çizelge 1’de özetlenmiştir.

Çizelge 1. Tüm Örneklemen Demografik Özellikleri

	N	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	146	41.1
Kız	209	58.9
Anne Eğitim		
İlkokul	186	52.4
Ortaokul	43	12.1
Lise	75	21.1
Üniversite	51	14.4
Baba eğitim		
İlkokul	112	31.5
Ortaokul	52	14.6
Lise	109	30.7
Üniversite	82	23.1
Gelir		
500-1000	135	38
1000-1500	71	20
1500-2000	119	33.5
2000 ve üstü	30	8.5

Araştırmaya katılan 355 çocuk yüzdelik dilim kullanılarak iki gruba bölünmüştür. Buna göre; Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi'nde öğretmenlerin öğrenme sorunları var şeklinde belirttikleri çocuklar yani 44 ve üstünde puan alan çocuklar risk grubu olarak adlandırılırken, 43 ve altında puan alan çocuklar karşılaştırma grubu olarak belirlenmiştir.

2.1.1 Risk Grubunda Olan Çocukların Demografik Özellikleri

Risk grubunda olan 10-13 yaşları arasında 53 erkek (% 51.5) 50 kız (%48.5) olmak üzere toplam 93 çocuk yer almıştır. Risk grubunda olan katılımcıların demografik özellikleri Çizelge 2'de özetlenmiştir.

Çizelge 2. Risk Grubunun Demografik Özellikleri

	N	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	50	48.5
Kız	53	51.5
Anne Eğitim		
İlkokul	47	45.6
Ortaokul	14	13.6
Lise	22	21.4
Üniversite	20	19.4
Baba eğitim		
İlkokul	34	33
Ortaokul	11	10.7
Lise	30	29.1
Üniversite	28	27.2
Gelir		
500-1000	36	35
1000-1500	21	20.4
1500-2000	34	33
2000 ve üstü	12	11.7

2.1.2 Karşılaştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Karşılaştırma grubunda 10-13 yaşları arasında 96 erkek (% 38.1) 156 kız (% 61.9) olmak üzere toplam 252 çocuk yer almıştır. Karşılaştırma grubunun demografik özellikleri Çizelge 3’de özetlenmiştir.

Çizelge 3. Karşılaştırma Grubunun Demografik Özellikleri

	N	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	96	38.1
Kız	156	61.9
Anne Eğitim		
İlkokul	139	55.2
Ortaokul	29	11.5
Lise	53	21
Üniversite	31	12.3
Baba eğitim		
İlkokul	78	31
Ortaokul	41	16.3
Lise	79	31.3
Üniversite	54	21.4
Gelir		
500-1000	99	39.3
1000-1500	50	19.8
1500-2000	85	33.7
2000 ve üstü	18	7.1

2.2 Araştırmada Yer Alan Değişkenler ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Demografik Bilgi Formu, Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi (ÖÖBTL) Ebeveyn Kabul Red Ölçeği- Çocuk Formu (EKRÖ-K), Çocuklar İçin Bilişsel Üçlü Envanteri (Ç-BÜE) ve Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar; Ebeveyn Kabul Red Ölçeği- Çocuk Formu (EKRÖ-K)- (anne ve babaları için ayrı ayrı), Çocuklar İçin Bilişsel Üçlü Envanteri (Ç-BÜE) ve Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği'ni doldurmuşlardır. Bunun yanı-sıra çocukların anne baba ve öğretmenleri Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesini (ÖÖBTL) doldurmuşlardır.

2.2.1.Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların sosyo-demografik bilgilerini alabilmek amacıyla bir form hazırlanmıştır. Bu form çocuğun cinsiyeti, yaşı ve sınıfı; anne-babaların eğitim düzeyleri ve gelirleri gibi demografik bilgileri edinmek için anne-babalar tarafından doldurulmuştur. Eğitim düzeyi en son bitirilen derece üzerinden 1 ile 4 arasında değerlendirilmiştir (1 = ilkokul mezunu ve 4 =üniversite ve üstü). Anne babaların gelir düzeyleri ise yine 1 ile 4 arasında değerlendirilmiştir (1 = 500 L ve altı ve 4 = 2000 L ve üstü). Araştırma sırasında öğretmenlere sınıflarında bilinen bir psikiyatrik tanısı olan çocuklar sorulmuş ve bunlar not edilmiştir. Bunun yanı sıra aileler için de çocukların da var olan psikiyatrik tanıyı yazmaları için bir bölüm eklenmiş ve tanı almış çocuklar araştırmadan çıkarılmıştır.

2.2.2. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi

Öğrenme bozukluğu belirtilerinin yoğunluğunu değerlendirmek amacıyla Korkmazlar (1993) tarafından öğrenme bozukluğu olan çocukların tanı ve tedavi merkezlerinden biri olan Londra'daki Gelişimsel Merkez'de kullanılan ankete dayanılarak geliştirilmiştir. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi (ÖBBTL) toplam 36 madden oluşmaktadır. Her bir madde (0 = hiç, 1 = çok az, 2 = bazen, 3 = çok sıklıkla) olarak 4'lü Likert tipi ölçekte değerlendirilmektedir. Elde edilen en yüksek puan 108'e göre, belirtilerin yoğunluğu hafif, orta ve ciddi olmak üzere derecelendirilmektedir. 36'dan küçük puanlar hafif derecede, 72-37 arasındaki puanlar orta derecede ve 108-73 arasındaki puanlar ciddi derecede öğrenme güçlüğünü göstermektedir.

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Demir (2005) tarafından ilköğretim öncesi hazırlık ve ilköğretim 1. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Demir'in çalışmasında ÖBBTL'nin ebeveyn formuna ait iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa değeri) .93 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alfa değerleri) anne formu için .75, öğretmen formu .76 olarak bulunmuştur.

2.2.3. Ebeveyn Kabul-Red/ Kontrol Ölçeği Çocuk Formu (EKRÖ-K)

Çocuk tarafından algılanan ebeveyn reddini ve ebeveyn kontrolünü değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan Ebeveyn Kabul-Red/ Kontrol Ölçeğinin (EKRÖ/K) çocuk formu aynı ebeveyn formunda olduğu gibi ilk olarak Rohner, Saavedra ve Granum (1978) tarafından Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği olarak geliştirilmiş olup sonrasında Kontrol Ölçeği eklemiştir. Kontrol ölçeğinin eklenmesiyle birlikte EKRÖ/K 73 maddelik son halini almıştır. Ölçeğin; çocuk formundaki maddeler ile ebeveyn formundaki maddelerle aynıdır. Araştırmada EKRÖ/K çocuk formunun 73 maddelik uyarlaması kullanılmıştır.

Ebeveyn reddi 1) sıcaklık ve sevgi (tersi soğukluk) (20 madde), 2) düşmanlık (15 madde), 3) kayıtsızlık ve ihmal (15 madde), 4) ayrışmamış red (10 madde) olmak üzere 4 ana boyut üzerinden, ebeveyn kontrolü ise 13 maddelik Kontrol Ölçeği tarafından değerlendirmektedir. Bu dört alt ölçeğe ait puanların toplanması ile elde edilen "EKRÖ-K toplam puanı" bireyin anne veya babası ile ilişkisinde ne kadar kabul-red algıladığının genel bir ölçümünü vermektedir. 4'lü Likert tipi bir ölçek

olan EKRÖ-K’de uygulama sırasında; çocuktan her madde için “hemen hemen her zaman doğru”, “bazen doğru”, “nadiren doğru” ve “hiçbir zaman doğru değil” seçeneklerinden birini işaretlemesi istenmektedir. Ölçek ilköğretim dönemindeki çocuklara uygulanabilmekte olup yüksek puanlar yüksek düzeyde ebeveyn reddini ve ebeveyn kontrolünü göstermektedir.

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRÖ) Türkçe’ye ilk olarak Erdem (1990) tarafından uyarlanmış olup bu çalışmada alt ölçeklere ait iç tutarlık değerleri. 78 ile. 90 arasında değişirken ölçeğin tamamına ait iç tutarlık. 95 olarak bulunmuştur. Ölçeğe Kontrol alt ölçeğinin eklenmesiyle birlikte güvenirlik analizleri EKRÖ/K için Erkman (2003) tarafından yapılmış olup çocuklardan elde edilen verilere göre anne algısı için sıcaklık, düşmanlık, kayıtsızlık ve ihmal, ayrışmamış red ve kontrol alt ölçeklerine ait iç tutarlık katsayıları sırasıyla .91, .87, .86, .81 ve .74 olarak bulunmuştur. Anne algısına ait toplam iç tutarlık ise .81 olarak bulunmuştur. Çocukların cevaplamış olduğu baba formuna ait iç tutarlık sıcaklık için .94, düşmanlık için .91, kayıtsızlık ve ihmal için .86, ayrışmamış red için .58 ve kontrol için .76 olarak bulunmuştur. Baba algısına ait toplam iç tutarlık ise .85 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alfa değerleri) hem anne hem de baba toplam red algısı puanları için .74 olarak bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin anne algısı için sıcaklık, düşmanlık, kayıtsızlık ve ihmal, ayrışmamış red ve kontrol alt ölçeklerine ait Cronbach Alfa değerleri sırasıyla .74, .74, .72, .74 ve .68 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde ölçeğin baba algısı için

sıcaklık, düşmanlık, kayıtsızlık ve ihmal, ayrışmamış red ve kontrol alt ölçeklerine ait Cronbach Alfa değerleri sırasıyla .75, .75, .72, .75 ve .68 olarak bulunmuştur.

2.2.4. Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri (Ç-BÜE)

Bu ölçek, çocuklardaki bilişsel hata eğilimini yansıtan otomatik düşünceleri ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Kaslow, Stark, Printz, Livingston ve Tsai, 1992). Ölçeğin orijinali çocukların kendisine, geleceğine ve dünyaya ilişkin düşüncelerini tanımlayan üç alt boyuttan oluşmakta olup her boyutta 12 madde bulunmaktadır. Her madde için çocuklara (evet, belki, hayır) olmak üzere üç seçenek verilmektedir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Güloğlu (2006) tarafından 403 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Güloğlu tarafından yürütülen Türkçe'ye uyarlama çalışmaları sırasında otomatik düşünce biçimlerini daha incelikli belirlemek amacıyla, cevaplama biçimi değiştirilmiş ve çocuklardan kendilerine, geleceklerine ve dünyaya ilişkin düşüncelerini 4'lü dereceleme ölçeği üzerinde göstermeleri istenmiştir (0 = her zaman doğru, 3 = hiçbir zaman doğru değil). Bunun yanı sıra uyarlama çalışmaları sırasında 20 madde ölçekten atılmıştır. Elde edilen bu değerler 20 maddenin çıkarılmasıyla oluşan 16 maddeli ölçeğin, 36 maddelik orijinal ölçeğe oranla daha kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak, Ç-BÜE'nin 16 madde ve 'Kendine, geleceğine ve dünyaya olumsuz bakış açısı' ve 'Kendine, geleceğine ve dünyaya olumlu bakış açısı' adı verilen iki faktörden oluştuğu doğrulayıcı faktör analizi sonucunda saptanmış ve bu model kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun ve tatminkâr bulunmuştur.

Ayrıca, ölçeğin Türkçe uyarlamasının Çocuklar için Umutsuzluk Ölçeği (Ç-UÖ) ile belirlenen ölçüt bağıntılı geçerliğinin de yeterli olduğu görülmüştür ($r = -.66$). Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ile hesaplanan ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının iç tutarlığına ilişkin bulgular ise ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının güvenirliğinin yeterli olduğuna işaret etmektedir (faktör 1 = .80, faktör 2 = .75, toplam = .81).

Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa değeri) .75 olarak bulunmuştur.

2.2.5. Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği

'Kendim Hakkında Düşüncelerim' adı ile anılan Piers-Harris'in Çocuklarda Özkavramı Ölçeği; 9 ile 16 yaş grubundaki öğrenciler için Piers ve Harris tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilmiştir (1964). 80 maddeden oluşan ölçek; öğrencilerin kendilerine (öz'üne) yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçek çocuklarda özkavramı ya da benlik anlayışının gelişimini, boyutlarını, kişilik ve çevre öğeleriyle olan ilişkilerini araştırma ve belirlemede kullanılır.

80 betimleyici maddenin her birine 'evet' ya da 'hayır' şeklinde yanıtlar verilmekte olup puanlama cevap anahtarı kullanılarak yapılmaktadır. Ölçeğin amacı olumlu algılama ve düşünceleri saptamak olduğundan, olumsuz yönde ifade edilmiş maddelere verilen 'hayır' cevabı doğru olarak kabul edilmektedir. Ölçek puanı, cevap anahtarına uyan maddelerin sayısal toplamı olup; elde edilen özkavramı ham

puanı 0 ile 80 arasında değişmektedir. Uygulamalar genelde, ham puanların 25 ile 75 arasında olduğunu göstermiştir (Öner, 1996).

Piers-Harris (1964) tarafından geliştirilen, Öner (1996) ve Çataklı (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan “Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği” nin “Davranış”, “Zihinsel/Okul durumu”, “Fiziksel görünüm”, “Kaygı”, “Gözde olma” ve “Mutluluk” alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı alt ölçekleri için .78 ile .93 arasında değişmektedir. Altı faktör toplam puan değişiminin %42'sini açıklamaktadır. Türkçe formun iç tutarlık katsayıları .81 ile .89 arasında değişmektedir. (Öner, 1996).

Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa değeri) .74 olarak bulunmuştur.

2.3.İşlem

Araştırma Karabük ili ilköğretim okullarının 5. ve 6. sınıflarında okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurulu onayı alınmış olup bu onayın ardından ölçeklerin uygulanmasına başlanmıştır. Uygulama öncesinde okullarda araştırma hakkında duyuru yapılmış; okul idaresi ve öğretmenlere araştırmanın amacı anlatılarak önce onlardan izin alınmıştır. Sonrasında sınıf öğretmenleri aracılığı ile anne babalara bilgilendirilmiş onam formu gönderilerek anne babalardan izin alınmıştır. Ailelerden onam formunu imzalamayan olmamıştır. Araştırma sırasında öğretmenlere sınıflarında bilinen bir psikiyatrik tanısı olan çocuklar sorulmuş ve bunlar not edilmiştir. Bunun yanı sıra

aileler için de çocukların da var olan psikiyatrik tanıyı yazmaları için bir bölüm eklenmiş ve tanı almış çocuklar araştırma dışında tutulmuştur. Araştırmaya katılan çocuklardan da ayrıca bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Çocuklara istedikleri zaman formları doldurmayı bırakabilecekleri ve araştırmaya devam etmeyebilecekleri söylenmiştir. Ebeveyn Kabul Red Ölçeği- Çocuk Formu (EKRÖ-K)- (anne ve babaları için ayrı ayrı), Çocuklar İçin Bilişsel Üçlü Envanteri (Ç-BÜE) ve Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği'ni doldurmuşlardır. Bunun yanı-sıra çocukların anne baba ve öğretmenleri Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi'ni (ÖÖBTL) doldurmuşlardır. Anne-babalara bir zarf içinde gönderilen Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi (anne ve baba formu) bir hafta sonrasında okullara gidilerek toplanmıştır. Ayrıca, uygulama sırasında çocuklar kendilerine ait ölçekleri yanıtlarken; öğretmenler de bir yandan her çocuk için ayrı ayrı Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi'ni doldurmuşlardır.

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular üç ana başlıkta aktarılmaktadır. İlk bölümde çalışmada incelenen değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları verilmiştir. İkinci bölümde cinsiyet ve grubun Ebevyn Kabul (EKRÖ-K) anne ve baba toplam ve alt ölçek puanları üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesi amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) sonuçları verilmiştir. Yine ikinci bölümde cinsiyet ve grubun Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri (Ç-BÜE) ve Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği puanları üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesi amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Üçüncü ve son bölümde ise; risk grubunda olan/ olmayan çocukların EKAR (anne-baba) toplam puanlarının benlik algılarını yordayıp yordamadığı ve bu ilişkide otomatik düşüncelerin aracı rolünün olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi ve sobel testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu araştırma kapsamında; öğrenme güçlüğü belirti tarama listesinden elde ettikleri puanlar üzerinden yüzdelik dilim kullanılarak katılımcılar ikiye ayrılmıştır. Buna göre üst % 30 luk dilimde kalan 44 ve üzerinde puan alan katılımcılar; öğrenme güçlüğü belirtilerine benzer öğrenme sorunları yaşayan, tanı almamış ancak bozukluk açısından risk grubunda olan çocuklar olarak gruplanırken, 43 ve altında puan alan çocuklar karşılaştırma grubunda yer almışlardır. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi (ÖÖBBT) hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından doldurabilmektedir. Bu araştırma kapsamında ise bu ölçek hem anne-babalar hem de öğretmen tarafından doldurulmuş olup her iki form arasında belirgin bir fark

olmadığı görülmüştür. Ancak daha belirleyici olması ve öğretmenlerin çocukları akademik performans açısından daha iyi tanımaları nedeniyle araştırmada öğretmen formu kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenler bu formun altına öğrenme sorunları yaşadığını düşündükleri çocuklar için bir not düşerek belirtmişlerdir.

3.1. Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkisi

Çalışmanın bu bölümünde, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tüm örneklemdaki çocuklara ilişkin değişkenler (anneden algılanan toplam red düzeyi ve alt ölçekleri, babadan algılanan toplam red düzeyi ve alt ölçekleri, otomatik düşünceler ve özkavramı) arasındaki ilişkiyi inceleyen Pearson Korelasyonları Çizelge 4’de gösterilmiştir. Analiz sonuçları tüm değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkisi

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
EKRÖ-Ç ANNE	(1)Sıcaklık	1	-.65**	.70**	.62**	-.18**	.87**	.50**	.41**	.51**	.42**	-.23	.53**	-.53**	-.48**	.22**
	(2)Düşmanlık		1	.73**	.79**	.06	.90**	.32**	.60**	.50**	.60**	.03	.56**	-.59**	-.51**	.22**
	(3)İhmal			1	.65**	-.18**	.88**	.44**	.52**	.63**	.56**	-.19**	.60**	-.67**	-.57**	.26**
	(4)Ayrış. Red				1	.06	.85**	.36**	.56**	.54**	.62	.01	.57**	-.59**	-.50	.23**
	(5)Kontrol					1	-.07	-.18**	.04	-.12*	.06	.56**	.57**	.12*	.16**	.01
	(6)AnneT.						1	.46**	.58**	.61**	.61**	-.11	.64**	-.67**	-.58**	.26**
EKRÖ-Ç BABA	(7)Sıcaklık							1	.41**	.51**	.42**	-.23**	.85**	.85**	-.42**	.17**
	(8)Düşmanlık								1	.73**	.86**	.05	.88**	-.52**	-.47**	.19**
	(9)İhmal									1	.70**	-.31**	.90**	-.58**	-.57**	.20**
	(10)Ayrış. Red										1	.07	.85**	-.53**	-.49**	.19**
	(11)Kontrol											1	-.17**	.14*	.15**	-.01
	(12)BabaT.												1	-.59**	-.55**	.21**
	(13)Özkavramı													1	.73**	-.25**
	(14)Oto. Düş.														1	.22**
	(15)ÖG (öğt)															1

*p< .05, *p< .01

3.2. Katılımcıların Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Çocuk Formu, Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri ve Piers Harris Çocuklarda Özkavramı Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması: Cinsiyet ve Grup Farklılıklarına İlişkin Bulgular

3.2.1. Anne Kabul Reddi Algısına İlişkin Bulgular

İlk olarak, EKRÖ-Ç (anne) toplam ve alt test (anne sıcaklık, anne düşmanlık, anne ihmal, anne ayrışmamış red, anne kontrol) puanlarının cinsiyet ve grup açısından farklılaşıp farklılaşmadığının bulunması amacıyla 2 (kız, erkek) X 2 (risk grubu, karşılaştırma grubu) faktöryel desene uygun çok yönlü varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet (Wilks' $\lambda = .95$, $F_{6-346} = 2,48$; $p < .05$, $\eta^2 = .04$) ve grup (Wilks' $\lambda = .94$, $F_{6-346} = 3,91$; $p < .001$, $\eta^2 = .06$) temel etkilerinin bazı bağımlı değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Öte yandan cinsiyet ve grup ortak etkisi hiç bir bağımlı değişken açısından istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Cinsiyet temel etkisinin EKRÖ-Ç (anne) toplam ve alt test puanları açısından etkisini belirlemek için yapılan analizlerde, EKRÖ-Ç (anne) toplam puanı üzerinde cinsiyet temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir ($F_{1-351} = 6,52$; $p < .05$, $\eta^2 = .02$) (Çizelge 6). Analiz sonuçlarına göre kız çocukların EKRÖ-Ç (anne) toplam puanları ($\bar{x} = 88,89$; $ss = 22,45$) erkek çocukların EKRÖ-Ç (anne) toplam puanlarından ($\bar{x} = 96,25$; $ss = 27,18$) anlamlı olarak daha düşüktür (Çizelge 5.; Çizelge 6). EKRÖ-Ç (anne) düşmanlık puanı üzerinde cinsiyet temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu

gözlenmiştir ($F_{1-351} = 6,37$; $p < .05$, $\eta^2 = .02$) (Çizelge 6). Analiz sonuçlarına göre kız çocukların EKRÖ-Ç (anne) düşmanlık puanları ($x = 21,54$; $ss = 6,62$) erkek çocukların EKRÖ-Ç (anne) düşmanlık puanlarından ($x = 23,95$; $ss = 8,63$) anlamlı olarak daha düşüktür (Çizelge 5.; Çizelge 6). EKRÖ-Ç (anne) ayrışmamış red puanı üzerinde cinsiyet temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir ($F_{1-351} = 8,91$; $p < .01$, $\eta^2 = .03$) (Çizelge 6). Analiz sonuçlarına göre kız çocukların EKRÖ-Ç (anne) düşmanlık puanları ($x = 21,54$; $ss = 6,62$) erkek çocukların EKRÖ-Ç (anne) düşmanlık puanlarından ($x = 23,95$; $ss = 8,63$) anlamlı olarak daha düşüktür (Çizelge 5.; Çizelge 6).

Grup etkisinin EKRÖ-Ç (anne) toplam ve alt test puanları açısından etkisini belirlemek için yapılan analizlerde, EKRÖ-Ç (anne) toplam puanı üzerinde grup temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir ($F_{1-351} = 14,88$; $p < .001$, $\eta^2 = .04$) (Çizelge 6). Analiz sonuçlarına göre risk grubunun EKRÖ-Ç (anne) toplam puanları ($x = 100,03$; $ss = 30,79$) karşılaştırma grubunun EKRÖ-Ç (anne) toplam puanlarından ($x = 88,61$, $ss = 20,97$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir (Çizelge 5.; Çizelge 6). EKRÖ-Ç (anne) sıcaklık puanı üzerinde grup temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir ($F_{1-351} = 8,47$; $p < .01$, $\eta^2 = .02$) (Çizelge 5). İleri analizler, risk grubunun EKRÖ-Ç (anne) sıcaklık puanlarının ($x = 34,05$; $ss = 10,82$) karşılaştırma grubunun EKRÖ-Ç (anne) sıcaklık puanlarından ($x = 30,98$; $ss = 7,62$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir (Çizelge 5.; Çizelge 6). EKRÖ-Ç (anne) düşmanlık puanı üzerinde grup temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir ($F_{1-351} = 9,39$; $p <$

.01, $\eta^2 = .03$) (Çizelge 6). Risk grubunun EKRÖ-Ç (anne) düşmanlık puanları ($x = 24,59$; $ss = 8,73$) karşılaştırma grubunun EKRÖ-Ç (anne) düşmanlık puanlarından ($x = 21,69$; $ss = 6,92$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. (Çizelge 5.; Çizelge 6). EKRÖ-Ç (anne) ihmal puanı üzerinde grup temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir ($F_{1-351} = 21,44$; $p < .001$, $\eta^2 = .06$) (Çizelge 6). Risk grubunun EKRÖ-Ç (anne) ihmal puanları ($x = 23,41$; $ss = 7,49$) karşılaştırma grubunun EKRÖ-Ç (anne) ihmal puanlarından ($x = 20,07$; $ss = 5,51$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir (Çizelge 5.; Çizelge 6). EKRÖ-Ç (anne) ayrışmamış red puanı üzerinde grup temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir ($F_{1-351} = 10,19$; $p < .01$, $\eta^2 = .03$) (Çizelge 5). Risk grubunun EKRÖ-Ç (anne) ayrışmamış red puanları ($x = 16,43$; $ss = 6,09$) karşılaştırma grubunun EKRÖ-Ç (anne) ayrışmamış red puanlarından ($x = 14,40$; $ss = 4,71$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir (Çizelge 5.; Çizelge 6).

Çizelge 4. EKRÖ-Ç-Anne Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Gruplara Ve Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart SapmaDeğerleri

	EKRÖ-Ç-Anne Toplam		EKRÖ-Ç-Anne Sıcaklık		EKRÖ-Ç-Anne Düşmanlık		EKRÖ-Ç-Anne İhmal		EKRÖ-Ç-Anne AyrışmamışRed		EKRÖ-Ç-Anne Kontrol	
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
<i>Cinsiyet</i>												
Kadın	88,89	22,45	31,14	7,83	21,54	6,62	20,59	6,31	14,27	4,56	37,70	4,81
Erkek	96,24	27,17	32,90	9,89	23,94	8,63	21,68	6,30	16,02	5,91	38,35	5,14
<i>Grup</i>												
Risk	100,02	30,79	34,05	10,82	24,59	8,73	23,40	7,49	16,43	6,09	37,82	4,90
Karşılaştırma	88,60	20,96	30,97	7,62	21,69	6,92	20,07	5,51	14,40	4,71	38,03	4,98

Çizelge 5. EKRÖ-Ç Anne Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Grup ve Cinsiyet Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
<i>Cinsiyet</i>					
EKRÖ-Ç-Anne Toplam	3777,16	1	3777,16	6,52*	,011
EKRÖ-Ç-Anne Sıcaklık	207,75	1	207,75	2,77	,097
EKRÖ-Ç-Anne Düşmanlık	352,19	1	352,19	6,37*	,012
EKRÖ-Ç-Anne İhmal	111	1	111	2,95	,087
EKRÖ-Ç-Anne Ayırışmamış red	231,67	1	231,67	8,90**	,003
EKRÖ-Ç-Anne Kontrol	,40	1	,40	,01	,898
<i>Grup</i>					
EKRÖ-Ç-Anne Toplam	8619,06	1	8619,06	14,88***	,000
EKRÖ-Ç-Anne Sıcaklık	635,04	1	635,04	8,47**	,004
EKRÖ-Ç-Anne Düşmanlık	518,96	1	518,96	9,38**	,002
EKRÖ-Ç-Anne İhmal	806,54	1	806,54	21,43***	,000
EKRÖ-Ç-Anne Ayırışmamış red	264,99	1	264,99	10,18**	,002
EKRÖ-Ç-Anne Kontrol	12,53	1	12,53	,51	,472
<i>Cinsiyet*Grup</i>					
EKRÖ-Ç-Anne Toplam	339,79	1	339,79	,58	,444
EKRÖ-Ç-Anne Sıcaklık	19,27	1	19,27	,25	,612
EKRÖ-Ç-Anne Düşmanlık	1,26	1	1,26	,02	,880
EKRÖ-Ç-Anne İhmal	88,90	1	88,90	2,36	,125
EKRÖ-Ç-Anne Ayırışmamış red	21,10	1	21,10	,81	,368
EKRÖ-Ç-Anne Kontrol	166,59	1	166,59	6,89	,009

3.2.2. Baba Kabul Reddi Algısına İlişkin Bulgular

EKRÖ-Ç (baba) toplam ve alt test (baba sıcaklık, baba düşmanlık, baba ihmal, baba ayrışmamış red, baba kontrol) puanlarının cinsiyet ve grup açısından farklılaşıp farklılaşmadığının bulunması amacıyla 2 (kız, erkek) X 2 (risk grubu, karşılaştırma grubu) faktöryel desene uygun çok yönlü varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre grup (Wilks' $\lambda = .95$, $F_{6-346} = 2,65$; $p < .05$, $\eta^2 = .04$) temel etkisinin bazı bağımlı değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmektedir. Ancak cinsiyet temel etkisi ile cinsiyet ve grup ortak etkisi hiç bir bağımlı değişken açısından istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Grup etkisinin EKRÖ-Ç (baba) toplam ve alt test puanları açısından etkisini belirlemek için yapılan ileri analizlere bakıldığında, EKRÖ-Ç (baba) toplam puanı üzerinde grup temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir ($F_{1-351} = 11,87$; $p < .01$, $\eta^2 = .03$) (Çizelge 8). Analiz sonuçlarına göre risk grubunun EKRÖ-Ç (baba) toplam puanları ($x = 102,79$; $ss = 31,76$) karşılaştırma grubunun EKRÖ-Ç (baba) toplam puanlarından ($x = 91,59$; $ss = 24,56$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. (Çizelge 7.; Çizelge 8). EKRÖ-Ç (baba) sıcaklık puanı üzerinde grup temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir ($F_{1-351} = 7,92$; $p < .01$, $\eta^2 = .02$) (Çizelge 7). İleri analizler, risk grubunun EKRÖ-Ç (baba) sıcaklık puanları ($x = 35,72$; $ss = 12,41$) karşılaştırma grubunun EKRÖ-Ç (baba) sıcaklık puanlarından ($x = 32,26$; $ss = 9,58$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir (Çizelge 7.; Çizelge 8). EKRÖ-Ç (baba) düşmanlık puanı üzerinde grup temel

etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir ($F_{1-351} = 7,06$; $p < .01$, $\eta^2 = .02$) (Çizelge 7). Risk grubunun EKRÖ-Ç (baba) düşmanlık puanları ($x = 23,89$; $ss = 9,28$) karşılaştırma grubunun EKRÖ-Ç (baba) düşmanlık puanlarından ($x = 21,16$; $ss = 7,46$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. (Çizelge 7.; Çizelge 8). EKRÖ-Ç (baba) ihmal puanı üzerinde grup temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir ($F_{1-351} = 12,30$; $p < .01$, $\eta^2 = .03$) (Çizelge 7). Risk grubunun EKRÖ-Ç (baba) ihmal puanları ($x = 24,13$; $ss = 8,11$) karşılaştırma grubunun EKRÖ-Ç (baba) ihmal puanlarından ($x = 21,06$; $ss = 6,99$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir (Çizelge 7.; Çizelge 8). EKRÖ-Ç (baba) ayrışmamış red puanı üzerinde grup temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmektedir ($F_{1-351} = 10,99$; $p < .01$, $\eta^2 = .03$) (Çizelge 8). Risk grubunun EKRÖ-Ç (baba) ayrışmamış red puanları ($x = 16,11$; $ss = 6,38$) karşılaştırma grubunun EKRÖ-Ç (baba) ayrışmamış red puanlarından ($x = 13,97$; $ss = 4,69$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir (Çizelge 7.; Çizelge 8).

Çizelge 6. EKRÖ-Ç Baba Toplam Ve Alt Ölçek Puanlarının Gruplara ve Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	EKRÖ-Ç-Baba Toplam		EKRÖ-Ç- Baba Sıcaklık		EKRÖ-Ç- Baba Düşmanlık		EKRÖ-Ç- Baba İhmal		EKRÖ-Ç- Baba AyrışmamışRed		EKRÖ-Ç- Baba Kontrol	
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Cinsiyet												
Kadın	91,87	25,20	32,64	10,11	20,91	7,36	21,29	6,95	13,90	4,80	37,04	6,01
Erkek	99,09	29,58	34,17	11,19	23,45	8,90	22,91	8,04	15,58	5,87	37,60	5,64
Grup												
Risk	102,79	31,76	35,72	12,41	23,89	9,28	24,13	8,11	16,11	6,38	36,64	6,17
Karşılaştırma	91,59	24,56	32,26	9,58	21,16	7,46	21,06	6,99	13,97	4,69	37,53	5,72

Çizelge 7. EKRÖ-Ç Anne Toplam Ve Alt Ölçek Puanlarının Grup Ve Cinsiyet Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
<i>Cinsiyet</i>					
EKRÖ-Ç-Baba Toplam	4164,44	1	4164,44	5,84	,016
EKRÖ-Ç-Baba Sıcaklık	252,90	1	252,90	2,30	,130
EKRÖ-Ç-Baba Düşmanlık	410,72	1	410,72	6,45	,012
EKRÖ-Ç-Baba İhmal	227,66	1	227,66	4,26	,040
EKRÖ-Ç-Baba Ayrışmamış red	210,86	1	210,86	7,80	,006
EKRÖ-Ç-Baba Kontrol	1,72	1	1,72	,05	,822
<i>Grup</i>					
EKRÖ-Ç-Baba Toplam	8466,18	1	8466,18	11,87**	,001
EKRÖ-Ç-Baba Sıcaklık	868,16	1	868,16	7,92**	,005
EKRÖ-Ç-Baba Düşmanlık	449,47	1	449,47	7,06**	,008
EKRÖ-Ç-Baba İhmal	657,07	1	657,07	12,30**	,001
EKRÖ-Ç-Baba Ayrışmamış red	297,26	1	297,26	10,99**	,001
EKRÖ-Ç-Baba Kontrol	83,99	1	83,99	2,46	,118
<i>Cinsiyet*Grup</i>					
EKRÖ-Ç-Baba Toplam	807,70	1	807,70	1,13	,288
EKRÖ-Ç-Baba Sıcaklık	185,17	1	185,17	1,69	,194
EKRÖ-Ç-Baba Düşmanlık	2,51	1	2,51	,03	,843
EKRÖ-Ç-Baba İhmal	81,44	1	81,44	1,52	,218
EKRÖ-Ç-Baba Ayrışmamış red	21,53	1	21,53	,79	,373
EKRÖ-Ç-Baba Kontrol	111,29	1	111,29	3,26	,072

3.2.3 Özkavramı (Benlik Algısı) Puanlarına İlişkin Bulgular

Benlik algısı puanlarının cinsiyet ve grup açısından farklılaşıp farklılaşmadığının bulunması amacıyla 2 (kız, erkek) X 2 (risk grubu, karşılaştırma grubu) faktöryel desene uygun çift yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre grup temel etkisinin ($F_{1-351} = 11,59$; $p < .01$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir (Çizelge 9). Risk grubundaki çocukların benlik algısı puanları ($x = 59,59$; $ss = 13,76$) karşılaştırma grubundaki çocukların benlik algısı puanlarından ($x = 63,98$; $ss = 10,44$) daha düşüktür. Ayrıca analiz sonuçları cinsiyet ve grup ortak etkisinin ($F_{1-351} = 5,47$; $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Ortak etkinin kaynağının belirlenmesi amacıyla yürütülen tek yönlü varyans analizleri, sadece risk ve karşılaştırma gruplarındaki erkek çocukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğuna ($F_{1-144} = 15,09$; $p < .001$), risk grubundaki erkek çocuklarının ($x = 56,92$; $ss = 13,88$) karşılaştırma grubundaki erkek çocuklarından ($x = 64,67$; $ss = 9,95$) daha düşük puanlar aldıklarına işaret etmektedir. Son olarak, cinsiyet temel etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

3.2.4. Çocuklar İçin Bilişsel Üçlü (Otomatik Düşünceler) Puanlarına İlişkin Bulgular

Bilişsel üçlü puanlarının cinsiyet ve grup açısından farklılaşıp farklılaşmadığının bulunması amacıyla 2 (kız, erkek) X 2 (risk grubu, karşılaştırma grubu) faktöryel desene uygun çift yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre grup temel etkisinin ($F_{1-351} = 9,38$; $p < .01$) istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir (Çizelge 9). Risk grubundaki çocukların bilişsel üçlü puanları ($x = 35,96$; $ss = 8,58$) karşılaştırma grubundaki çocukların bilişsel üçlü puanlarından ($x = 38,97$; $ss = 8,25$) daha düşüktür. Bir başka deyişle, risk grubundaki çocukların olumsuz otomatik düşünceleri karşılaştırma grubundaki çocuklarınkinden daha fazladır. Ayrıca analiz sonuçları cinsiyet temel etkisinin de ($F_{1-351} = 4,81$; $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Kız çocukların bilişsel üçlü puanları ($x = 38,83$; $ss = 8,14$) erkek çocukların bilişsel üçlü puanlarından ($x = 37,05$; $ss = 8,79$) daha yüksektir. Ancak cinsiyet ve grup ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Çizelge 8. Benlik Algısı Ve Bilişsel Üçlü Puanlarının Gruplara ve Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Benlik Algısı		Bilişsel Üçlü	
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	Ss
Cinsiyet				
Kadın	63,18	11,42	38,83	8,14
Erkek	62,02	11,98	37,05	8,79
Grup				
Risk	59,59	13,76	35,96	8,58
Karşılaştırma	63,98	10,44	38,97	8,25

Çizelge 9. Benlik Algısı ve Bilişsel Üçlü Puanlarının Grup ve Cinsiyet Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Benlik Algısı					
<i>Cinsiyet</i>	297,04	1	297,04	2,27	,133
<i>Grup</i>	1518,11	1	1518,11	11,59**	,001
<i>Cinsiyet*Grup</i>	716,94	1	716,94	5,47*	,020
Bilişsel Üçlü					
<i>Cinsiyet</i>	332,12	1	332,12	4,81*	,029
<i>Grup</i>	647,18	1	647,18	9,38**	,002
<i>Cinsiyet*Grup</i>	180,00	1	180,00	2,60	,107

3.3.Regresyon Öncesi Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

İlk olarak risk grubunda olan çocuklara ilişkin değişkenler (anneden algılanan toplam red düzeyi, babadan algılanan toplam red düzeyi, otomatik düşünceler ve benlik algısı) arasında korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 11 değişkenler arası Pearson Korelasyonları göstermektedir. Analiz sonuçları tüm değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Çizelge 10. Risk Grubunda Olan Çocuklara İlişkin Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4
1. Anneden Algılanan Red Düzeyi	1.00			
2. Babadan Algılanan Red Düzeyi	.86**	1.00		
3. Otomatik Düşünceler	-.71**	-.70**	1.00	
4. Benlik Algısı	-.76**	-.76**	.76**	1.00

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

İkinci olarak karşılaştırma grubunda olan çocuklara ilişkin değişkenler (anneden algılanan toplam red düzeyi, babadan algılanan toplam red düzeyi, otomatik düşünceler ve benlik algısı) arasında korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 12 değişkenler arası Pearson Korelasyonları göstermektedir. Analiz sonuçları tüm değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Çizelge 11. Karşılaştırma Grubunda Olan Çocuklara İlişkin Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4
1. Anneden Algılanan Red Düzeyi	1.00			
2. Babadan Algılanan Red Düzeyi	.45**	1.00		
3. Otomatik Düşünceler	-.49**	-.45**	1.00	
4. Benlik Algısı	-.53**	-.45*	.71**	1.00

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

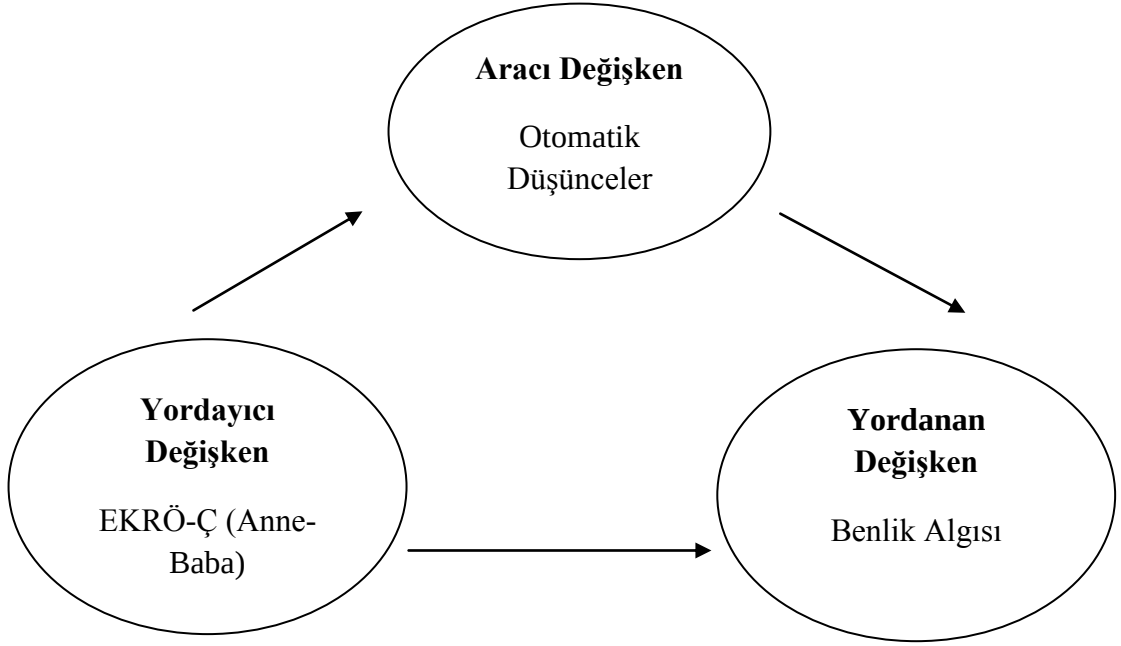
3.4. Regresyon Analizlerine İlişkin Bulgular

EKRÖ-K (Anne) ve EKRÖ-K (Baba) puanlarının benlik algısı ile ilişkisinde otomatik düşüncelerin aracılık etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla Baron ve Kenny'nin ölçütlerinden faydalanılmıştır. Baron ve Kenney'e göre (1986) bir değişkenin aracı değişken olarak kabulünü belirleyen 4 ölçüt vardır. Bunlar;

- 1- Yordayıcı değişken yordanan değişken üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olmalıdır.
- 2- Yordayıcı değişkenin aracı değişken üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olmalıdır.
- 3- Aracı değişkenin yordanan değişken üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olmalıdır.
- 4- Yordayıcı değişkenin yordanan değişken üzerindeki etkisi aracı değişken modele girdiğinde azalmalı ya da tamamen ortadan kalkmalıdır. Yordayıcı değişkenin etkisinin tamamen ortadan kalması, tam aracılık etkisine işaret etmekteyken, etkisinin azalması kısmi aracılık etkisine ya da aracılık etkisinin olmadığına işaret etmektedir.

Baron ve Kenney'in (1986) öne sürdüğü ölçütler doğrultusunda dört aşamalı bir model oluşturulmuştur. Oluşturulan model şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1. Risk ve Karşılaştırma Grubunda Olan Çocukların EKRÖ-K (Anne-Baba) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracı Rolüne İlişkin Model



3.4.1. Risk Grubunda Olan Çocukların EKRÖ-K (Anne-Baba) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracı Rolüne İlişkin Basit Regresyon Analizleri ve Sobel Testine İlişkin Bulgular

Risk grubunda olan çocukların EKRÖ-K (Anne) puanlarının benlik algısı üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan ilk basit regresyon analizi sonucunda, EKRO-K (Anne)'nin ($\beta=-.82$, $t=-14.39$, $p<.001$) benlik algısını anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür ($F(1,101)= 207.19$, $p<.001$). İkinci regresyon analizi

sonucunda EKRÖ-K (Anne)'nin ($\beta = -.71$, $t = -10.08$, $p < .001$) otomatik düşünceler üzerinde de anlamlı düzeyde etkisi olduğu bulunmuştur ($F(1,101) = 101.60$, $p < .001$). Son olarak EKRÖ-K (Anne)'nin χ otomatik düşüncelerin benlik algısı üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizinde, aracı değişken olan otomatik düşüncelerin ($\beta = .35$, $t = 4.84$, $p < .001$) benlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi bulunduğu saptanmış ve aracı değişken otomatik düşüncelerin modele dahil edildiğinde EKRÖ-K (Anne)'nin ($\beta = -.57$, $t = -7.81$, $p < .01$) benlik algısı üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde azaldığı bulunmuştur ($F(2,100) = 138.34$, $p < .001$). Söz edilen dört ölçütün karşılandığı saptanmış, otomatik düşüncelerin kısmi aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür (Çizelge 13). Otomatik düşüncelerin analize girmesi sonucunda EKRÖ-K (Anne)'nin β değerinin $-.82$ 'ten $-.57$ 'a düştüğü gözlenmektedir. Ayrıca bu iki değişken benlik algısı varyansının % 74'ünü açıklamaktadır.

EKRÖ-K (Anne)'nin risk grubunda olan çocukların benlik algısı ile ilişkisinde otomatik düşüncelerin aracı etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan Sobel Testi otomatik düşüncelerin kısmi aracı etkisi olduğunu doğrulamıştır ($Z = -4.29$, $p < .001$).

Çizelge 12. Risk Grubunda Olan Çocuk Grubu için EKRÖ-K (Anne) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracılık Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Regresyon Denklemleri	Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	R ²	Std. Hata	B	β	t	F Değişim
1	Benlik Algısı	EKRÖ-K (Anne)	.67	.02	-.37	-.82	-14.39***	207.19***
2	Otomatik Düş.	EKRÖ-K (Anne)	.50	.02	-.19	-.71	-10.08***	101.60***
3	Benlik Algısı	EKRÖ-K (Anne)	.73	.03	-.26	-.57	-7.81***	138.34***
		Otomatik Düş.		.12	.57	.35	4.84***	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Risk grubunda olan çocukların EKRÖ-K (Baba) puanlarının benlik algısı üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan ilk basit regresyon analizi sonucunda, EKRÖ-K (Baba)'nın ($\beta=-.76$, $t=-11.68$, $p<.001$) benlik algısını anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür ($F(1,101)= 136.42$, $p<.001$). İkinci regresyon analizi sonucunda EKRÖ-K (Baba)'nın ($\beta= -.70$, $t= -9.75$, $p<.001$) otomatik düşünceler üzerinde de anlamda düzeyde etkisi olduğu bulunmuştur ($F(1,101)= 94.96$, $p<.001$). Son olarak EKRÖ-K (Baba)'nın ve otomatik düşüncelerin benlik algısı üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizinde, aracı değişken olan otomatik düşüncelerin ($\beta=.44$, $t=5.61$, $p<.001$) benlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi bulunduğu saptanmış olup aracı değişken otomatik düşüncelerin modele dahil edilmesi ile EKRÖ-K (Baba)'nın ($\beta=-.45$, $t= -5.66$, $p<.01$) benlik algısı üzerinde etkisinin anlamlı düzeyde azaldığı bulunmuştur ($F(2,100)= 104.531$, $p<.001$). Sözü

edilen dört ölçütün karşılandığı saptanmış olup otomatik düşüncelerin kısmi aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür (Çizelge 14). Otomatik düşüncelerin analize girmesi sonucunda EKRÖ-K (Baba)'nın β değerinin -.76'dan -.45'e düştüğü gözlenmektedir. Ayrıca bu iki değişken benlik algısı varyansının % 68'ini açıklamaktadır.

EKRÖ-K (Baba)'nın risk grubunda olan çocukların benlik algısı ile ilişkisinde otomatik düşüncelerin aracı etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan Sobel Testi otomatik düşüncelerin kısmi aracı etkisi olduğunu doğrulamıştır ($Z = -4.73$, $p < .001$).

Çizelge 13. Risk Grubunda Olan Çocuk Grubu için EKRÖ-K (Baba) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracılık Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Regresyon Denklemleri	Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	R^2	Std. Hata	B	β	T	F Değişim
1	Benlik Algısı	EKRÖ-K (Baba)	.57	.03	-.33	-.76	-11.68***	136.42***
2	Otomatik Düş.	EKRÖ-K (Baba)	.48	.02	-.19	-.70	-9.75***	94.96***
3	Benlik Algısı	EKRÖ-K (Baba)	.68	.03	-.19	-.45	-5.66***	104.531***
		Otomatik Düş.		.13	.71	.44	5.61***	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.4.2. Karşılaştırma Grubunda olan Çocukların EKRÖ-K (Anne-Baba) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracı Rolüne İlişkin Basit Regresyon Analizleri ve Sobel Testine İlişkin Bulgular

Karşılaştırma grubunda olan çocukların EKRÖ-K (Anne) puanlarının benlik algısı üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda, EKRÖ-K (Anne)'nin ($\beta = -.53$, $t = -9.84$, $p < .001$) benlik algısını anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür ($F(1,250) = 96.88$, $p < .001$). İkinci regresyon analizi sonucunda EKRÖ-K (Anne)'nin ($\beta = -.49$, $t = -8.90$, $p < .001$) otomatik düşünceler üzerinde de anlamda düzeyde etkisi olduğu bulunmuştur ($F(1,250) = 79.36$, $p < .001$). Son olarak EKRÖ-K (Anne)'nin ve otomatik düşüncelerin benlik algısı üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizinde, aracı değişken olan otomatik düşüncelerin ($\beta = .60$, $t = 12.24$, $p < .001$) benlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi bulunduğu saptanmış olup aracı değişken otomatik düşüncelerin modele dahil edildiği durumda EKRÖ-K (Anne)'nin ($\beta = -.24$, $t = -4.82$, $p < .001$) benlik algısı üzerinde etkisinin anlamlı düzeyde azaldığı bulunmuştur ($F(2,249) = 152.20$, $p < .001$). Sözü edilen dört ölçütün karşılandığı saptanmış ve otomatik düşüncelerin kısmi aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür (Çizelge 15). Otomatik düşüncelerin analize girmesi sonucunda EKRÖ-K (Anne)'nin β değerinin $-.53$ 'ten $-.24$ 'e düştüğü gözlenmektedir. Ayrıca bu iki değişken benlik algısı varyansının % 55'ini açıklamaktadır.

EKRÖ-K (Anne)'nin karşılaştırma grubunda olan çocukların benlik algısı ile ilişkisinde otomatik düşüncelerin aracı etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan Sobel Testi otomatik düşüncelerin kısmi aracı etkisi olduğunu doğrulamıştır ($Z = -7.6$, $p < .001$).

Çizelge 14. Karşılaştırma kontrol grubunda olan Çocuk Grubu için EKRÖ-K (Anne) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracılık Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Regresyon Denklemi	Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	R ²	Std. Hata	B	β	T	F Değişim
1	Benlik Algısı	EKRÖ-K (Anne)	.28	.03	-.26	-.53	-9.84***	96.88***
2	Otomatik Düş.	EKRÖ-K (Anne)	.24	.02	-.19	-.49	-8.90***	79.36***
3	Benlik Algısı	EKRÖ-K (Anne)	.55	.02	-.11	-.24	-4.82**	152.20***
		Otomatik Düş.		.06	.76	.60	12.24***	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Karşılaştırma grubunda olan çocukların EKRÖ-K (Baba) puanlarının benlik algısı üzerindeki etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda EKRÖ-K (Baba)'nın ($\beta = -.45$, $t = -7.92$, $p < .05$) benlik algısını anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur ($F(1,250) = 62.790$, $p < .001$). Benzer şekilde EKRÖ-K (Baba)'nın ($\beta = -.46$, $t = -8.07$, $p < .001$) otomatik düşünceler üzerinde anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır ($F(1,250) = 65.10$, $p < .001$). Son olarak EKRÖ-K (Baba)'nın ve otomatik düşüncelerin benlik algısı üzerindeki etkisini

belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizinde, aracı değişken olan otomatik düşüncelerin ($\beta=.64$, $t=13.12$, $p<.001$) benlik algısı üzerinde anlamlı etkisi olduğu ve aracı değişken otomatik düşüncelerin modele dahil edildiği durumda EKRÖ-K (Baba)'nın ($\beta=-.16$, $t= -3.20$, $p>.05$) benlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin azaldığı saptanmıştır ($F(2,249)= 138.95$, $p<.001$). Sözü edilen dört ölçütün de karşılandığı saptanmış ve otomatik düşüncelerin kısmi aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür (Çizelge 16). Otomatik düşüncelerin analize girmesi sonucunda EKRÖ-K (Baba)'nın β değerinin $-.45$ 'ten $-.16$ 'ya düştüğü gözlenmektedir. Ayrıca bu iki değişken benlik algısı varyansının % 52'sini açıklamaktadır.

EKRÖ-K (Baba)'nın karşılaştırma grubunda olan çocukların benlik algısı ile ilişkisinde otomatik düşüncelerin aracı etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan Sobel Testi otomatik düşüncelerin kısmi aracı etkisi olduğunu doğrulamıştır ($Z= -6.56$, $p<.001$).

Çizelge 15. Karşılaştırma grubunda olan Çocuk Grubu için EKRÖ-K (Baba) Toplam Puanları ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracılık Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Regresyon Denklemi	Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	R ²	Std. Hata	B	β	t	F Değişim
1	Benlik Algısı	EKRÖ-K (Anne)	.20	.02	-.19	-.45	-7.92***	62.790***
2	Otomatik Düş.	EKRÖ-K (Anne)	.21	.02	-.15	-.46	-8.07***	65.10***
3	Benlik Algısı	EKRÖ-K (Anne)	.52	.02	-.07	-.16	-3.20**	138.95***
		Otomatik Düş.		.06	.81	.64	13.12***	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Giriş bölümünde ifade edildiği gibi bu araştırmanın temel amacı özgül öğrenme güçlüğü belirtilerine benzer öğrenme sorunları yaşayan, tanı almamış ancak bozukluk açısından risk grubunda olan çocukların algıladıkları ebeveyn kabul-reddinin özkavramı (benlik algısı) ve otomatik düşünceler ile ilişkisini araştırmaktır. Bu amaçla öğrenmeye ilişkin sorunlar yaşayan ve risk grubunda olabileceği düşünülen 11-13 yaş arası okul çağı çocuklarının algıladıkları ebeveyn kabul-reddinin, otomatik düşünceler ve öz kavramları ile ilişkisi incelenmiştir. Yine bu çalışmada cinsiyet açısından risk grubu ve normal grup arasında ölçeklerden elde edilen puanlar açısından fark olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın temel amaçları doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgular, var olan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Aynı zamanda, araştırmanın sınırlılıklarına ve ileri çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Çocuk Ebeveyn Kabul Red Ölçeği/Kontrol (Anne/Baba Formu), Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri ve Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyet Açısından Tartışılması

Yazının bundan sonraki bölümünde sırasıyla; Çocuk Ebeveyn Kabul Red Ölçeği/Kontrol (Anne/Baba Formu), Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri ve Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı alınan puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tartışılacaktır.

4.1.1. Çocuk Ebeveyn Kabul Red Ölçeği/Kontrol'den (Anne/Baba Formu) Alınan Puanların Cinsiyet Açısından Tartışılması

Araştırmamızda elde edilen bulgular genel olarak gözden geçirildiğinde kız ve erkeklerde kabul veya red düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları dikkate alındığında araştırmaya katılan kız ve erkeklerin anne ve babaları açısından algıları “sıcaklık boyutunun” kabul ucuna daha yakın oldukları görülmüştür. Yani araştırmanın katılımcıları anne ve babalarından kabul algılamış olduklarını bildirmişlerdir. Bu bulgu Türk yazınındaki diğer çalışmalarla tutarlıdır (Örn., Varan, 2005; Eryavuz, 2006, Salahur, 2010; Kılıç, 2012, Tezcan, 2015).

Sonuçlar gözden geçirildiğinde; kız ve erkek çocukların anneden algıladıkları toplam red düzeyleri ve alt ölçek puanları açısından birbirlerinden farklılaştıkları gözlenmiştir. Buna göre erkek çocuklar kız çocuklara göre, annelerinden daha fazla red, düşmanlık ve ayrışmamış red algılamaktadırlar.

Ulaşılabilen kaynaklarda bu çalışmadakine benzer biçimde alt boyutlar için çok az değerlendirme bulunmuştur. Kaynakların çoğunda; cinsiyete göre farklılığa sadece toplam puanlar açısından bakıldığı gözlenmiştir (Örn., Eryavuz, 2006; Koçkar, 2006 Batum, 2007; Salahur, 2010). Dwairy (2010)'un kültürler arası yaptığı ve 2,884 ergenin katıldığı çalışmasında, araştırmamızla benzer şekilde cinsiyetin ebeveyn kabul reddinin toplam puan üzerindeki etkisinin anlamlı olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaya göre de erkek ergenlerin kızlara göre daha fazla red ve daha az kabul algıladıkları bulunmuştur. Salahur' un 2010 yılında yaptığı bir başka araştırmada ise üniversite öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn kabul reddini hem anne hem de baba formu ile incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyetin baba formu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını belirtilmiştir. Aynı çalışmanın anne formu değerlendirildiğinde ise, erkeklerin kadınlara oranla annelerinden daha fazla ayrılmamış red algıladıklarını gözlenmiştir. Batum' un 2007 yılında yaptığı çalışmanın da araştırmamızla tutarlı olduğu görülmüştür. Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda ebeveyn reddi ve davranış sorunlarını incelemeyi amaçlayan araştırmanın sonuçları incelendiğinde, erkeklerin kızlardan daha çok anne ve baba reddi algıladıkları belirlenmiştir.

EKAR Kuramı'nın anne babanın nasıl davrandığından öte kişinin bu davranışları ne şekilde algıladığı üzerine odaklandığı düşünüldüğünde, örneklemdaki kız ve erkek çocukların annelerine yönelik algılarının farklılaşması beklenebilir. Bu farklılaşma Psikoanalitik Kuram çerçevesinde ödipal çatışma ile açıklanabilir. Erkek çocuklar ödipal çatışma evresinde bir yandan anneye yakın olmaya çalışırken öte yandan babayla özdeşim kurmaya çalışmaktadırlar. Örneklemin yaş grubu göz önüne

alındığında erkek çocukların babayla özdeşim kurma ve örnek almanın daha ön plana çıkmasıyla erkek çocuklarının anne davranışlarını anne davranışlarını daha reddedici algılamaları kolaylaşıyor olabilir. Freud (1949) kuramında ‘Elektra Karmaşası’ olarak adlandırdığı süreçte; kız çocukları babalarına ilgi duymakta ve annelerini rakip olarak görmektedirler. Ancak araştırmada yer alan kızların annelerinden toplam red, düşmanlık ve ayrışmamış red düzeylerinin erkeklere oranla daha düşük olması; kız çocuklarının; bağlanmanın da devreye girmesiyle anneleriyle daha kolay özdeşim kurarak bu çatışmayı çözdükleri ve annelerini daha sıcak ve yakın algıladıklarını akla getirebilir.

Öte yandan araştırmanın örnekleminin yaş ortalaması dikkate alındığında çocukların yaş ortalamalarının 10 ile 13 arasında olduğu ve çocukların ergenlik öncesi dönemde oldukları dikkati çekmektedir. Yaklaşık 11-14 yaşlarını kapsayan dönem olan ergenlik öncesi dönemde, fiziksel ve hormonal değişiklikler meydana gelirken aynı zamanda kaygı, utangaçlık, yalnızlık, suçluluk, depresyon, öfke gibi olumsuz duygular da yaşanabilmektedir (Ay ve Save, 2004). Bu dönemde çocuklar kendi kişisel bağımsızlıklarını kazanarak, bireysel kimliklerini oluşturmaya başlamaktadırlar (Yavuzer, 2012). Bu dönemin özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda, erkek çocukların kişisel bağımsızlığını kazanmaya çalışırken anneleri ile çatışabileceği ve bunun da anneden algılanan toplam red, düşmanlık ve ayrışmamış red puanlarını arttırabileceği düşünülebilmektedir.

4.1.2. Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanterinden ve Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği'nden Alınan Puanların Cinsiyet Açısından Tartışılması

Çocukların cinsiyetlerinin benlik algısı üzerindeki etkisine bakıldığında erkek ve kız çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ancak araştırmanın incelenen diğer bir değişkeni olan otomatik düşünceler için aynı durum geçerli değildir. Bulgular; erkek çocukların olumsuz otomatik düşüncelerinin kız çocuklarıkinden fazla olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın yukarıda özetlenen bulguları yazında yapılan çalışmalar ışığında değerlendirildiğinde, özellikle ülkemizde “Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri”nin kullanıldığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Çalışmalar daha çok, çocukların olumsuz bilişlerini değerlendirmeye yönelik farklı ölçeklerle yürütülmüştür. Bu doğrultuda araştırma bulguları, dolaylı olarak ilgili olabilecek diğer çalışmalar eşliğinde tartışılmıştır.

Karahan ve arkadaşları'nın 2006 yılında 455 lise öğrencisinden oluşan örnekle grubuyla yaptığı; sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin, öğrencinin yaşadığı sosyal birim (aile, akraba yanı, yurt) ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediği araştırma bulguları gözden geçirildiğinde; cinsiyete göre sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin farklılaşmadığı bulunmuştur. Yine araştırmamızla tutarlı olan bir diğer çalışma 2013 yılında Eroğlu tarafından yapılmıştır. Bu çalışma, 8-17 yaş aralığındaki örneklem grubunda Çocuklar için

Otomatik Düşünceler Envanteri kullanılmış ve cinsiyet açısından çocukların ve ergenlerin otomatik düşüncelerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Yazında çalışma bulguları ile çelişen sonuçların da olduğu göze çarpmaktadır. Güloğlu'nun (2006) ilköğretim 5. Sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu bir çalışmada, ölçeğin kendine, geleceğe ve dünyaya olumlu ve olumsuz bakış açısı üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır. Güloğlu ve Aydın'ın (2007) aynı örneklem grubunu kullanarak yaptığı başka bir çalışma bulgularında da benzer şekilde öğrencilerin kendine, geleceğe ve dünyaya olumlu ve olumsuz bakış açısında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarımızla örtüşmemektedir. Ancak, söz konusu iki çalışmada da araştırmacılar kendileri de sonucu değerlendirirken, örneklem sayısının azlığından söz ederek sonraki çalışmalarda örneklem grubunun geliştirilmesini önermişlerdir. Bizim çalışmamızda örneklem sayısının daha yüksek olmasının farkın anlamlı bulunmasına katkıda bulunmuş olabileceği düşünülebilir.

Yazın incelendiğinde, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda cinsiyet ve özkavramı arasındaki ilişkiyi inceleyen yeterli sayıda araştırma bulunmadığı dikkati çekmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların sayısının az olmasının en büyük nedeni öğrenme güçlüğü tanısının erkeklerde daha yaygın olmasına bağlanmaktadır (Meltzer ve arkadaşları, 1998). Normal örneklemde özkavramı ile ilgili cinsiyet farklılıkları üstüne yapılan araştırmalar da çelişen veriler içermektedir. Kling, Hyde, Showers ve Buswell (1999), binlerce katılımcı üzerine yaptıkları meta-analizde, erkek çocukların daha yüksek özgüvene sahip oldukları ancak aradaki farkın çok

anlamli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde; Knox, Funk, Elliot ve Bush (1998) yaptıkları bir araştırmada genel eğitim lise oğrencilerinde erkekler ve kızlar arasında benzer şekilde kayda değer bir fark bulmamışlardır. Genel olarak bakıldığında; öz-kavramı ile ilgili araştırma bulgularının araştırma sonuçlarını desteklediği görölmüştür yani; cinsiyetin öz-kavramı üzerinde etkili olmadığını bildiren araştırmalar bulunmaktadır (Gans, Kenny ve Ghany, 2003; Jackson, Hodge ve Ingram, 1994). Benzer şekilde Akıncı (2012)' nın ÖÖG tanısı almış ve almamış iki grup çocuğu karşılaştırdığı araştırma bulguları da cinsiyet etkisinin anlamli olmadığı bulgusunu doğrulamıştır.

4.2. Risk Grubunda Olan Ve Olmayan ocukların Toplam Ve Alt Ölçek Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulguların Tartışılması

Yazının bundan sonraki bölümünde sırasıyla; ocuk Ebeveyn Kabul Red Ölçeği/Kontrol (Anne/Baba Formu), ocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri ve Piers-Harris ocuklarda Öz-Kavramı alınan puanların iki grup arasında anlamli göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular tartışılacaktır.

4.2.1. İki Grubun ocuk Ebeveyn Kabul Red Ölçeği/Kontrol'den (Anne/Baba Formu) Aldıkları Puanlara İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmanın, iki grup arasındaki ölçek puanlarına ilişkin sonuçları özetlendiğinde; risk grubunda olan çocukların hem annelerinden hem de babalarından daha fazla red algıladıkları dikkati çekmektedir. Alt boyutlara ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde ise; risk grubunda olan çocukların annelerine ilişkin

soğukluk, kayıtsızlık ve ihmal, düşmanlık ve ayrışmamış red puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra risk grubunda olan çocukların benlik algıları kontrol grubuna göre daha olumsuz olup yine benzer şekilde risk grubunda olan çocukların olumsuz otomatik düşünceleri daha yoğundur.

İlgili yayınlar incelendiğinde; konunun önemine dikkat çeken Batum (2007) yaptığı çalışmada öğrenme bozukluğu olan çocuklarda ebeveyn reddi ve davranış sorunlarını incelemeyi amaçlamıştır. Genel olarak bulgular incelendiğinde bizim araştırmamızla tutarlı olarak; öğrenme bozukluğu tanısı almış çocukların anne-baba red algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Engelli (işitme, görme ve fiziksel engelli ya da zihinsel gelişme geriliği olan) çocuklarla engelli olmayan çocukların ebeveynlerini kabul ve red boyutlarında karşılaştırılan Ansari (2002); çocuğun sorun alanı herhangi bir fiziksel duruma bağlı olduğunda (örn., işitme, görme veya fiziksel engelli) ebeveyn kabulünün daha fazla, zihinsel bir durum söz konusu olduğunda ise ebeveyn reddinin daha fazla olduğunu gözlemlemiştir. İlden Koçkar (2006) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenme bozukluğu olan çocukların diyabetik çocuklara göre daha çok anne reddi algıladıklarını belirtmiştir. Bu durum araştırmamızda bulunan sonuçlarla tutarlı olarak; zihinsel süreçlerdeki bozulmalara bağlı olarak ortaya çıkan ve öğrenmeye ilişkin sorunlar yaşayan çocukların anne-babalarından algıladıkları reddin fazla oluşunu açıklar niteliktedir.

Kuramın temel olarak “anne-baba ve çocuk arasındaki duygusal bağın niteliği ve ebeveynin çocuğa yönelik duygularını nasıl ifade ettiği üzerine

odaklandığı ‘Sıcaklık ve Sevgi’ boyutunda, bu çalışmada iki grup arasında farklılık olduğu görülmüştür. Risk grubunda olan çocukların EKRÖ-K Ölçeği Sıcaklık ve Sevgi (anne ve baba) alt boyutundan aldıkları puanlar kontrol grubuna göre daha düşüktür ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani risk grubunda olan çocuklar anne-babalarından daha az Sıcaklık/Sevgi algılamaktadır. Benzer durum Düşmanlık, Kayıtsızlık ve İhmal ve Ayırışmamış red alt boyutları için de geçerlidir. Risk grubunda olan çocuklar karşılaştırma grubuna oranla daha fazla Soğukluk, Düşmanlık, Kayıtsızlık ve İhmal ve Ayırışmamış red algılamaktadır. Yazında çelişen bulgular olduğu göze çarpmaktadır.

Batum (2007); öğrenme bozukluğu olan çocuklarda ebeveyn reddi ve davranış sorunlarını incelemeyi amaçladığı çalışmasında; ÖB ve karşılaştırma grupları arasında sadece kayıtsızlık-ihmal alt testinde anlamlı bir fark olduğu görülmüş olup, ÖB grubundaki çocukların karşılaştırma grubundaki çocuklara göre annelerinden daha fazla kayıtsızlık-ihmal algılamakta oldukları bulunmuştur. Sıcaklık, düşmanlık ve ayırışmamış red algıları ise iki grup arasında benzerlik göstermektedir. Benzer durum baba red algılarında da gözlenmiştir.

Öğrenme bozukluğu ve aile işlevselliği arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sonuçları gözden geçirildiğinde; öğrenme bozukluğu olan çocukların ailelerinde karşılaştırma grubundaki çocukların ailelerine göre daha çok katı kontrol, daha az esneklik ve aile bireyleri arasında daha az bütünlük olduğu görülmüştür (akt. Batum, 2007). Ancak araştırmamızda bu bulgu desteklenmemiştir. Bulgular gözden geçirildiğinde; iki grup arasında anne ve babadan algılanan kontrol açısından

anlamalı bir farklılık yoktur. Bulgular ve diğer araştırmalar arasında çelişkili sonuçlara ulaşılmasında; tanı almamış ancak bozukluk açısından risk grubunda olan çocukların çalışmaya dahil edilmesinin etkili olmuş olabileceği dūřünülmüřtür. Örneklem grubunun, sağlıklı gruptan tam olarak farklı olduğu söylenemez. Görece sağlıklı gruptan uzaklaşmakla birlikte eğitsel etkinlikleri açısından kendilerini kliniklere yönlendirecek kadar sıkıntı yaşamadıkları daha yumuşak belirtiler gösterdikleri ve bunların da okul başarısını dūřürmekle birlikte endişelendirecek boyuta taşınmadığı söylenebilmektedir.

4.2.2. İki Grubun Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanterinden ve Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulguların Tartışılması

Öęrenme güçlüğü belirtilerine benzer öğrenme sorunları yaşayan, tanı almamış ancak bozukluk açısından risk grubunda olan çocukların Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeęi’nden aldıkları puanlar daha dūřüktür. Yani risk grubunda olan çocukların benlik algısı daha olumsuzdur. Benzer sonuç Çocuklar için Biliřsel Üçlü Envanteri’nden alınan puanlar için de geçerlidir.

Yazın incelendiğinde iki grup arasında öz-kavramı puanlarına ilişkin bulguların desteklendiği göze çarpmaktadır. Chapman (1988) tarafından yapılan bir araştırmada ÖÖG tanısı almış bir grup çocuk sağlıklı bir grupta karşılaştırılmış ve genel öz-kavramı puanları hem de akademik öz-kavramı puanları açısından ÖÖG tanılı gruptaki çocukların dūřük puanlar aldıkları gözlenmiştir (Akıncı, 2012). 1978 yılında Bruininks tarafından yapılan bir başka araştırmada ise ÖÖG tanısı olan

çocukların yaşlıtlarına oranla; sınıf içinde daha az popülerlik gösterdiklerini ve daha olumsuz bir öz-kavramına sahip olduklarını bulgulamıştır. Ebeveyn kabul-reddini öğrenme bozukluğu olan çocuklarda inceleyen Morvitz ve Motta (1992)'nın yaptığı bir çalışmada; öğrenme bozukluğu olan çocukların benlik saygısı ile algılanan anne ve baba kabulü arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar, öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısı düzeyi ve algılanan ebeveyn kabulü arasındaki olumlu ilişkinin karşılaştırma grubu çocuklarında gözlemlenen ilişkiden daha güçlü olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığı bir diğer araştırmada ise öğrenme bozukluğu tanısı almış çocukların benlik saygılarının öğrenme bozukluğu tanısı almamış çocuklara oranla daha düşük olduğu görülmüştür (Elemek, 2008). Han ve arkadaşlarının (2005) yaptıkları bir başka çalışmada ise; öğrenme bozukluğu olan çocukların benlik saygılarının normal ve üstün zekâlı çocuklara oranla daha az olduğu bulunmuştur. Araştırmayla çelişen Gans ve arkadaşlarının 2003'de yaptıkları bir çalışmaya göre ise; orta öğretim öğrencisi olan öğrenme bozukluğu tanısı almış çocuklar normal örneklemele karşılaştırılmışlardır. Buna göre; iki grup arasında benlik saygısı açısından fark bulunamamıştır.

Araştırmanın incelenen bir diğer değişkeni olan olumsuz otomatik düşünceler ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmada Bozkurt (1998); akademik açıdan başarısız öğrencilerin, başarılı öğrencilere göre daha fazla olumsuz otomatik düşünce, yüksek depresyon ve kaygı düzeyine sahip olduğunu bulgulamıştır. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklar akademik

alandaki güçlük yaşamakta, zeka düzeyleri normal olmasına karşın geç öğrenmekte, zor algılamakta kısacası öğrenmekte güçlük çekmektedirler. Yeteneklerini tam anlamıyla ortaya koyamayan bu çocuklar genelde sınıf arkadaşlarına oranla derslerde geri kalmakta ve dersi izlemekte zorlanmaktadırlar.

4.3. Risk Grubunda Olan Ve Olmayan Çocukların EKRÖ-K (Anne-Baba) Toplam Puanlarını Yordamasında Benlik Algısı'nın Aracı Rolüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğrenme sorunları, okul çağı çocuklarının sadece akademik becerilerini sınırlamakla kalmayan, aynı zamanda anne baba ve öğretmenle ile iletişimi ve sosyal becerileri de kısıtlayan ya da kesintiye uğratabilen sorunlardır. Temel olarak anne babaların çoğu okul çağındaki çocuklarından akademik başarı beklentisi içindedirler. Bu beklenti herhangi bir nedenle karşılanamadığında çocuğa yönelik tutumlar ve yaptırımlar çocuğu zorlayıcı hale gelebilmektedir. Çocuğun akademik başarısızlığına çözüm getirebilmek amacıyla anne babalar ek ders aldırma, ödülleri sınırlandırılması, çocuğu olumsuz etiketleme gibi davranışları sergilemektedirler. Öte yandan anne babalar böyle davranmıyor olsalar da, çocuk beklentileri karşılayamadığının farkında olduğu için anne baba davranışlarını yanlış okuyarak olumsuz algılar geliştirebilmektedir. Bu olumsuz algılar ise olumsuz otomatik düşüncelere dönüştüğünde çocuğun benlik saygısı aşağı çekilebilmekte bu durum çocuğun özkavramını zedeleyebilmektedir. Araştırma bulgumuz bunu doğrular niteliktedir.

Yukarıdaki açıklama ışığında tezin amacı bölümüne (Bkz. Bölüm I. 5) göz atıldığında; “Öğrenme güçlüğü belirtilerine benzer öğrenme sorunları yaşayan, tanı almamış ancak bozukluk açısından risk grubunda olan ve olmayan çocukların EKRÖ-K (anne-baba) toplam ve EKRÖ-K alt puanları benlik algılarını yorduyor mu? Burada otomatik düşüncelerin aracı rolü var mıdır? sorusunun önemi dikkati çekmektedir. Yazında, ebeveyn kabul reddi ile benlik algısı arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerin aracı rolünün doğrudan araştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak bulgular, bulunabilen yakın temalı araştırmalar çerçevesinde tartışılmaya çalışılmıştır.

Araştırmadaki iki grubun algıladığı ebeveyn kabul reddi ile algıladığı benlik arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerin aracı rolünü sınamak için uygulanan bir dizi analiz sonuçlarına göre test edilen dört aracılık etkisinde de kısmi aracılıktan söz edilmektedir. Buna göre risk grubunda olan çocukların otomatik düşüncelerinin (anne ve baba) kabul algısı ve benlik algısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık ettiği söylenebilir. Başka bir deyişle risk grubunda olan çocukların algıladığı anne-baba kabul-red düzeyinde; çocuğun algıladığı reddin artması ile benlik algısının olumsuzlaşması kısmen çocukların olumsuz otomatik düşüncelerinin artması sonucunda ortaya çıktığı düşünülmektedir. Karşılaştırma grubunda olan çocukların otomatik düşüncelerinin anne-baba kabul algısı ve benlik algısı arasındaki ilişkide benzer şekilde kısmi aracılık ettiği görülmüştür.

Bu bulgu öğrenme sorunları olan çocukla çalışılması gerektiği ve müdahalenin çocuğun otomatik düşüncelerine yönelmesine yönelik bir işaret olarak

yorumlanabilmektedir. Büyük bir bölümünün çocukluk çağında oluştuğu bilinen bilişsel yapı; yaşla birlikte değişmezlik kazanmakta ve ilk etkileşimlerin yaşandığı aile ortamı çocuğun gelişim süreci içerisinde önemli bir yer oluşturmaktadır. Reddedici bir aile ortamında yetişen ve yetersiz olduğuna dair tekrarlayan bir biçimde otomatik düşünceler üreten çocuk; başarısız olduğu durumları ayrıntıları ile hatırlama ve başarılı olduklarını unutma eğiliminde olmaktadır. Bu durum onların yaşamlarından doyum almalarını ve böylece daha verimli olmalarını engellemektedir (Topbaş, 2006). Bu bilgiler ışığında bakıldığında; çocuğun bilişsel yapısının önemli bir kısmını oluşturan olumsuz otomatik düşünceleri ve altta yatan algıları çalışılmadığı sürece doğrudan öğrenme sorunlarına yapılan müdahalenin (ek ders aldırma, çok ödev verme, boş zaman kısıtlama, psikoeğitsel eğitim vb.) uzun vadeli kalıcı bir sonuç vermeyeceği akılda tutulmalıdır.

Bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan, öğrenmeye dayalı sorunlar yaşayan çocuklar; duygusal olarak akranlarına kıyasla daha olumsuz yaşantı içinde olup; genellikle içe kapanık, mutsuz görünümlü ya da daha az gülen, özgüveni bulunmayan, kadercil ve çaresiz bireyler olma riski taşımaktadırlar. Bu çocuklar; okulu gereksiz görmelerinin yanı sıra sürekli başarısızlık beklentisi yaşayıp, çabalarının sonuçlanmayacağı duygusuna kapılmaktadırlar ve olumsuz otomatik düşünceleri diğer çocuklardan daha yoğun olarak ortaya çıkmaktadır (Topbaş, 2006). Yazın; özkavramı ve başarı arasında çok kuvvetli bir bağa işaret etmektedir. Buna göre; okulda başarılı deneyimler yaşamamanın özkavramı ile olumlu bir korelasyon içinde olduğuna inanılmaktadır. (Black, 1974; Carroll, Friedrich, &

Hund, 1984; Dyson, 1967; Purkey, 1970; Smith, Zingale, & Coleman, 1978; akt., Marvitz ve Motta, 2001).

Yazındaki araştırmalara göz atıldığında ebeveyn kabulünü-reddini öğrenme bozukluğu olan çocuklarda inceleyen Morvitz ve Motta (1992) tarafından yapılan araştırma dikkati çekmektedir. Bu çalışmada öğrenme bozukluğu olan çocukların benlik saygısı ile algılanan anne- baba kabulü arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar; öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısı düzeyi ve algılanan ebeveyn kabulü arasındaki olumlu ilişkinin karşılaştırma grubu çocuklarında gözlemlenen ilişkiden daha güçlü olduğunu ortaya çıkarmıştır. Erdem'in 1990 yılında 13-14 yaş çocukları ile yaptığı bir başka çalışmada yüksek red algılayan çocukların daha düşük benlik saygısına sahip olduklarını bulgulamıştır. Benzer şekilde Katz (1999)'ın yaptığı bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocuklarda öğrenme güçlüğü olmayan çocuklara göre sınav kaygısının daha yüksek, akademik benlik saygısının daha düşük olduğu bulunmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi yazında, ebeveyn kabul reddi ile benlik algısı arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerin aracı rolünün doğrudan araştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Yakın çalışmalar dahilinde ilgili yazın incelendiğinde akademik başarı ile benlik algısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu dikkati çekmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çocuğun psikolojik sağlığı sıklıkla anne-babalarının davranışlarını nasıl anladığı ve yorumladığına bağlı olarak değişmektedir. Buna göre çocuğun anne-baba tutumlarını yetersiz algılaması ve red algısı çocuklukta görülen psikolojik sorunlar için önemli bir risk faktörü oluşturmaktadır. Çocuk psikiyatrisine ve psikologlarına en sık başvuru nedenlerinden biri olan öğrenmeye ilişkin sorunlar hem çocuklar hem de aileler için çeşitli çatışma ve sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Öğrenmeye ilişkin sorunlar yaşayan çocuklar; onlar için değerli olan kişilerden (anne-baba-öğretmen, arkadaş) aldıkları olumsuz tepkilerin de etkisiyle içsel çatışmalar yaşamaktadırlar. Okulda yaşadıkları akademik başarısızlık ruhsal dünyalarını olumsuz yönde etkilemekte ve kendilerinden bekleneni ortaya koyamayacağını düşünen bu çocuklar kendileri hakkında olumsuz düşünceler oluşturmakta, benlik algıları zayıflamakta ve en nihayetinde özgüvenleri zedelenmektedir. Bu çocuklar kendilerini duygusal olarak akranlarına göre daha olumsuz yaşantı içinde ve genellikle içe kapanık, mutsuz görünümlü ya da daha az gülen, özgüveni bulunmayan, kaderci ve çaresiz bireyler olma riski taşımaktadırlar. Okulu gereksiz görmelerinin yanı sıra sürekli başarısızlık beklentisi içine girip, çabalarının sonuçlanmayacağı duygusuna kapılabilmektedirler (Topbaş, 2006). Benzer şekilde araştırmada incelenen EKAR’da tanımlanan kişilik özelliklerinden biriyle uyumlu olarak olumsuz öz- yeterliği olan çocuklar kendilerini değersiz, iyi olmayan ve eleştirileri hak eden biri olarak görme eğilimindedirler. Çok fazla eleştirilmiş, kısıtlanmış, reddedilmiş ve yalnız bırakılmış çocukların kişilikleri

üzerinde bu acı veren duygular önemli bir etkiye sahip görünmekte ve bir süre sonra bu çocuklar tüm yetersizliklerin kaynağı olarak kendilerini görmeye başlamaktadırlar. Yani bu çocuklar olumsuz öz-yeterlik duygularını hayatın tüm alanlarına da genelleme eğiliminde olup kendilerini kendi kendisini gerçekleştiren bir kehanetin ortasında bulmaktadırlar. (Rohner, 1986).

Yukarıda sözü edilenler ışığında araştırma sonuçlarımız gözden geçirildiğinde öğrenmeye ilişkin sorunlar açısından risk grubunda olan çocukların algıladığı anne kabul-red düzeyinde çocuğun algıladığı reddin artması ile benlik algısının olumsuzlaşmasında kısmen çocukların olumsuz otomatik düşüncelerinin artmasının etkisi olduğu görülmüştür. Risk grubundaki çocukların annelerinden algıladıkları red düzeyinin karşılaştırma grubunda olan çocukların annelerinden algıladıkları red düzeyinden fazla olduğu gözlenmiş olup benzer sonuç babadan algılanan kabul/red düzeyi için de geçerlidir. Benzer sonuçlar EKRÖ-K (anne)'nın kontrol hariç tüm alt ölçeklerinde de gözlenmektedir. Bunun yanı sıra risk grubunda olan çocukların algıladığı anne kabul-red düzeyinde çocuğun algıladığı reddin artması ile benlik algısının olumsuzlaşmasında kısmen çocukların olumsuz otomatik düşüncelerinin artmasının etkisi olduğu görülmüştür. Aynı ilişki babadan algılanan kabul-red düzeyi için de geçerli görülmüştür. Özetle, öğrenme sorunları temelinde düşük akademik başarı çocuğun anne babasıyla ilişkilerindeki olumsuzluğu tetiklemekte, anne baba tutumlarına yönelik olumsuz algı arttıkça da benlik algısı olumsuzlaşmakta ve bu olumsuzluğa kısmen olumsuz otomatik düşüncelerin de katkısı olduğu gözlenmektedir.

Yukarıda da özetlenen bulgular yorumlanırken, araştırmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın örneklemini Karabük ilinin ilköğretim okullarının 9-13 yaş aralığındaki 5. ve 6. sınıflarından seçkisiz olarak seçilen öğrenciler ve onların anne-baba ve öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma süresi 2011-2012 öğretim yılıyla sınırlı tek oturumluk, boylamsal olmayan bir çalışmadır ve öğrenmeye ilişkin sorunlar yaşayan çocuklar “Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi” nin belirlediği güçlükler ile öğretmen bildirimleri ile sınırlıdır. Son olarak, anne, baba, öğretmen ve çocuğun bildirimlerine dayanan veri toplama araçları kullanıldığı için dağıtılan ölçeklerin takım halinde geri dönmesi zorlaşmış ve veri kaybı tek kaynaktan alınan verilere dayanan araştırmalara göre daha fazla olmuştur. Bunun yanı sıra (bazı okullarda) formlar dağıtıldıktan sonra toplanması için uzun süre beklenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın normal örnekleme uygulanmış olması nedeniyle, kliniğe gitmemiş olsalar da öğrenme sorunlarından etkilenmeye aday bir grup elde edilebilmesi amacıyla Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi’nden elde edilen puanların üst %30’ luk diliminde bulunan çocuklar risk grubu olarak tanımlanmıştır.

Bu araştırmada demografik değişkenlerden sadece cinsiyete göre algılanan anne/baba kabul reddi, otomatik düşünceler ve öz-kavramın farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Alan da cinsiyetin bu değişkenler üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüş ve bu doğrultuda bulguların alan yazına katkı sağladığı düşünülmüştür. Bunun yanı sıra ilerideki çalışmalarda; cinsiyet dışındaki demografik değişkenlerin (yaş, sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın eğitim durumu, anne babanın evli/boşanmış oluşu gibi) etkilerine bakılması

önerilebilir. Bunun yanı sıra demografik değişkenlerin ortak etkilerine bakılması da diğer bir öneri konusudur.

Bu çalışmada algılanan anne/baba kabul reddinin alt ölçekleri ve kontrol ölçeğinin etkilerine bakılarak araştırma modeli oluşturulmuştur. Alan yazın incelendiğinde çocuklar ile yapılan çalışmalarda genellikle ebeveyn kabul reddinin toplam puanları ile araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Ebeveyn kabul reddine yönelik daha geniş kapsamlı bilgi edinme alt boyutların değişkenler ile ilişkilerini görebilme açısından bu çalışmanın önem taşıdığı düşünülmektedir. Bundan sonraki çalışmalar için, çocuğun algıladığı ebeveyn kabul reddinin alt boyutlarına ve kontrol ölçeğine ilişkin daha kapsamlı çalışmaların yapılması önerilebilir. Bunun yanı sıra kuramda açıklanana yedi kişilik özelliği ile ilgili analizlerin de EKAR'la ilgili araştırmaları güçlendirecektir.

Son olarak; risk grubunda olan çocukların algıladıkları anne-baba kabul-red düzeyi ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerin aracı rolünün olduğu bulgusu, öğrenmeye ilişkin sorunlar yaşayan çocuk anne-babalarına, öğretmenlerine ve bu alanda çalışan uzmanlara birçok görev düşmekte olduğunu düşündürmektedir. Genel olarak bakıldığında; öğrenmeye ilişkin sorunlar yaşayan çocuklar hem aile içerisinde, hem de akran çevresinde sık sık birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu noktada; konuda uzman olan psikologların ve okul rehber öğretmenlerinin aile ve öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir. Öğrenmeye ilişkin sorunlar yaşayan çocukların zihinsel kabiliyetleri hakkındaki özkavramalarının diğer akranlarına kıyasla daha düşük olduğu bulgusu, eğitimciler ve

ebeveynlere kılavuzluk edebilir. Bu çocuklarla çalışan kişiler, onlardaki düşük özkavramı oluşumun nasıl engellemeleri gerektiğini bilmeli ve onlara yardımcı olacak müdahalelerin farkında olmadıkları. Öğretmenler ve anne-babalar olumlu geri bildirimlerde bulunarak çocukların özkavramalarını geliştirmelerine ciddi ölçüde yardımcı olabilirler (Güney, 1998). Yapılacak müdahale mümkün olduğunca erken ve etkili olmalıdır; çünkü ilerleyen okul yıllarında çocuğa yapılacak müdahaleler gerileyen motivasyon ve hasar görmüş özkavramına bağlı olarak etkililiğini kaybetmektedir (Gans, Kenny ve Ghany, 2003).

Bu bağlamda çocukların güçlü yanlarını ortaya çıkaran, onların özkavramlarının olumlu yönde değişimini destekleyen programların geliştirilmesi önemli görünmektedir. Çevreleriyle (anne-baba-akran) olan olumsuz etkileşimleri, aldıkları negatif geribildirimler ve koşullu sevgi ortamında büyümeleri nedeniyle, kendileriyle ilgili olumsuz çıkarımlar yapan çocuğun gelecek beklentisi de olumsuz olmakta ve bu çocuklar kendilerini olumsuz otomatik düşüncelerin de etkisiyle 'değersiz' ve 'yetersiz' hissetmeye başlamaktadırlar. Koşullu bir sevgi içinde büyüyen çocuğun olumlu bir benlik geliştirilebilmesi güçleşmektedir. Çocuk ne yaparsa yapsın onun sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul eden anlayışın ürünü olan koşulsuz sevgi içinde büyümelidir (Cüceloğlu, 1994). Aksi takdirde, reddedici bir ortamda yetişen çocuğun kendine yönelik algısı da olumsuz olmaktadır.

Bu açıklamalar ışığında; öğrenmeye ilişkin sorunlar yaşayan çocuklarla çalışırken sadece çocukla ve akademik başarıya odaklanarak çalışmak yerine anne-baba ve öğretmenlerle de görüşmeler yapılarak çocuğun kendini algılayışını

değiştirebilmek hedeflenmelidir. Palombo' nun da (2001) bildirdiği gibi bu süreçte anne-baba ve çocuk ile yapılan görüşmeler süreci daha olumlu hale getirebilmektedir.

**ÖĞRENMEYE İLİŞKİN SORUNLAR YAŞAYAN VE YAŞAMAYAN
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN EBEVEYN KABUL-RED
ALGILARININ ÖZKAVRAMI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE OLUMSUZ
OTOMATİK DÜŞÜNCELERİN ARACI ROLÜNÜN DEĞERLENDİRİLMESİ**

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı özgül öğrenme güçlüğü belirtilerine benzer öğrenme sorunları yaşayan, tanı almamış ancak bozukluk açısından risk grubunda olan çocukların algıladıkları ebeveyn kabul-reddinin özkavramı (benlik) ve otomatik düşünceler ile ilişkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda özgül öğrenme güçlüğüne benzer öğrenme sorunları yaşayan, tanı almamış ancak risk grubunda bulunan ilköğretim (5. Ve 6. sınıf) öğrencilerindeki ebeveyn kabul- red algısı ve bunun özkavramı (benlik) ve otomatik düşünceler ile ilişkisi bu bozukluk açısından risk taşımayan bir gruba karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini bir ilin devlet ve özel ilköğretim okullarına devam eden 10–13 yaş grubu; 209’u kız, 146’sı erkek olmak üzere 355 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Çocuk/Ergen Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği/Kontrol: Anne (Çocuk/Ergen EKRÖ/K), Çocuk/Ergen Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği/Kontrol: Baba (Çocuk/Ergen EKRÖ/K), Çocuklar İçin Bilişsel Üçlü Envanteri (Ç-BÜE) ve Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği (PH) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra anne-baba ve öğretmenlerin doldurmaları için Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi (ÖBBTL) kullanılmıştır.

Araştırma bulguları ilgili yazınla kısmi tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan 2 (kız, erkek) X 2 (risk grubu, karşılaştırma grubu) iki yönlü varyans analizi (MANOVA) sonuçlarına göre ; risk grubunda olan çocukların hem annelerinden hem de babalarından daha fazla red, soğukluk, düşmanlık, kayıtsızlık ve ihmal ve ayrışmamış red algıladıkları görülmüştür. Benzer şekilde, risk grubunda olan çocukların benlik algılarının daha olumsuz olduğu ve olumsuz otomatik düşüncelerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Cinsiyet temel etkisine bakıldığında ise erkeklerin kızlara oranla; annelerinden daha fazla red, düşmanlık ve ayrışmamış red algıladıkları ve olumsuz otomatik düşüncelerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak; risk grubunda olan (ve olmayan) çocukların EKAR (anne-baba) toplam puanlarının benlik algılarını yordadığı ve bu ilişkide otomatik düşüncelerin kısmi aracı rolünün olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarının; anne-baba-çocuk ilişkisinin çocuğun benlik kavramı ve bilişsel yapısına katkısının belirlenmesine yardımcı olarak aile eğitimlerine rehberlik edebilir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn Kabul/Red Algısı, Öz-Kavramı, Bilişsel Yapı ve Otomatik Düşünceler, Özgöl Öğrenme Güçlüğü

**THE MEDIATING ROLE OF NEGATIVE AUTOMATIC THOUGHTS IN
THE EFFECT OF PARENTAL ACCEPTANCE-REJECTION
PERCEPTIONS ON SELF-CONCEPT AMONG FIFTH- AND SIXTH-
GRADE CHILDREN WITH LEARNING PROBLEMS AND TYPICAL
CHILDREN**

ABSTRACT

This present study was conducted to investigate the relationship between perceived parental acceptance-rejection and self concept and automatic thoughts among children who have difficulty learning in a typical manner and at risk to develop the disorder, but are not officially diagnosed with a learning disability yet. Therefore, in order to achieve this objective, children (in grades 5 and 6) who are experiencing difficulties similar to learning disability were employed and their responses were compared with typical children on the association between perceived parental acceptance-rejection and self concept and automatic thoughts.

The sample of the study was consisted of children who are between the age of 10-13 and go to either private or state schools (N = 355, 209 female and 146 male). Several inventories including Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (PARQ/C): Mother, Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (PARQ/C): Father, Cognitive Triad Inventory for Children (CTI-C), and Piers – Harris Children’s Self- Concept Scale were used to obtain information from children. In addition, Learning Disability Symptom Checklist were filled out by both mothers and fathers as well as teachers.

The results of the study was consistent with the relevant literature. A two-way MANOVA was used to test the research hypotheses, and it was found that children in the risk group reported perceiving more rejection, coldness, hostility, neglect, and undifferentiated rejection from both their mothers and fathers in comparison to children in the control group. Similarly, the results showed that children in the risk group had more negative self-concept and more negative automatic thoughts than children in the control group. In addition, looking at the results for the gender main effect, it was found that male children reported perceiving more rejection, hostility, and undifferentiated rejection from their mothers, and had more negative automatic thoughts in comparison to female children. In addition, the total score of both father and mother on PARQ/C predicted the self concept scores of children in both groups; and in this association, automatic thoughts were found to play a mediator role.

Taken together, the results of this study could be used as a reference/guide to explain the effect of parent-child relationship on the child's cognitions and perceived self-concept.

Key words: Perceived Parent Acceptance/Rejection, Self-Concept, Cognitive Structure And Automatic Thoughts, And Learning Disability

KAYNAKÇA

- Akıncı, B. (2012). *Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarda öz-kavramı, algılanan sosyal destek ve sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2005). *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı, Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı (DSM-IV-TR) (2. Baskı)*. (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği, Ankara. (Orjinal çalışma basım tarihi 2000).
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-V) (2. Baskı)*. (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği, Ankara. (Orjinal çalışma basım tarihi 2013).
- Ansari, B., Q, S. S.(2013). Parental Acceptance and Rejection in Relation with Self-Esteem in Adolescents. *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*.4 (11), 552-557.
- Aydın, A. (2006). *Ergenlerde sosyal anksiyete belirtilerini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Batum, P. (2007). *Öğrenme bozukluklarında ebeveyn kabulü/reddi ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beck J. (2001). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi*. (Çev. N Hisli Şahin), (Çev. Ed. F. Balkaya, A. İlden Koçkar), Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 2006.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and Emotional Disorder* NewYork: International University Press.
- Beck, A. T. (1985). Theoretical perspectives on clinical anxiety. In A. H. Tuma and J. D. Maser (eds) *Anxiety and Anxiety Disorders* Hillsdale, NJ: Erlbaum, s: 183-196.
- Beck, A. T. (2005). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beck, J. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: The Guilford Press.
- Berne, E. (2010). *What do you say after you say hello*. Random House.

Boetsch, E. A., Green, P.A., Pennington B. F. (1996). Pschosocial correlates of dyslexia accross the life span. *Development and Psychopathology*, 8, 539-562. Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*.

Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*.

Bozkurt, N. (1998). *Lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan, depresyonla ilişkili otomatik düşünme kalıpları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bruininks, V. L. (1978). Peer Status and Personality Characteristics of Learning Disabled and Nondisabled Students. *Journal of Learning Disability*, 11(8), 484-489.

Candan, G. (2006). *8 - 11 yaşındaki parçalanmış ve tam aile çocuklarının anne - babalarının kabul ve reddetme davranışını algılayışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Caplan, P., Dinardo, L. (1986). Is there a relationship between child abuse and learning disability. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue*. 18(4).

Catts, H. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958.

- Cenkseven, F., Akbaş, T. (2003). Kekeme ve kekeme olmayan çocukların anne-çocuk ilişkisini reddedici algılama düzeylerine göre öz-kavramlarının karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 49-59.
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58(3), 347-371.
- Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M. (2003). Parental acceptance, postpartum depression, and maternal sensitivity: Mediating and moderating processes. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 80.
- Çetin, Ö. (2005). *Suçlu ve normal ergenlerde algılanan anne-baba kabul ve reddi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Diken, İ. (2008). *Özel Eğitime Gereksinimli Öğrenciler ve Özel Eğitim* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, O., Erşan, E. E., Doğan, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinde olası öğrenme bozuklukları: Bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 62-70.
- Doğangün, B. (2008). Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar. *İ. Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitim Etkinlikleri*, 62, 157-174.

Doğru, N., Peker, R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Eğitim Fakóltesi Dergisi* 17(2), 315-328.

Dwairy, M. (2010). Parental acceptance–rejection: A fourth cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (1), 30-35.

Elemek, M. A. (2008). *Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısının ve kaygı durumunun incelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Erdem, T. (1990). *The Validity and Reliability Study of Turkish Form of Parental Acceptance Rejection Questionnaire*. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi, İstanbul.

Erikson, E. H. (1963). Childhood and society (Rev. ed.). *New York: Norton*, 1954, 5-56.

Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002) İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.

Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin yetişkinlik dönemi yakın ilişkileri üzerindeki etkileri*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Freud, S. (1949). *An Outline of Psychoanalysis*. London: Hogarth Press.

Friedmann, N., & Lukov, L. (2008). Developmental surface dyslexias. *Cortex*, 44(9), 1146-1160.

Gaddes, W. H. (1994). *Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach*. Springer Science & Business Media.

Gadeyne, E., Ghesquière, P., & Onghena, P. (2004). Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 347-358.

Gans A.M., Kenny M.C. ve Ghany D.L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disability*, 36(3), 287-295.

Garber, J. ve Flynn C (2001) Predictors of depressive cognitions in young adolescents. *Cognit Ther Res*, 4, 353-375.

Gecas, V. ve Mortimer, J. T. (1987). Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood. *Self and identity: Perspectives across the lifespan*, 265-286.

Gurney, P. (1987). Self-esteem enhancement in children: a review of research findings. *Educational Research*, 29(2), 130-136.

Güloğlu, B. (2006). *The effect of a cognitive behavioral group counseling program on the learned resourcefulness level and automatic thought patterns of elementary school students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Güloğlu, B. ve Aydın, G. (2007). İlköğretim öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 157-168.

Hamachek, D. E. (1990). Evaluating self-concept and ego status in Erickson's last three psychosocial stages. *Journal of Counseling and Development*, 68(6), 677.

Han, J., Wu H.R., Yu, Y.Z., Yang S.B. ve Huang Y.M. (2005). Study on self-consciousness of children with learning disabilities and related factors. *Biomedical Environmental Science*, 18(3), 207-210.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

Hay, I. (2000). Cognitive strategies in the secondary school: Investigating process based instruction and students' perceptions of effective teaching strategies. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 1, 164-176.

- Hill, N. E., Bush, K. R., & Roosa, M. W. (2003). Parenting and family socialization strategies and children's mental health: Low–Income Mexican–American and Euro–American mothers and children. *Child development*, 74(1), 189-204.
- Karahan, F., Sardoğan, M., Özkamalı, E., ve Menteş Ö. (2006). Lise Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Otomatik Düşüncelerin, Yaşanılan Sosyal Birim ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26 35-45)
- Karaman, D., Türkbay, T. , Cöngöloğlu, A. ve Gökçe, F. S. (2006). Özgül Öğrenme Bozukluğu İle Binişik Psikiyatrik Bozukluklar. *Türkiye’de Psikiyatri*, 8(3), 146-150.
- Khaleque, A. ve Rohner, P.R. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 54-64.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers. C. J. and Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 125(4),470.
- Kronenberger, W. G. ve Dunn, D. W. (2003). Learning disorders. *Neurologic clinics*, 21(4), 941-952.

Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R. F., & Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 31(5), 437-451.

Middletown, CT: Wesleyan University Press. Rohner R.P. (2000). *Glossary of significant concepts in parental acceptance-rejection theory*. (Online at Babylon.com)

Molfese, V. J., Modglin, A. A., Beswick, J. L., Neamon, J. D., Berg, S. A., Berg, C. J., ve Molnar, A. (2006). Letter knowledge, phonological processing, and print knowledge skill development in nonreading preschool children. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 296-305.

Morvitz, E., ve Motta, R. W. (1992). Predictors of self-esteem: the roles of parent-child perceptions, achievement, and class placement. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 72-80.

O'Mara, A. J., Marsh H. W., Craven, R. G. ve Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.

Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*. (3. Basım) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öner, N. (2005). *Piers – Harris’in Çocuklarda Özkavramı Ölçeği El Kitabı*. Türk Psikologlar Derneği Yayını. Ankara.

- Palombo, J. (2001). *Learning Disorders and Disorders of The Self In Children and Adolescents*. New York: W. W. Norton and Company.
- Pettengill, S. M. ve Rohner, R. P. (1985). Korean-American adolescents' perceptions of parental control, parental acceptance-rejection, and parent-adolescent conflict. *From different perspective: Studies of behavior across cultures*, 241-249.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91.
- Polat, A. S. (1988), *Parental Acceptance-Rejection*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rohner, R. P. (1960). *Child acceptance–rejection and modal personality in three Pacific societies*. Unpublished Master Thesis, Stanford University.
- Rohner, R. P., Saavedra, J. M. ve Granum, E. O. (1978). *Development and Validation of the Parental Acceptance-rejection Questionnaire: Test-manual*. American Psycholog. Ass., Journal Suppl. Abstract Service.
- Rohner, R.P. (1986). *The Warmth dimension: Foundations of parental acceptance rejection theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Rohner, R. P. (1994). Patterns of parenting: The warmth dimension in worldwide perspective. *Psychology and culture*, 113-120.

- Rohner, R.P. ve Brothers, S.A. (1999). Perceived parental rejection, psychological maladjustment, and borderline personality disorder. *Journal of Emotional Abuse*, 1, 4, 81-95.
- Rohner R.P. (2000). *Glossary of significant concepts in parental acceptance-rejection theory*.
- Rohner, R.P. (2001). *Reliability and validity of the Intimate Partner Acceptance-Rejection Questionnaire*. Manuscript in preparation, Rohner Center for the Study of Parental Acceptance and Rejection, School of Family Studies, University of Connecticut.
- Rohner R.P. ve Britner, P.A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance- rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross- Cultural Research*, 36, 16-47.
- Rohner, R. P. ve Khaleque, A. (2003). Reliability and Validity of the Parental Control Scale A Meta-Analysis of Cross-Cultural and Intracultural Studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(6), 643-649.
- Rohner, R. P., Khaleque, A. ve Cournoyer, D. E. (2005). Parental Acceptance-Rejection: Theory, Methods, Cross-Cultural Evidence, and Implications. *Ethos*, 33(3), 299-334.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the Adolescent Self-Image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

- Schirmer, C., Fontoura, D. ve Nunes, M. (2004). Language and learning disorders. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 95-100
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. ve Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations of test scores. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Silver, H., Ruff, R., Iverson, G., Barth, J., Broshek, D., Bush, S, et al. (2007). Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. *Archives of Clinical Neuropsychology*. 23, 217-219
- Smith, T., & Adams, G. (2006). The effect of comorbid AD/HD and learning disabilities on parent-reported behavioral and academic outcomes of children. *Learning Disability Quarterly*, 29(2), 101-112.
- Sundheim, S. T. ve Voeller, K. K. (2004). Psychiatric implications of language disorders and learning disabilities: Risks and management. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 814-826.
- Tanrikulu. T. (2002). *Yetiştirme yurtlarında ve aile ortamında yaşayan ergenlerin bilişsel yapıları (olumsuz otomatik düşünceler) ve problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tezcan, G. (2015). *Çocukluk Döneminde Sosyal Kaygının Gelişiminde Ebeveyn Kabul-Red Algısı: Otomatik Düşüncelerin Aracı Rolü*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Topbaş, S. (2006). Türkçe Sesletim–Sesbilgisi Testi: Geçerlik-Güvenirlik ve Standardizasyon Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*. 21(58), 39-56.
- Turgut. S. (2008). *Özgül Öğrenme Güçlüğü'nde Nöropsikolojik Profil*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Varan, A. (2003). *Assessment of parental acceptance and rejection in Turkish children*. Unpublished manuscript. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Veneziano, R. A., Rohner, R. P. (1998). Perceived paternal acceptance, paternal involvement, and youths' psychological adjustment in a rural, biracial southern community. *Journal of Marriage and the Family*, 335-343.
- Vogler, G. P., DeFries, J. C. ve Decker, S. N. (1985). Family history as an indicator of risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 18(7), 419-421.
- Wicks-Nelson, R., Israel, A. C. (2003). *Behaviour Disorders of Childhood*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Yaşar, F. (2009). *İlköğretime Devam Eden Öğrencilerin Anne-Çocuk İlişisini Kabul ve Reddedici Algılama Düzeyinin Annenin Evlilik Doyumu ve Evlilik Uyumu Düzeyiyle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Yener, N. (2005). *Çocukların Algıladıkları Ebeveyn Kabul veya Reddinin Okul Başarısı ve Okul Uyumu İle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.