



T.C.

DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG) YAŞAYAN
ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN VE
ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA KARŞI
TUTUMLARININ ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan

HAVA YILDIZ

İstanbul, 2025



T.C.

DOĞUŞ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG) YAŞAYAN
ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN VE
ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA KARŞI
TUTUMLARININ ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan

HAVA YILDIZ

202391070014

0009000380678830

Danışman

Prof. Dr. Sevcan KARAKOÇ

İstanbul, 2025

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Özgöl Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Yaşayan Çocukların Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin Çocuklara Karşı Tutumlarının Etkisinin Araştırılması” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını, patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

01.06.2025

Hava YILDIZ



YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

Doküman No	FR.1.26
Yürürlük Tarihi	1.11.2017
Revizyon Tarihi	4.12.2020
Revizyon No	2
Sayfa	1 / 1

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Tarih : 23.06./2025

Anabilim/Anasanat Dalı

: Psikoloji

Öğrencinin Adı Soyadı

: Hava YILDIZ

Öğrenci No

: 202391070014

Tez Danışmanının Adı Soyadı

: Prof. Dr. Sevan KARAKOÇ

İkinci Tez Danışmanının Adı Soyadı

: Özgül Öğrenme Göçlüğü (ÖÖG) Yaşayan

Tezin Başlığı

: Çocukların Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin

Çocuklara Karşı Tutumlarının Etkisinin Araştırılması

Doğuş Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin 32.Maddesi uyarınca yapılan değerlendirmeler sonunda;

☒ tezin kabul edilmesine

☐ tezde düzeltme verilmesine

☐ tezin reddedilmesine

oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir. Gereği için arz olunur.

Danışman Üye

Üye

Üye

Üye

Üye

Anabilim/Anasanat Dalı Başkanı Onayı:

Doğuş Üniversitesi ("Üniversite") olarak kişisel verilerinizin güvenliği hakkında azami hassasiyet göstermekteyiz. Üniversite olarak, Üniversite ile ilişkili tüm şubamız ait her türlü kişisel verinin 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ("KVKK")'na uygun olarak işlenmesine ve gizliliğinin sağlanmasına büyük önem vermekteyiz. Anayasa m.20/3 ile tanıyan "kişisel verilerinizin korunmasını isteme" hakkınızın bilincinde olarak, KVKK kapsamında tanımlı "Veri Sorumlusu" sıfatıyla, kişisel verilerinizi mevzuata uygun şekilde işlemekteyiz. Daha geniş açıklama için Doğuş Üniversitesi <https://www.dogus.edu.tr/hakkimizda/kisisel-verilerin-korunmasi>

As Doğuş University ("University"), we show maximum sensitivity about the security of your personal data. As a university, we attach great importance to the processing and confidentiality of all personal data of all individuals associated with the University in accordance with the Law No. 6698 on Protection of Personal Data ("KVKK"). Being aware of your right to "ask for the protection of your personal data" recognized by the constitution article 20/3, as "Data Controller" defined within the scope of KVKK, we process your personal data in accordance with the legislation. For a broader explanation you can visit <https://www.dogus.edu.tr/hakkimizda/kisisel-verilerin-korunmasi>

hakkımızda: about us kişisel-verilerin-korunmasi: protection of personal data

(Form No: FR-001, Revizyon Tarihi:30.09.2016, Revizyon No:00)

Adı ve Soyadı : Hava YILDIZ
Danışmanı : Prof. Dr. Sevcan KARAKOÇ
Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans Tezi, 29.05.2025
Alanı : Psikoloji
Anahtar Kelimeler : Öğrenme güçlüğü, ebeveyn tutumu, öğretmen, kaygı, çocuk,

ÖZET

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG) YAŞAYAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA KARŞI TUTUMLARININ ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Özgül öğrenme güçlüğü; nörogelişimsel süreçte ortaya çıkan önce akademik ama daha sonra sosyal ve duygusal anlamda tanımlı çocukları etkileyen bir durumdur. Bu araştırma özgül öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin çocuklara karşı olan tutumunun etkisini araştırmıştır.

Araştırmaya 208 ebeveyn ve 203 öğretmen olmak üzere toplam 411 kişi katılmıştır. Araştırma verileri özgül öğrenme tanısı alan çocukların ebeveynleri için Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Form) Red/Kabul Ölçeği ve Öğretmenler için Beck Kaygı Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma anket aracılığı ile yüz yüze ve “Google Forms” üzerinden yapılmıştır. Ebeveynler ve öğretmenler için demografik değişkenler ve tutum ölçeği puanları analiz edilmiştir. Tüm istatistiksel analizler JASP (sürüm 0.18.1.0) ve SPSS (sürüm 25) programları kullanılarak yapılmıştır.

Sonuç olarak; kabul red ölçeği araçları ve alt boyutlarının normal dağılım sergilediği kabul edilmiş ve fark analizlerinde parametrik istatistikler kullanılmıştır. Ebeveynler için kullanılan kabul ve red alt ölçeği değişkeninin ebeveynlerin birçoğunun orta seviyede bir şefkat düzeyine sahip olduğunu gösterirken bazı ebeveynlerin ise daha düşük şefkat seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Düşmanlık değişkeni ise ebeveynlerin genellikle düşük-orta seviyede düşmanlık sergilediklerini gösterirken bazı ebeveynlerin belirgin şekilde daha yüksek seviyede düşmanlık sergilediklerini göstermektedir. İhmal etme değişkeninde ebeveynlerin büyük çoğunluğunun ortalamaya yakın ihmal etme seviyesinde olduğunu göstermektedir. Ayrışmamış red değişkeni ebeveynlerin çocuklarına yönelik düşük seviyede bir reddetme algısı yansıttığını, ancak bazı ebeveynler daha düşük seviyede reddetme yansıttığını göstermektedir. Kabul/Red ortalaması ebeveynlerin çocuklarına yönelik olan tutumlarının kabul edici olduğunu göstermektedir. Öğretmenler için kullanılan kaygı ölçeği orta seviyede bir kaygı düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda zgl öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebevyınları ve ğretmen tutumları üzerine ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Name and Surname : Hava YILDIZ
Supervisor : Prof. Dr. Sevcan KARAKOÇ
Degree and Date : Master's Thesis, 29.05.2025
Major : Psychology
Key Words : Learning difficulty, Parental attitude, Teacher, Anxiety, Child,

ABSTRACT

EXAMINING THE IMPACT OF PARENTS' AND TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES (SLD).

Specific learning disorder is a condition that emerges during the neurodevelopmental process, initially manifesting in academic domains, but eventually affecting children also in social and emotional aspects. This study investigated the impact of parents' and teachers' attitudes towards children with specific learning disabilities (SLD).

A total of 411 participants took part in the study, including 208 parents and 203 teachers. The data for this study were obtained by having the parents of children diagnosed with dyslexia complete the 'Adult Parental Acceptance-Rejection Questionnaire Short Form.' Teachers, on the other hand, were asked to complete the 'Beck Anxiety Inventory' and a personal information form. The data were collected using two methods: in-person through face-to-face interviews and electronically via the 'Google Forms' tool. Demographic variables and attitude scale scores were analyzed for both parents and teachers. All statistical analyses were carried out using the JASP software (version 0.18.1.0) and SPSS (version 25).

Based on the results of the study, it was concluded that the acceptance-rejection measurement tools and their subdimensions followed a normal distribution, and parametric statistics were applied in the analysis of differences. The variable of the acceptance and rejection subscale used for parents indicates that many parents have a moderate level of affection, while some parents exhibit a lower level of affection. The hostility variable shows that parents generally display low to moderate levels of hostility, while some parents exhibit significantly higher levels of hostility. The neglect variable indicates that the vast majority of parents exhibit a level of neglect close to the average. The undifferentiated rejection variable shows that parents reflect a low level of rejection towards their children, although some parents exhibit even lower levels of rejection. The acceptance/rejection mean indicates that parents exhibit an accepting attitude towards their children. The anxiety scale used for teachers indicates that they have a moderate level of anxiety

Based on the data obtained in this study, it is believed that the findings will contribute to future research on parental and teacher attitudes toward children with specific learning disabilities.



İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖZET

ABSTRACT

TABLolar LİSTESİ..... x

KISALTMALAR..... xi

GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

1.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Tanımı	12
1.1.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Tarihçesi	14
1.1.2. Epidemiyolojisi.....	16
1.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Çeşitleri.....	18
1.2.1. Disleksi	18
1.2.2. Disgrafi	19
1.2.3. Diskalkuli	20
1.3. Özgöl Öğrenmeye Eşlik Eden Güçlükler	21
1.3.1. Dikkat Eksikliği (Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)	21
1.3.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğüne Eşlik Eden İletişim Becerilerindeki Güçlükler (Dil ve konuşma bozuklukları).....	22
1.3.3. İşitme ve Görme Engeli Olan Çocuklarda Özgöl Öğrenme Güçlüğü	23
1.3.4. Motor Beceri Güçlüğü	23
1.3.5.Öğrenme Sürecini Olumsuz Etkileyen Tıbbi ve Nörolojik koşullar	24
1.4. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Özellikleri ve Belirtileri	26
1.5. Ebeveynlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne Karşı Tutumları	27
1.5.1. Ebeveynlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne Karşı Tutumlarını Etkileyen Faktörler	31
1.5.2. Ebeveynlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi Düzeyleri	33
1.5.3. Ebeveynlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğü ile Başa Çıkma Stratejileri	35
1.5.4. Ebeveynlerin Görüşleri Kapsayıcı Eğitim.....	37
1.6. Öğretmenlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne Karşı Tutumları.....	38
1.6.1. Öğretmenlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğü Konusundaki Eğitim Düzeyleri	42
1.6.2. Öğretmenlerin İhtiyaçları ve Yaşadıkları Sorunlar	46
1.7. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Desteklenmesi: Eğitim Yaklaşımları ve Stratejileri	47
1.7.1. Dislekside Eğitim Yaklaşımları ve Stratejileri.....	50
1.7.2. Disgrafide Eğitim Yaklaşımları ve Stratejileri.....	51
1.7.3. Diskalkulide Eğitim Yaklaşımları ve Stratejileri	53

İKİNCİ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. Yöntem.....	55
2.1.1. Araştırma Modeli.....	55
2.1.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	55
2.1.3. Veri Toplama Araçları.....	56
2.1.4. Ölçüm Araçları	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

3.1. Araştırma ile İlgili Bulgular	59
3.1.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgilerinin Analizi	59
3.1.2. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Normallik Analizi.....	61
3.1.3. Ebeveynlerin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	63
3.1.4. Öğretmen Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	72

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM TARTIŞMA

4.1. Ebeveynlerin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	74
4.2. Öğretmen Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	90
SONUÇ	97
KAYNAKÇA	99
EKLER	138

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1. Ebeveynlerin sosyo demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri	59
Tablo 2. Öğretmenlerin sosyo demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri	60
Tablo 3. Ölçme araçlarına ait betimsel istatistikler, çarpıklık ve basıklık değerleri.....	61
Tablo 4. Ebeveyn ve öğretmenlerin alt ölçekleri toplam puanları	63
Tablo 5. Ebeveynlerin tutumlarının eğitim düzeyine göre karşılaştırılması.....	64
Tablo 6. Ebeveynlerin tutumlarının yaş düzeyine göre karşılaştırılması.....	65
Tablo 7. Ebeveynlerin tutumlarının medeni durumuna göre karşılaştırılması	66
Tablo 8. Ebeveynlerin tutumlarının sahip olunan çocuk sayısına göre karşılaştırılması	67
Tablo 9. Ebeveynlerin tutumlarının aile yapısına göre karşılaştırılması.....	68
Tablo 10. Ebeveynlerin tutumlarının kronik rahatsızlığa göre karşılaştırılması.....	69
Tablo 11. Ebeveynlerin tutumlarının psikyatrik tanı durumuna göre karşılaştırılması ..	70
Tablo 12. Ebeveynlerin tutumlarının çocuğun yaş düzeyine göre karşılaştırılması.....	71
Tablo 13. Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin çocuğun yaş düzeyine göre karşılaştırılması	72
Tablo 14. Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması	72
Tablo 15. Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin eğitim düzeyine göre karşılaştırılması	73
Tablo 16. Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin medeni duruma göre karşılaştırılması	73

KISALTMALAR

APA:	Amerikan Psikiyatri Birliği
BEP:	Bireysel Eğitim Proğramı
DEHB:	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DSM-V:	Ruhsal Bozuklukların Tanısal Sayımsal El Kitabı DSM-5
KHK:	Kanun Hükümünde Kararname
KSB:	Konuşma Sesi Bozukluğu
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖÖG:	Özgöl Öğrenme Güçlüğu
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

GİRİŞ

Özgöl öğrenme güçlüğü; ilkokul çağlarında fark edilen, okul ortamında okuma, yazma, matematik, dinleme, konuşma ve akıl yürütme gibi alanlarda zorluklarla seyreden bir sorundur. Çocukların bir kısmı sadece okuma zorluğu yaşarken, bir kısmı ise birkaç sorunu bir arada yaşayabilmektedirler (Pierangelo ve Giuliani 2008). Öğrenme zorluğu kelime olarak ilk (1963) yılında Samuel Kirk tarafından tanımlanmıştır (Diken, 2019). Yasalarca tanınan öğrenme zorluğu 1975 yılında ABD’de Engelli Çocukların Eğitim Yasasında yerini almıştır (Mercer vd., 1976).

Öğrenme zorluğu, duyuşal, duygusal, işitsel, görme veya çocukların motor gelişimiyle, sosyal ilişkilerle açıklanamaz (Mercer vd., 1976). Zekâ problemi olmayan bu çocuklar, genellikle tembellik yapmakla suçlanırlar. Öğrenme zorluğu yaşayan bireylerin bilgiyi işleme süreçlerinde farklılıklar olduğu görülür ve bu durum öğrenme kapasitelerini etkiler (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Ebeveynlik doğuştan öğrenilen bir olgu değildir. Yaşam tarzları, hayatı algılama biçimleri, donanımları kişinin kendine bakışını oluştururken çocuklarına karşı aldıkları tavır da anne-baba tutumlarını oluşturur (Coşkun, 2017).

Bir çocuğun hayata hazırlanabilmesi için desteğe ihtiyacı vardır. Ailedeki bütün bireyler iş birlikçi bir yaklaşım sergilediklerinde çocuk gelişim evrelerini tamamlar ve akademik hayatını olumlu yönde etkiler (Yücel, 2013). Belirgin sınırlarla çizilmemiş olsa da farklı ebeveyn tutumlarından söz edebiliriz. Baskıcı, sorumsuz, otoriter, aşırı ilgisiz veya aşırı ilgili, duyarsız çocuklarını temel ihtiyaçlarından yoksun bırakan ebeveynler olduğu gibi, demokratik, ilgili ve çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlı ebeveynlerde vardır. Çocuklarımızın güvenli ortama ihtiyacı vardır ve bunu ilk sağlayacak kişilerde ebeveynlerdir.

Özgöl Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanısı almış bir çocuğa sahip olmak ise ebeveynlerin var olan sorunlarını daha da zorlaştırabilmektedir. Ekstra bir çaba gerektiren bu durumda anne-babaların da desteklenmesi gerekmektedir. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) uzmanlar, özel eğitimciler ve öğretmenler arasında işbirliği sağlanması öğrenme zorluğu hakkındaki farkındalığı artıracak gibi var olan iş yükünü de dengeleyecektir.

Kapsayıcı eğitim, var olan eğitim ve öğretim sisteminin bütün öğrencileri kapsayacak şekilde yeni öğrenim imkânları sunan, sürekli güncel tutulması gereken bir bakış açısidir (Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Komitesi, 2016). Bu eğitim çocukların sosyalleşmelerine yardım edebileceği gibi öğrenmeyi teşvik eden bir yaklaşımdır (Sarıcı vd., 2018). Çalışmalar, özenle uygulamaya koyulmuş bir kaynaştırma programının sonucunda öğrencilerin okul başarılarında artış , arkadaşlar arasında uyum sağlama, duygularını ifade edebilme becerilerinde gelişim, benlik saygılarında yükselme ve okul devam oranlarında iyileşme gözlemlendiğini ortaya koymuştur (Sakız vd., 2016).

Bütünlüğü içeren bir müfredatın hazırlanması ve öğretmenlerin ek eğitimler olarak desteklenmesi gerekmektedir. Bütünü içine alan bir eğitim ortamında verimlilikleri artacağı düşünülen çocukların, farklılıkların getirdiği zenginlikten de yararlanacakları beklenmektedir (Yılmaz vd., 2024).

Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların bu sistemden yeterince yararlanamadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olmamaları uygulamaları hayata geçirmenin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir (Deniz, 2019). Çocukların akademik başarı ve hayata kazandırılması adına gerekli düzenlemelerin yapılmasına, bireysel eğitim sistemine, uygun ortamlara, gerekli uygulama materyallerine ve yardımcı öğretmenlere ihtiyaç olduğu görülmüyor (Kumaş, 2019).

Öğretmenler, ebeveynlerle yapılacak olan işbirliğinin yaşanan zorlukların giderilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedirler. Aynı zamanda özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bu çocukların arkadaş ortamında kendini ifade edebilmesi, yetenekli oldukları alanların belirlenmesi, gerektiğinde çocukların özel eğitim öğretmenlerinden destek alması sağlanmalıdır (Başar vd., 2020). Okul yetkililerinin bütün bu ihtiyaç olan durumları kordineli bir şekilde yönetebilmesi beklenmektedir (Susam ve Bayrakçı, 2021).

Yapılan çalışmalara göre; özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların topluma kazandırılabilmesi ve toplumun da çocukları kazanabilmesi için yapılacak çalışmaların iyileştirilerek artırılması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Kişisel ve çevresel faktörler her ne kadar yaşanan sorunun birincil sebepleri olarak görülse de kişinin baş etme yöntemini belirlemesinde oldukça etkili olduğu bilinmektedir.

Araştırmalar öğrenme zorluğu yaşayan çocukların bakımından kaynaklanan zorlukların ebeveyn ve çocukların nitelikli yaşam kalitesini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarına karşı olan tutumlarını etkilediği gibi iletişim kurmada da zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Aynı zamanda stresli ve kısıtlı bir sosyal yaşam içinde oldukları görölmektedir (Sakız ve Baş, 2019).

Başka bir çalışma öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ebeveynlerinin gelecekle ilgili umutsuzluk yaşadıklarını, gerçekçi beklentilere sahip olmadıklarını, kendilerine hedef koyma konusunda başarısız olduklarını göstermektedir (Özölkü ve Bağlama, 2022).

Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların aileleri sosyal olarak da desteğe ihtiyaç duymaktadır. Yapılan çalışmalar sosyal desteğe ulaşabilen ailelerde olumlu sonuçlar ortaya çıkdığını göstermiştir (Büyökararoğlu, 2020).

Eğitimli ebeveynlerin gerekli bilgi ve beceriye sahip olduklarında zorluk yaşayan çocukları için sosyal çevre oluşturma yaşam sevincine sahip olma konusunda etkili olduğu görölmüştür (Bucuka, 2022).

Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ebeveynleri tanı sürecinde reddedici tutumlar sergiledikleri gibi çocuklarının gelecekle ilgili konusunda da endişelenmektedirler. Ebeveynlerin reddedici tutumlarının öğrenme zorluğu yaşayan çocukları ve ailedeki diğer üyeleri de etkilediği düşünölmektedir (Ercan vd., 2019).

Bazı çalışmalar ebeveynlerin öğrenme zorluğu hakkındaki bilgi düzeylerinin düşük olduğunu bilgi edinen ebeveynlerin ise sosyal çevresinden, iletişim araçlarından ve kamu spotu gibi araçlarla bilgiye ulaştıklarını göstermektedir (Yılmaz ve Erim, 2019).

Ebeveynlerin psikolojik olarak sağlam olmaları öğrenme zorluğu yaşayan çocukları için önemli görölmektedir. Psikolojik destek alan ebeveynlerin bu zorlu süreci kabul etmek ve yönetebilmeleri beklenmektedir (Söylev ve Öztürk, 2022).

Kapsayıcı eğitim modelinin ilk gündeme gelmesi okulda başarı gösteremeyen, göçmen, yoksul ve yetersizlik gösteren çocukları içermekteyken daha sonraları öğrenme zorluğunu da içine alan kapsamlı bir bakışaısı sunan dünyaca yaygın ve kabul gören bir eğitim olarak görölmüştür (Sakız, 2022).

Bir çocukta öğrenme zorluğu ilkokula başladığı zaman farkedilebilmektedir. Ebeveynlerin bu süreci yardım almadan geçirmeleri zor gözükmektedir. Yardım alabilecekleri, doğru bilgi edinebilecekleri yerler okul, rehberlik ve araştırma merkezleri, hastane, sosyal hizmetler gibi kurumlardır (Bıçakçı ve Çakıroğlu, 2023).

Öğrenme zorluğunun erken dönemlerde gözlemlenmesi akademik başarı gösterebilmeleri açısından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin anne-babalarla işbirliği içinde olmaları çocukları tanıma, özelliklerini gözlemleyebilme ve bu süreçte yaşanabilecek zorluklar karşısında hazırlıklı olmak adına oldukça önemli olduğu görülmektedir (Reis ve Kansu, 2022).

Öğrenme zorluğu yaşayan ve yaşamayan çocukların ebeveynleri ile yapılan bir çalışmada her iki gruba da 17'şer çift katılmıştır. Çalışmada ebeveyn stilleri, okuma geçmişi, psikopatolojik endeksler ve çocukların kaygı ve depresyon düzeyleri değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrenme zorluğu yaşayan çocukların anne-babalarının okuma seviyesinin daha düşük olduğunu, anne-baba stillerinin farklı olduğunu ve streslerinin ise daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Bonifacci, 2015).

Yapılan başka bir çalışmada ebeveynlerin duygusal ve başa çıkma becerileri karşılaştırıldı. Çalışmaya 107 çift öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ebeveyni katılırken kontrol grubunda ise 98 çift tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri yer almıştır. Çalışmanın sonucunda ebeveynler arasında başetme becerileriyle ilgili önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Duygusal kaynakların başa çıkma becerileri üzerinde önemli ölçüde katkı sağladığı bildirilmektedir (Al-Yagon, 2014).

Dünya eğitim bildirgesi (UNESCO, 1990-1994) farklılıkları kapsayan eğitim politika yönergeleri aracılığı ile kapsayıcı eğitim adıyla kabul edilmiştir. Anaokulu öğretmenlerinin çocuğun okul başarısında önemli derecede etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme zorluğu yaşayan çocukların kaynaştırma adı altında sınıfa kabul edilmelerine yönelik farklı tutumlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. 205 anaokulu öğretmeni ile yapılan bir çalışmada öğretmen tutumları çocukların öğrenme zorluğu olup olmamasına göre değişkenlik gösterdiğini bildirilmektedir (Woodcock ve Vialle, 2015).

İspanya ve Peru'da yapılan bir çalışmada, anaokulu ve ilkokul öğretmenleri karşılaştırılarak disleksi hakkındaki bilgilerinin ne kadar doğru ve yeterli olduğu incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlilikleri, deneyim düzeyleri, disleksi konusunda lisansüstü eğitim almış olmaları ve daha önce disleksili öğrencileri olması gibi faktörlerin disleksi bilgisi ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür (Ferrer vd., 2015).

Araştırmanın Problemi

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG), çocukluk çağında ortaya çıkan okuma, yazma, matematik, dinleme, konuşma ve akıl yürütme gibi alanlarda işlevselliğin bozulmasına yol açan nörogelişimsel bir bozukluktur. Zekâ düzeyinin normal ve normalin üstünde olan çocukların akademik performansının yaşitlarına göre beklenenin oldukça altında olduğu durum çocuğun okul, iş ve günlük hayatını belirgin düzeyde etkilemektedir (DSM-5, Köroğlu, 2022). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların akademik başarıları üzerinde zekâ seviyelerinin etkili olmadığı öğrenme stratejilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Sınıfta yaşadıkları zorluklar bu çocukların başarısız hissetmelerine yol açarken kendilik değerleri ile ilgili benlik saygılarında azalma olduğu görülebilmektedir (Shabbir vd., 2019).

Öğrenme güçlüğü'nün genetik etkilerini inceleyen çalışmalar sağlıklı olmayan sosyal ortamlarının da büyük riskler oluşturduğunu bildirmektedirler (Willcutt vd., 2010). Özellikle sosyal ortamlarda kendini ifade etmede ve arkadaş edinmede zorluklar yaşadıkları görülen bu çocukların (Adi vd., 2024) duygularını yönetememe, yeniliklere açık olamama ve çevresindeki kişilerle ortak kararlar oluşturmada zorluk çekmektedirler (Feraco vd., 2025). Öğrenme zorluğu aynı zamanda DEHB ile birlikte sık görülmektedir bununla birlikte anksiyete ve depresyona yatkınlıkta gözlemlenmektedir (Visser vd., 2023).

Çocuk doğumundan itibaren yaşadığı ortamdan etkilenir. Burada ebeveyn tutumları çocuk üzerinde büyük bir etkiye sahiptir, bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişim göstermelerine temel bir katkı sağlar (Şanlı ve Öztürk, 2015). Ebeveyn davranışlarında görülen tutarsızlıklar ve çocukların ihtiyaçlarının karşılanmaması ebeveyn çocuk arasındaki etkileşimi şekillendirmektedir. Aynı zamanda ebeveynin eğitim seviyesi, sağlık problemleri gibi etkenlerin de ebeveyn çocuk arasındaki ilişkiyi

etkilediği söylenebilir (Karande ve Kuril, 2011). Ebeveynlerin öğrenme zorluğu konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları; yaşanan sorunları gözardı etmelerine ve zorluğun geç teşhis edilmesine sebep olabilmektedir. Yapılan birçok çalışma engellilerin bütününe kapsamaktadır spesifik olarak öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ebeveynleri üzerine kısıtlı çalışma bulunmaktadır (Dizdarević vd., 2022).

Çalışmaların birçoğu ilkokul öğrencileri ve okul başarısına odaklanmıştır. Sosyal etkileri ve psikolojileri üzerine az sayıda çalışma olduğu bildirilmektedir. Araştırma öğrenme zorluğunun anne-babalar, eğitimciler ve öğrenciler üzerindeki zihinsel ve toplumsal etkisinin anlaşılabilmesi için farklı disiplinlerden bakılarak yapılacak çalışmaların gerekli olduğunu bildirmektedir (Soğancı, 2023). Aynı zamanda engellilik yelpazesinin içinde spesifik bir engelliliğin incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir (Çelik, 2017). Öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini, uygulamaları, engelliğin spesifik türlerine ve eğitim uygulamalarına etkisi üzerinede bilgi edinmelerinin gerekli olduğu gözlemlenmektedir (Vaz vd., 2015).

Son yıllarda gelen değişimler herkesi etkilediği gibi anne-babaların aile içindeki yükünü de artırmıştır. Anne-baba olarak görevini yapmada yetersizliklerle karşılaşan kişilerde ebeveyn stresi oluşmaktadır. Ekonomik olarak zorlanan, hazır olmadan anne-baba olan, kısıtlı kaynaklarla yaşayan kişilerde stres riski faktörü artmaktadır (Creasey ve Reese, 1996; Abidin, 1995). Yüksek ebeveyn stresi altında olan kişilerin aile dinamiklerinde görülen sorunlar ebeveynlerin işlevsel olmayan davranışlar sergilemelerine ve çocuklarının gelişim problemleri yaşamalarına sebep olmaktadır (Crnic ve Acevedo, 1995). Genellikle öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri öğrenme zorluğu yaşayan çocukları şımarık olarak adlandırıp tembel ve zekâ problemi yaşadıklarını dile getirmektedirler. Bu tür damgalamalar çocuğun ilerde anksiyete gibi zorlayıcı duygular yaşama ihtimalini artırmaktadır. Özellikle öğretmenler ve ailelerin damgalama konusunda çok dikkat etmelerinin altının çizilmesi gerekmektedir (Bulut, 2019).

Kapsayıcı eğitim bütün farklı özelliklere sahip çocukları içinde barındıran adaletli bir eğitim imkânı sunmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme zorluğu yaşayan çocuklara yönelik yaklaşımları kritik rol oynamaktadır. (Temur ve Uslu, 2024). Öğretmenlerin okul ortamında öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik

gösterdikleri tutumlar öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimi belirlemektedir. (Krischler ve Pit-ten cate, 2019). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları çocuklar üzerindeki tutumlarını etkilemekte ve davranışsal problemlerin atmasına yol açarken (Alkahtani, 2022) yeterince deneyimli olmamaları yargılayıcı bakış açılarına sebep olmaktadır (Krischler ve Pit-ten cate, 2019).

Öğretmenler ve ebeveynlerin çocukların akademik anlamda başarı elde edebilmeleri için işbirliği içinde olmalarının etkisi düşünülmelidir. Ebeveyn ve öğretmenler karşılıklı olarak etkileşim içinde olup birbirlerini olumlu veya olumsuz etkilemektedirler (Akyol, 2019).

Son yıllarda kapsayıcı eğimin öneminin arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yaklaşımları, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların farklılıklarına yönelik ortamların oluşturulmasında kritik bir yere sahiptir. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası 1983 yılında kaynaştırma eğitimi olarak yürürlüğe girerek anaokullarında da uygulanması teşvik edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi araştıran çalışmacılar ilk önce tanımı üzerinde durmuş, öğretmen görüşleri ve başarı oranlarındaki farka odaklanmışlardır. Bugünkü çalışmalara bakıldığında ise bilimsel temelli uygulamalar, sosyal beceri programları, öğretmenlerin eğitilmesi ve aile işbirliğini de içeren konular ön plana çıkmaya başlamıştır. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin tutumlarını eğitim seviyeleri ile karşılaştıran çalışmalar sınırlıdır ve bu konuda daha çok araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır. İstanbul şehrinde yapılan bu çalışma anket aracılığı ile öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerine ulaşmaya çalışmıştır. Ebeveyn ve öğretmen tutumlarını eğitim ve çeşitli değişkenler açısından inceleyerek literatüre katkı sağlaması düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveyn ve öğretmen tutumlarının çocuklara olan etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte bir diğer amacı ebeveynlerin tutumları ile öğretmenlerin kaygı düzeyleri çeşitli demografik değişkenler açısından incelenerek aralarındaki ilişkiyi anlamak ve bu etkenler arasındaki etkileşim sürecini açıklamaktır. Bu çalışma Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveyn ve öğretmen tutumlarını anlamak için bir perspektif sağlamaktır.

Araştırma Soruları

1. Ebeveynlerin Şefkat, Saldırganlık, İhmal, Reddetme ve Kontrol alt boyutlarındaki puanları, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Ebeveynlerin Şefkat, Saldırganlık, İhmal, Reddetme ve Kontrol düzeyleri, medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Ebeveynlerin Şefkat, Saldırganlık, İhmal, Reddetme ve Kontrol alt boyutlarındaki puanları, sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?
4. Ebeveynlerin ebeveynlik tutumları Şefkat, Saldırganlık, İhmal, Reddetme, Kontrol alt boyutları geniş aile ve çekirdek aile ve tek ebeveynli aile yapısına göre değişmekte midir?
5. Kronik hastalığı olan ebeveynlerin ebeveyn Kabul/Red Ölçeği puanları ile kronik hastalığı olmayan ebeveynlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Psikiyatrik tanı almış ebeveynlerin ebeveyn Kabul/Red Ölçeği puanları ile psikiyatrik tanı almamış ebeveynlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun yaş gruplarına göre, ebeveynlerin Şefkat, Saldırganlık, İhmal, Reddetme ve Kontrol düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin kaygı düzeyi, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin yaşına göre farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin kaygı düzeyi, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Öğretmenlerin kaygı düzeyi, eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
11. Öğretmenlerin kaygı düzeyi, medeni durumlarına göre değişmekte midir?

12. Öğretmenlerin kaygı düzeyi, kendi çocuklarının olup olmaması durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Ebeveyn tutumları çocukların gelişim aşamasında önemli yer tutmaktadır. Bireylerin içinde var olan kapasiteyi ortaya koyabilmesi için kişinin belirli ölçülerde yardıma ihtiyacı olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında ebeveyn tutumlarının, çocukların kapasitelerini kullanabilme becerileri geliştirmelerine etkisinin önemli olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar ebeveyn davranışlarının ve uygulamalarının çocukların kişilik oluşumunda, sosyal ilişki geliştirmelerinde ve kendini ifade edebilme becerisi kazanmasında önemli yer tuttuğuna dikkat çekmektedir (Cizrelioğulları ve Kilili, 2021).

Destekleyici tutum sergileyen anne-babaların çocuklarıyla etkili iletişim sergiledikleri gözlemlenmektedir. Ebeveynin destekleyici tutumları öğrenme zorluğu yaşayan çocuğun erken yaşta farkedilmesine yardımcı olabilir (Badr, 2015). Aynı zamanda devlet hizmeti alan ve destekleyici bir sosyal çevreye sahip olan kişilerin yaşadıkları zorluklar noktasında daha avantajlı oldukları görülmektedir (Giolio vd., 2014). Kabul edici tutumlar sergileyen anne-babaların Çocukları güvende olduklarını ve sevdiklerini hissedebilirler (Can ve Aksel, 2016). Damokratik bir tutum sergileyen ebeveynlerin çocukları hayatlarını kimseye bağımlı olmadan yaşayabilme potansiyelini ortaya koyabilmektedir (Sabat vd., 2021).

Litaratürde bulunan bazı araştırmalar ebeveynlerin öğrenme zorluğu konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığı konusuna değinmektedir. Anne-babaların farkındalık oluşturma adına farklı iletişim kaynaklarından yararlanmaları önemli görülmektedir (Yılmaz ve Erim, 2019). Ebeveynlerin edindikleri bilgiler çocuk-ebeveyn arasındaki yaşam kalitesini etkileyecektir (Tanrıverdi, 2023).

Öğrenme zorluğuna farklı açılardan bakabilme becerisi kazanacaklardır ve konuya hâkim olduklarında öğrenme zorluğuna yönelik ilgilerinin de artacağı öngörülmektedir (Eray ve Öpengin, 2023). İhtiyaçları fark edilen çocukların içindeki potansiyeli ortaya çıkarabilmek adına yetenekleri ve iyi oldukları alanlar tespit edilebilirse ihtiyaç duyulan destekler sağlanabilir ve çocuklar birilerine bağımlı kalmadan hayatlarını sürdürebilirler (Ezzeddine, 2022). Ebeveynlerin öğrenme

zorluğuna dair kendi ve çocuklarının ne yaşadıklarının farkında olmaları ve çözüm önerilerine ulaşabilmeleri açısından gerekli donanımları kazanabilmeleri oldukça önemli görölmektedir. Dolayısıyla ebeveynler çocukları için gelecek kaygısına kapılmadan daha işlevsel bir şekilde yaşamlarını sürdürebilirler.

Farkındalıkları artan kişilerin eyleme geçmede ve hedef belirlemede daha fazla istekli davrandıkları görölmektedir. Bilinçli farkındalık geliştirebilen kişiler duygularını ve düşüncelerini gözlemleyebilme imkânına sahip olurlar ve karar verirken sağlıklı bir şekilde olayları analiz edebilme becerileri geliştirebilirler (Aktepe ve Tolan, 2020). Bilinçli farkındalığın çocukların okul başarısı üzerine etkili olduğunu inceleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır. Çocukların okul performanslarına olumlu yönde etki yaptığı görölmektedir (Kocabal ve Ceylan, 2022).

Litaratürde az sayıda da olsa öğretmenlerin bilgi ve yeterliliklerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin çocuğun yaşadığı problemi farkedebilmesi ve çocuğun ihtiyaçlarına yönelik gerekli ortamı sağlayabilmesi açısından öğretmenin özel eğitim konusunda gerekli bilgi ve yeterliliğe sahip olması oldukça ömenli görölmektedir (Çoğaltay ve Çetin, 2020). Sosyolojik araştırmalar yapan çalışmalar genellikle farklı ırklardan olan ve ekonomik anlamda zorluk yaşayan çocukların akademik başarılarını ele almışlardır. Gerekli destekler sağlandığında öğrenme zorluğu yaşayan çocukların okul başarılarının yükseldiğini gösteren çalışmaların artırılması gerekmektedir (Shifrer, 2013).

Öğrenme zorluğu yaşayan çocuklara yönelik eğitim alan öğretmenlerde yeterlilik seviyelerinin arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Uçak ve Demirok, 2023). Aynı zamanda ebeveynlerin de öğretmenlerden beklenti içinde oldukları görölmektedir. İş birliğinin çocuğun okul başarısında önemli olduğu düşünülürse öğretmenlerin anne-babaların isteklerini karşılayabilmeleri için öğretmenlerin etkinliklerini arttıracak çalışmalara yer verilmesi ebeveyn ve öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirecektir ve bu durum çocukların öğrenim sürecine olumlu yönde yansıyacaktır (Arslanargun, 2024).

Ebeveyn tutumları ve çocuğun gelişim konularını ele alan çalışmaların birçoğu normal gelişim gösteren çocukları inceledikleri görölmektedir (Uyaroğlu, 2011). Ebeveyn ve öğretmen tutumlarının öğrenme zorluğu yaşayan çocukların etkileşimi

üzerine literatürde az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu konunun farklı etki alanlarını ortaya koyabilecek çalışmaların daha fazla yapılması gerektiği önemli görülmektedir. Ebeveyn öğretmen tutumlarının öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynleri üzerinde çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ebeveynlerin kendileri ve çocukları hakkında farkındalık geliştirmelerine ve çocukların gelişim sürecinde yaşadıkları zorluklar doğrultusunda hangi adımları atmaları gerektiğine karar vermelerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Formu) ölçeği kullanılarak ebeveyn tutumlarının çeşitli değişken düzeyleri incelenmesi ve öğretmenler içinde Beck Anksiyete Ölçeği kullanılarak bazı değişkenlere göre kaygı düzeylerinin ölçülmesi önemli görülmüştür.

Araştırmanın Varsayımları

Katılımcıların araştırma kriterlerini karşıladığı, araştırma için kullanılan veri toplama esnasında objektif oldukları varsayılmaktadır. Bunun yanı sıra ebeveyn tutumlarının veri toplama araçlarıyla elde edilen araştırma için gerekli olan yeterli kişi sayısına ulaşıldığı ve araştırmanın amacına uygun şekilde hizmet ettiği varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu tez, çalışma özgül öğrenme tanısı alan çocukların ebeveynleri için Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Form) Red/Kabul Ölçeği ve Öğretmenlerin için Beck Kaygı Ölçeği ile belirlenen seviyeler uygulanan araştırmaya aynı zamanda “Google Forms” üzerinden anket aracılığı ile katılım sağlayan 208 ebeveyn ve 203 öğretmenle sınırlıdır. Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı sadece İstanbul il sınırlarında uygulanmış olması ve Türkiye genelinde başka il ve bölgeleri kapsamamasıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

1.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Tanımı

Özgöl öğrenme güçlüğü (ÖÖG), çocukluk çağında ortaya çıkan okuma, yazma, matematik, dinleme, konuşma ve akıl yürütme gibi alanlarda işlevselliğin bozulmasına yol açan nörogelişimsel bir bozukluktur. Akademik performansın yaşıtlarına göre beklenenin oldukça altında olduğu bu durum çocuğun okul, iş ve günlük hayatını belirgin düzeyde etkilemektedir (DSM-5 Köroğlu, 2022).

ÖÖG; okuma bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu ve matematik bozukluğu olmak üzere üç alt katagoride ele alınmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2014).

Disleksi (okuma zorluğu), teşhisi olan çocuklar normal zekâyâ sahip oldukları halde beklenenin altında okuma düzeyine sahiptirler. Kelimeleri yanlış okuyabilir ve anlamlandırmada sorun yaşayabilirler. Harfleri tek tek ve anlaşılabilir şekilde aktarmaya zorlanmaları okumayı yavaşlattığı gibi akıcılığı da etkileyebilmektedir (DSM-5, Köroğlu, 2022).

Disgrafi (yazma zorluğu), disgrafi tanılı çocuklar harfleri yanlış yazabilirler ve yazım kurallarında hata yapabilirler. Diskalkuli (matematik zorluğu), tanısı olan çocuklar yaşıtlarına göre daha yavaştır, hesaplama yapma, sayıları algılama ve akıllarında tutma gibi süreçlerde zorluk yaşadıkları görülmektedir (DSM-5, Köroğlu, 2022).

Özgöl Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), erken yaşlarda ortaya çıkan ve bilişsel süreçlerde sorun oluşturan nörogelişimsel bir bozukluktur (Dinç vd., 2020). Aile geçmişinde öğrenme güçlüğü bulunan ebeveynlerin çocuklarında da bu tanı görülme riski yüksektir (Bonifacci vd., 2015).

Özgöl öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar normal zekâyâ sahip oldukları halde okuma (disleksi), yazma (disgrafi), matematik (diskalkuli) gibi alanlarda güçlük çekerler. Bu çocukların yaşadığı problemler sosyal imkânlardan bağımsız olarak genellikle geç farkedilmektedir. İlkokul yıllarında zekâ seviyesinin altında gösterdikleri düşük performans ile dikkat çekerler (Morrison, 2023).

Milli Eğitim Bakanlığının (MEB, 2018) tanımına göre akademik başarıları ve büyüme hızında yaşıtlarından oldukça ayrıışan kişilerdir. ÖÖG tanısı alan kişilerde bir veya birkaç tanı birden ortaya çıkabilir (Kırıcı, 2021).

Tanı kriterlerine baktığımızda, akademik alanda altı ay boyunca okumada, sesini kullanmada, okuduğunu anlamada, ilişkilendirmede, okuma hızında zorluklar yaşayabilirler. Bu kriterlerin bir tanesinin olması tanı alması için yeterli görülmektedir. Özgün öğrenme zorluğu yaşayan çocuklar yazarken cümleye fazla harf ekleyebilir veya çıkarabilirler, yazım kurallarında hatalar yapabilir, sayıları algılamada, hesaplama, ilişkilendirmede güçlükler yaşayabilirler. Akademik başarısı yaşına uygun olmayacak şekilde düşüktür ve bu durum sosyal hayatını önemli derecede etkilemektedir. Genellikle okul çağlarında sınırlı bir zaman diliminde (sınav, sözlü sınav, değerlendirme) ekstra zamana ihtiyaç duyabilirler. Özgül öğrenme güçlüğü nörolojik bozukluklar, işitme veya görmeyle ilgili, dil problemleriyle ve yetiyitimleriyle açıklanamayacağı gibi sosyal yetersizliklerle de açıklanamaz (APA, 2016).

Öğrenme zorluğu olan çocuklar hastaneye başvurdıklarında ÖÖG tanısı alıyorsa “Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu” ÇÖZGER, yüzde yirmi (%20) engelli özel ihtiyaç raporu verilir (Temeltürk vd., 2023).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) gerekli incelemeleri yapar ve tanı koyar, yardım alması gereken çocuklar tespit edildiğinde çocuğun devam ettiği okul bilgilendirilir ve okulda çocuk için kişisel eğitime dair çalışmalar oluşturulur (MEB, 2017). Bazen anne-babalar ve eğitimcilerin öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve nereye başvuracaklarını bilememeleri çok uzun zaman kayıplarına sebep olabilir (Tok vd., 2023).

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde işlemler 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de yer alan (573 sayılı KHK, 1997) maddeler hükmünce yapılmaktadır. Tanı alan kişiler zekâ testleri ve akademik alanda gösterdikleri performansla değerlendirilir (MEB, 2020). Aynı zamanda yaşlarına ve eğitim düzeylerine (kaçıncı sınıfa gittiklerine) bakılarak temel yetenek ve kabiliyet testleri kullanılır. Test sonuçlarına göre gerekli görüldüğü takdirde (Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu oluşturulur ve okullara iletilen bu bilgi ile Bireysel Eğitim Programı (BEP) uygulamaya koyulmaktadır (MEB, 2017).

Yönetmelik, öğrenme zorluğu yaşayan çocukların gelişimindeki özellikler ve okul başarısı kapsamında çocuk için gerekli olan ek süre, ortam ve materyallerin bulundurulmasını gerekli görmektedir. Bununla birlikte, bireysel eğitim programının (BEP) ebeveynler ve çocuklarla işbirliği yapması beklenmektedir (573 sayılı KHK, 1997). Bireysel eğitim programı 573 sayılı kanununa göre çocuklar ve ebeveynlerle ortak kararlar doğrultusunda yürütülmelidir. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÇÖZGER) raporu her sene gelişimsel izlem ve destek ihtiyacının devam edip etmediğini tespit etmek için yenilenmektedir. Makalede, rehberlik ve araştırma merkezlerinde bulunan görevlilerin de özel ihtiyaç sahibi çocuklar hakkında gerekli bilgiye sahip olmadıkları bildirilmektedir (Tok ve Doğan, 2021).

ÖÖG tanısı almış kişiler birkaç farklı tanıyı birlikte alabilirler. Farklı düzeylerde kendini gösteren öğrenme zorluğu, çocuğun kapasitesinin çok altında beceri sergilemesine sebep olabilir (Person ve o'Brien, 2018). Öz yeterlilik alanında sorun yaşayabilecekleri gibi, sosyal ilişkilerinde, duygu ve davranışlarını yönetmede de zorluk yaşayabilirler ancak bütün bunlar öğrenme zorluğunun asıl sebepleri değildir (Alevriadou, 2015).

Yapılan araştırmalar öğrenme zorluğu tanılarında farklılık olduğunu, okul, işyeri ve uzmanların ortak bir tanım üzerinde anlaşacağı güncel tanımlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Uzmanların, özel eğitimcilerin ve öğretmenlerin öğrenme zorluğu yaşayan çocukları tanıyıp gereken yardımı sağlayabilmeleri için yeterince bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir (Carroll vd., 2020).

1.1.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tarihçesi

Özgül öğrenme güçlüğü, uzun yıllardan beri bilinmesine rağmen bugüne kadar öğrenme zorluğuyla ilgili olmayan sınıflamalar içinde yer almıştır. Geçmişte zihinsel engel ve delilik olarak isimlendirilen öğrenme zorluğu, zamanla farklı disiplinlerin yapmış olduğu araştırmalar ışığında şimdiki halini almıştır (Saka, 2013).

Literatüre baktığımızda Franz Joseph Gall, 1802 yıllarında beyin sarsıntısı ve konuşma bozukluğunun ilişkili olduğunu düşünmüşler ve daha sonra Gall'in yaptığı araştırmalar sonucunda beynin farklı bölümlerden oluştuğunu keşfetmesi öğrenme zorluğu alanında ufuk açıcı olmuştur (Melekoğlu, 2017).

1877’de ise Adolf Kussamaul, zihinsel, görememe ve konuşamama gibi sorun olmadığı halde, yazıları görme sorunu yaşayanlar için kelime körlüğü tanımını kullanmıştır. Rudolf Berlin ise 1887’de disleksi kelimesini yazıları okumada ve sembollere anlam vermede zorluk olarak tanımlamıştır. 1905’te W. E. Bruner öğrenme zorluğu üzerine yazdığı bir rapordan 20 sene sonra 1925’te Samuel T. Orton öğrenme zorluğunun farklı sebepleri olabileceğini dile getirmiştir ((Hallahan, 2001). Yaşanan zorlukların 1960’lara kadar biyolojik kökenli olduğu düşünülüyordu (Deniz vd., 2009).

1960’lı yıllara gelindiğinde ise William Cruickhank’ın yapmış olduğu araştırmalar sonucunda, öğrenme zorluğu terimi dile getirilmiştir. (Culatta, 2003). 1962’de ise Samuel Kirk, öğrenme zorluğu tanımını açıklamıştır ve Samuel Kirk, ÖÖG’ye yönelik tanımında zeka seviyelerinin normal olduğunu, bununla birlikte okulda düşük performans sergilediklerini dile getirmiştir (Kirk ve Bateman, 1962; Diken, 2019). Fakat zihinsel gerilik yapılan bu tanımın içinde yer almamaktadır (Bender, 2012).

1980’lere gelindiğinde ÖÖG DSM-3’de akademik bozukluklar adı ile anılmıştır ve bu tanım 1994 yılında DSM-4’te öğrenme bozukluğu olarak yeniden tanımlanmıştır (Babür, 2018).

ABD’de engelliler için 1975’te çıkarılan yasadan itibaren ÖÖG tanısı alan bireyler hızla artış göstermiştir. Zilker, artışa yasada yer alan ÖÖG tanımının net bir şekilde ortaya koyulmadığı için okulların yanlış değerlendirmeler yapabileceğini, çocuklara uygulanan ölçme araçları, testler ve değerlendirme kriterleri standart olmadığı için tanı koyma esnasında eğitim kurumlarında farklı uygulamalar ortaya çıkabildiğini bildirmektedir (Zirkel, 2006).

Yapılan araştırmalar %50’ye yakın bir oranda okuma zorluğunun diğer aile üyelerinde de görülmekte olduğunu bildirmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar genetik etkinin tek yumurta ikizlerinde %50’den fazla olduğunu göstermektedir (Shabbir vd., 2019). Bazı çalışmalar, etkileşimde olan sinir hücrelerinin aralarında oluşan bir tür iletişim sorunu olduğundan bahseder. Ağlar arasında oluşan bu kopukluğa nörotransmitterler düzeyinde oluşan farklılıkların sebep olduğu düşünülmektedir (Girli, 2012).

Günümüzde yapılan araştırmalar özgül öğrenme zorluğu üzerine yapılan çalışmaların arttığını göstermektedir. Türkiye’de öğrenme zorluğu üzerine yapılan çalışmaların daha fazla gelişmesi için psikoloji, sosyoloji, eğitim, sanat gibi alanlarda araştırmaların arttırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir (Görgün ve Melekoğlu, 2019).

1.1.2. Epidemiyolojisi

Öğrenme zorluğu sıklığı üzerine yapılmış çalışmalar farklılık gösteren veriler ortaya koysada DSM-4’te bu oran %2-20 aralığında olduğunu göstermektedir. Ayrıca erkeklerde öğrenme zorluğunun oranı kızlara oranla 3 kat daha fazla olduğu bildirilmektedir (APA, 1994). DSM-5’te de okula giden çocuklarda öğrenme zorluğu görülme sıklığının %5-15 arasında olduğu görülmektedir (DSM-5, 2013). Anadolu Psikiyatri Dergisinde de özgül öğrenme güçlüğü yaygınlığının % 2-17,5 oranında olduğunu ve bu oranın %75-80’inini disleksili (okuma zorluğu) kişilerin oluşturduğu ifade edilmektedir (Anatolian Journal of Psychiatry, 2018). Aynı zamanda birçok çalışma, öğrenme zorluğu yaşayan kişilerin depresyon, anksiyete ve sosyal fobi gibi eş tanımlar aldığını göstermektedir. Yine yapılan başka bir çalışmada ise disleksili çocuk ve ergenlerin içe atım ve dışa atım bozuklukları tanısı aldıkları görülmektedir. Aynı zamanda ÖÖG’nin, öğrenme zorluğu umutsuzluk, sosyal beceri eksikliği, okulu bırakma, iş bulma, sosyal uyum ve öz saygı gibi durumlarda da sorunlar oluşturabildiği gözlemlenmektedir (Coşkun vd., 2016).

Yapılan ikiz çalışmalarından elde edilen veriler özgül öğrenme zorluğunun genetik kökenli olduğunu bildirmektedir (Melekoğlu vd., 2015). Özgül öğrenme zorluğu yaşayan ikizlerin %60 oranında eş tanı aldıkları görülmektedir. 5 yıl boyunca takip edilen ikiz çalışmaları sonucunda genetik etkinin %60’ın üzerinde olduğu bildirilmektedir (Wadsworth, 2015).

Yapılan birçok çalışmada elde edilen veriler okuma zorluğu (disleksi) görülme sıklığının %5-12 oranında olduğunu göstermiştir. Okula giden çocuklar üzerinde yapılmış olan çalışma matematik zorluğunun (diskalkuli) % 5-12 arasında olduğunu, yazma zorluğunun (disgrafi) ise %4 olduğunu göstermektedir. Türkiye’de Edirne ilinde özgül öğrenme zorluğu üzerine yapılan bir çalışmada elde edilen bulgular sıklık oranının 2-4 arası olduğunu göstermektedir. Yapılan bu çalışmada erkek öğrenciler

%17.0 iken kızlar %10.4 olarak bildirilmiştir. Çalışmada ayrıca okuma zorluğu %3.6, yazma zorluğu %6.9, matematik zorluğu ise %6.5 olarak bildirilmiştir. Sivas'ta ilkokul örnekleminde yapılan başka bir çalışmada özgül öğrenme zorluğu öğretmenlerin gözetiminde %36.8 olarak belirlenirken, okuma zorluğu %18.8, yazma zorluğu %18.0, matematik zorluğu ise %24.1 olarak bildirilmiştir (Sultan, 2020).

Edirne ilinde yapılan başka bir çalışmada, öğrenme zorluğunun ilkokullardaki yaygınlık ve sosyodemografik özellikleriyle ilişkisi incelenmiştir. 1, 3 ve 4'üncü sınıflardan 2.174 öğrenciyle yapılan çalışmada öğrenme zorluğu yaygınlığı %13,6 olarak belirlenirken erkekler %17, kızlar ise %10,4 olarak belirlenmiştir. Disleksi %3,6, disgrafi %6,9 iken diskalkuli ise %6,5 olarak tesbit edilmiştir. Çalışma akraba evliliklerinin, düşük gelir düzeyinin, yenidoğan sarılığının öğrenme zorluğu için bir risk oluşturduğunu, sezeryan, geç yürüme ve yenidoğan sarılığı gibi faktörlerin ise diskalkuli olma olasılığında risk oluşturduğu gözlemlenmiştir. Anne-babalarda da öğrenme zorluğu (ÖÖG) görülmesi risk faktörü olarak ortaya koyulmuştur (Görkek vd., 2017).

Amerika'da 6 ila 21 yaşlarında ki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kapsamında yapılan bazı çalışmalarda 6 milyon öğrencinin % 38, 6'sının öğrenme güçlüğü yaşadığı ifade edilmektedir (U.S. Departmon of Education, 2018). MEB'in yaptığı açıklamada ise Türkiyede öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların % 3, 8 oranında olduğunu bildirilmektedir (MEB, 2017). Bununla birlikte MEB'in 2018'de yayınladığı yönetmelikte (ÖÖG)'ye yönelik yeni tanımlamalar bulunmamaktadır (Alkan ve Yazıcı, 2020).

Amerika'da 5718 çocukla yapılmış bir araştırmada Rochester Epidemiyolojik proje verileri disgrafi prelevansının %6.9 ila 14.7 aralığında değiştiğini göstermiştir. Aynı çalışma disgrafinin erkeklerde kızlara oranla 2-3 kat daha fazla olduğunu ortaya koymuştur (Katusic, 2009).

7-17 yaşlarında 226 kişinin katılması ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada öğrenme zorluğu olan kişilerin psikiyatrik eş tanısı olup olmadığı incelenmiş. Çalışmanın sonucu %81,4 oranında en az bir psikiyatrik bozukluk olduğunu göstermiştir. En yüksek orana sahip eş tanının %73,5 oranında dikkat eksikliği hiperaktivite (DEHB) bozukluğu olduğu diğer karşılaşılan eş tanıların ise yaygın kırgınlık, eliminasyon, anksiyete, depresyon ve tütün kullanım bozuklukları olduğu

görülmüştür. Eş tanı alan kişilerin bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Akkuş vd., 2024).

Hindistan’da yapılmış başka bir çalışmada öğrenme zorluğu görülme sıklığının %2 ila %10 arasında olduğu tespit edilmiştir. Okuma zorluğu bu oranın %80’ini oluşturmaktadır. %30’unda ise dikkat eksikliği hiperaktivite (DEHB) olduğu, aynı zamanda anksiyete, depresyon, madde bağımlılığı, intihar, duygusal ve davranışsal sorunların da eşlik ettiği gözlemlenmiştir. Öğrenme zorluğuyla birlikte görülen eş tanımlar okul başarısını da olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırma ebeveynlerin ve öğretmenlerin farkındalık seviyelerinin düşük olmasının, tıbbi bilgilerin uygun bir şekilde kişilere ulaştırılmasının, yardım arama yollarının, köy ve şehirlere yönelik hizmet modellerinin geliştirilmesine ve birincil bakım verenlere vurgu yaparak bütüncül bir bakışacısı oluşturmaya vurgu yapmaktadır (Sahoo vd., 2015).

1.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Çeşitleri

1.2.1. Disleksi

Disleksi (okuma zorluğu), yaşayan kişiler kelimeleri yanlış okuyabildikleri gibi anlamlandırmada da sorun yaşayabilmektedirler. Harfleri tek tek söylemeye ve anlaşılabilir bir şekilde aktarmaya zorlanırlar, bu durum okumayı yavaşlattığı gibi akıcılığında etkileyebilir (DSM-5 tanı ölçütleri). Bu çocuklar normal zekâyâ sahiptirler ve eğitim olanaklarından faydalandıkları halde beklenen okuma düzeyine erişmekte problemler yaşamaktadırlar (Dünya Sağlık Örgütü, 2013). Anne-babalarında disleksi görülen çocuğun disleksi olma ihtimali oldukça sık görülen bir durumdur ve araştırmalar bu oranın % 44 olduğunu göstermektedir. Ayrıca genellikle DEHB ve koordinasyon bozukluklarıyla seyrettiği ifade edilmektedir (Hulme ve Snovling, 2016).

Morgan, 1896’da disleksiye tanımlarken bir çeşit göz bozukluğu olduğunu söylemiş, Hisselwood ise 1917’de kelime körlüğü terimini kullanmıştır. 1941’li yıllarda ise StRauss & Warner, normal zekâlı ama okul başarısı düşük çocuklar için ‘minimal beyin disfonksiyon’ tanımını kullanmıştır (Uçkun, 2003).

Bir başka kaynakta ise, okuma zorluğu yaşayan kişilerin sesleri tanımada, harf ve kelimelerle ilişkilendirmede zorluk çektikleri, akıcı okumada zorluk yaşadıkları, okurken harfleri karıştırdıkları, cümleye eksik veya fazla harf katarak okudukları, aynı

zamanda tersten okuma ve yanlış heceleme gibi okuma hataları yaptıkları bildirilmiştir (Aracı ve Melekoğlu, 2023). Yapılan araştırmalar gösteriyorki disleksi, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar arasında en yaygın görülen okuma zorluğudur (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Bu zorluk akademik başarılarını oldukça düşürdüğü gibi sosyal becerilerini geliştirmelerine de engel olmaktadır (Balcı, 2017). Disleksi aynı zamanda çok tartışılan bir konu olmuştur, okuma bilimi araştırmacıları okuma zorluğunu disleksi tanımı içinde açıklarken (Kirby, 2020), bazı araştırmacılar ise okuma bilimi araştırmacılarının tanımını eksik bularak, disleksinin genetik faktörlerin ya da nörogörüntülemenin sonucunda disleksi tanısı almış olanlarla okuma zorluğu yaşayan kişilerin ayırımını yapmaları gerektiğini savunmuşlardır (Simon vd., 2020).

1.2.2. Disgrafi

Öğrenme zorluğu başlığı adı altında incelenen disgrafi yazma zorluğu olarak tanımlanmaktadır. Disgrafi olan kişiler harfleri yanlış yazabildikleri gibi yazım kurallarında da hata yapabilirler (DSM-5 Tanı Ölçütleri). Disgrafi tanısı almış kişiler yazarken hecelemede zorluk yaşarlar, yazdıklarını gördükleriyle ilişkilendiremediklerinden anlamlandırmakta da zorlanırlar (İlker ve Melekoğlu, 2017). Disleksi tanısı almış kişilerde olduğu gibi disgrafi tanısı almış kişilerinde sosyal hayatları ve ilişkilerinin bozulma olasılığı oldukça yüksek görülmektedir. Bu kişilerin akademik performansları ise yaşlarına göre düşük olduğu gözlemlenmiştir. Disgrafi tanısı almış kişilerin konuşarak kendilerini oldukça iyi ifade edebildikleri fakat fikirlerini yazmaları istendiğinde akranlarına göre yetersiz kaldıkları, zorluk çektikleri ve uygun cümleler kuramadıkları gözlemlenmiştir (Uçar ve Koca, 2023). Disgrafi tanılı olan çocukların yaşamış oldukları zorlukları aşağıda ki gibi ifade etmek mümkündür.

- Gördükleri bir yazıyı yazarken harfleri doğru yere yazamazlar,
- Kelimelerin arasındaki boşlukları organize edemezler,
- Düz bir çizgide yazıyı tamamlamada zorlanırlar,
- Satırları atlama gibi hatalar yaparlar.
- Yazı yazarken çöp yerine pöç gibi şeyler yazabilirler (Arı, 2012).

1.2.3. Diskalkuli

Özgöl öğrenme güçlüklerinden bir diğeri ise diskalkuli olarak literatürde yer almaktadır. Diskalkuli nörobilişsel işlevlerde ortaya çıkan temel matematik yapma yeteneklerinde zorluk oluşturan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Abdou vd., 2020). DSM-5 tanı ölçütlerine bakıldığında diskalkuli (matematik zorluğu), tanısı almış kişilerin yaşlarına göre daha yavaş oldukları, hesaplama yapmada, sayıları algılamada, akıllarında tutmada zorluk yaşadıkları görülmektedir (DSM-5 Tanı Ölçütleri). Tüm bu nedenler, diskalkuli tanısı almış kişilerin hayatlarının birçok alanında da (mutfak, oyun alanları ve iş yerleri vb) zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır (Abdou, 2020).

DSM-5 Tanı Ölçütlerine göre, zeka seviyeleri normal olan bu bireylerin, akademik becerilerinin yüksekliği matematik alanında yaşadıkları sorunları çözmelerinde yeterli olamamaktadır (Landerl vd., 2003). Butterworth benzer olarak matematik çözme zorluğu yaşayan kişilerde rakamları birleştirdiklerinde ortaya çıkan sonucu değerlendirmede yanlışlık yaptıklarını ve çözme hızlarında da düşük performans gösterdiklerini söylemektedir (Butterworth, 2010).

Ayrıca bazı araştırmalar ise Diskalkuli'yi beyin hasarı olarak tanımlamaktadır. Zorluğu ortaya çıkaran ana sebepler arasında rakamları sıralayabilmek ve hesap yapabilmek görülmektedir. Görsel ve simetri algı problemleri de Diskalkuli'yi ortaya çıkaran sebepler arasında görülmektedir (Geary ve Hoard, 2001). Diskalkuli olan bireyler yönlerini bulmakta zorlandıkları gibi mekânsal algı ve nesnelerin şekillerini anlamlandırmada da problem yaşarlar. Diskalkuli olan çocuklar sembollerle ve sayılarla ilgili karışıklıklar yaşarlar 6'yı 9 diye okuyabilirler ya da 45'i 54 gibi görebilirler ve buda sürekli zorluk yaşamalarına sebep olabilir (Tuğ, 2011). Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda akademik başarı için, temel aritmetik işlemleri yapabilme, görsel dikkat ve işlem becerisi edinme ve sembollerin farkını ağırlayabilmeleri gerektiği söylenebilir (Maccini ve Hughes, 2000).

Kosc 1970'li yıllarda Diskalkuli'yi tanımlarken yaptığı açıklamada diskalkuli'nin zihinsel işlevlerdeki bir bozukluktan kaynaklanmadığını, matematiksel yeteneklerin yapısal bir bozukluk olduğunu söylemiştir. Aynı zamanda Diskalkuli'nin kökeninin yaşa uygun matematiksel yeteneklerin olgunlaşmasının doğrudan anatomik-

fizyolojik alt tabakası olan beynin bu kısımlarında genetik veya doğuştan gelen bir bozukluk olarak tanımlamıştır (Kosc, 1974). Yine başka bir araştırma matematik zorluğu yaşayan kişilerde % 20'den %60'a varan oranlarda okuma zorluğu ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tespit edilmiştir. (Abdou vd., 2020).

1.3. Özgül Öğrenmeye Eşlik Eden Güçlükler

1.3.1. Dikkat Eksikliği (Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB))

Dikkat eksikliği (hiperaktivite bozukluğu) tanısı için en az altı kriterin altı ay boyunca ortaya çıkması gerekir. Bu kriterler dikkatsizlik, aşırı hareketlilik, dürtüsellik ve sosyal yaşamda işlevsellikte gelişimi engelleyen durumlar olarak sıralanmaktadır (DSM-5 Tanı Ölçütleri).

DEHB teşhisi konulmuş çocuklar sosyal hayatlarında detayları fark edemezler bu nedenle çevresinde olup bitenlere duyarsızmış gibi algılanabilirler. Organize olmakta ve plan yapmakta oldukça zorlanırlar ve sorumluluk almazlar. Bir şey yaparken düşünceleri gerekiyorsa bundan hoşlanmazlar. Dağınıktırlar. Eşyalarını koydukları yeri bulamazlar. Sıradan işlerini sıklıkla aksatırlar. Yerlerinde duramazlar, olmadık yerlerde çok hareketli olurlar ve bir işe kendilerini sakince veremezler. Çok konuşkandırlar ve karşısındaki kişiyi dinlemede oldukça zorlanırlar. İnsanlara ait olan herhangi bir şeyi izinsiz alabilirler (DSM-5 Tanı Ölçütleri).

Yazında; ÖÖG ile en sık DEHB birlikteliği bildirilmiştir. Değişen rakamlar olsada ortalama % 65 civarında eş tanı almaktadırlar. Sebebi hakkında ise yeterince açıklama getirilememiştir (Yazıcı ve Beşenek, 2022). Öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliğinin araştırılması için birden fazla alanda klinik verilere ihtiyaç vardır. Geliştirilen ölçeklerin bulgular üzerinde etkili olacağı görüşü hâkimdir (Çelik vd., 2018). Bazı çalışmalar ise her iki tanıyı almış olan kişilerin yaşamlarının pek çok alanında sorun yaşadıklarını göstermektedir. Erken dönemde büyüme hızında yavaşlama, itiraz eden tutumlar içerisinde olma gibi ve çevreleriyle yeterli etkileşim içinde olamayan durumlar sergileyebilirler. Ayrıca başarısız eğitim hayatları nedeniyle akranları arasında dışlanmalarına, kendilerine karşı olan saygılarının azalmasına, yetişkinlik çağlarında sergiledikleri saldırgan tavırlar yüzünden sosyal ilişkilerinde bozulmalar olduğu görülmektedir (Oral ve Karakurt, 2019). Çalışmalar her iki tanıyı almış çocukların konuşma ve gelişim evrelerinin yavaş ilerlediğini, okul başarısının

sadece DEHB tanısı almış olanlarla kıyaslandığında çok daha düşük olduğunu bildirmektedir (Şimşek vd., 2019).

1.3.2. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Eşlik Eden İletişim Becerilerindeki Güçlükler (Dil ve konuşma bozuklukları)

Sesi kullanırken sesin formunda oluşan aksaklıklar konuşmanın kurallarının bozulmasına sebebiyet vermektedir. Sesin planlı bir şekilde kullanılamaması, konuşurken yanlış yerlerde duraklamalara, sesin düşük veya yüksek volümde kullanılmasına ve konuşmanın genel düzenini bozmasına konuşma sesi bozukluğu (KSB) denir. KSB dışındaki bir sebepten de seste bazı aksaklıklar oluşabilir (Ak vd., 2017). Kişinin gelişim düzeyine uygun olmayan ses biçimlerine sesin yanlış kullanımı denilmektedir (Lewis ve ark., 2015). Konuşma sesi bozukluğu yaşayanların küçük yaşlarda farkedilmesi kişinin iş, okul ve günlük hayatında karşılaşılabileceği zorlukları önlemek adına oldukça önem arz etmektedir (Güven ve Topbaş, 2015). Konuşma bozukluğu yaşayan kişilerin büyük bir kısmında okuma becerisi gelişme oranının düşük olduğu görülmektedir (Derin ve Yeşilyurt, 2023). Dilin kullanılmasında oluşan ses hataları ve türlerinin, öğrenme güçlüğü yaşayan kişilerin kelimeleri seslendirmesi, anlamlandırması ve dile getirmesi üzerinde etkili bir zorluk oluşturmaktadır. Bazı araştırmalar, konuşma sesi bozukluğu olan kişilerin büyük bir bölümünün öğrenme bozukluğu tanısında aldığını göstermektedir (Adlof ve Hogan, 2018).

Öğrenme bozukluğu yaşayan kişilerin aynı zamanda (pragmatik dil) bir konuşma yapma, devamında uygun cümleler kurarak konuşmayı sürdürme, konuşma sırasında kendi anlamının dışında kullanılan cümleleri anlama, yüz ifadelerini okuyabilme, hisleri ve karşısındaki kişinin söylediklerini değerlendirebilme becerilerinin düşük olduğu görülmektedir (Yılmaz ve Şemsedinovska, 2020). Bu tür zorluklar yaşayan kişiler, iletişim kurdukları kişiye geri bildirimde bulunmakta, konuşmayı devam ettirmekte, kişinin söylemek istediğini doğru anlamakta zorlandığı gibi söyleyeceklerini planlamakta ve görüşmeyi bitirmekte de zorlanırlar (Etlan ve Acarlar, 2021). Morfolojik (Biçim bilgisi) becerinin okuma performansına katkısını inceleyen çalışmalar; kişinin morfolojik bilgi ve algısının okuma becerisi üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. (Deacon vd., 2014). Çalışmalardan elde edilen veriler,

öğrenme güçlüğü yaşayan kişilerin yaşlılarına oranla, morfolojik farkındalıklarının yetersiz olduğu yönündedir (Dodur, 2021).

Dil ve konuşmada görülen bütün sorunlar, ÖÖG tanısı almış kişilerde oldukça yüksek düzeyde bulunmaktadır. Ebeynlerin bilgi yetersizliği bu durumun uzun yıllar yaşanmasına ya da geç müdahale edilmesine sebebiyet vermektedir (Doğru vd., 2010).

1.3.3. İşitme ve Görme Engeli Olan Çocuklarda Özgül Öğrenme Güçlüğü

Bebeklerde en çok görülen sorunlardan birisi işitme engeli ile karşılaşılmasıdır. Erken bebeklik dönemlerinde altı aya kadar önlem alınmadığı takdirde, gelişim evreleri sekteye uğramaktadır. Bu durum ilerleyen yıllarda çeşitli sorunlara yol açmaktadır (Kutlu vd., 2024). İşitme engeli kişinin sosyal hayatını negatif yönde etkilemektedir. İletişim kurduğu kişinin anlattıklarına yetişemediği gibi iletişimi sürdürmekte de zorlanmaktadırlar. Kişi bir şey söylemek istediğinde sesini yükseltir ve beklenmedik tepkiler gösterebilir. İşitme engeli olan kişilerde öğrenme güçlüğü görülme oranı % 50'nin üzerindedir. Bu kişiler bir yazının ne anlattığını algılamada ve odaklanmakta zorlanmaktadırlar (Baş, 2008).

Görme bozukluğu yaşayan kişiler iletişim kurabilmek ve yaşadıklarını anlamlandırabilmek için diğer bütün duyu organlarından yardım alırlar. İşiterek, koklayarak, tadarak ve dokunarak öğrenirler (MEB, 2008). DSM-5 bazı özelliklerin ÖÖG tanısıyla açıklanamayacağını ifade etmiştir. Görme engeli de bunların arasında yer almaktadır. Erin ve Koenig yapmış oldukları “Görme Engelli ve Öğrenme Engelli Öğrenci” adlı çalışmalarında ki bulgular bazı görme engelli öğrencilerin de öğrenme güçlüğü yaşadığını bildirmektedir aynı zamanda görme engelli kişilerin akademik olarak geri kalmasının sebepleri arasında ÖÖG olabileceği kolay anlaşılmamaktadır. İki zorluğun birlikte bulunma oranlarının daha fazla araştırılmasına ihtiyaç vardır (Erin ve Koenig, 1997).

1.3.4. Motor Beceri Güçlüğü

Motor beceri, kişinin hareket kapasitesinin davranışa yansması diyebiliriz. Hareketlerin farklı biçimlerde ve belirli süre içinde kullanılması. Motor becerilerinin ölçülebilmesi için hareketlerdeki gelişim aşamalarına tanıklık etmek gerekmektedir (Namlı, 2023). ÖÖG yaşayan kişilerin hem ince motor hemde kaba motor gelişimlerinde zorluklar vardır. El becerisi gerektiren işlerde ve hareketleri arasındaki

bağlantıyı kurup işlerini yapmada aksaklıklar yaşarlar. Oyun oynamaktan, kişisel ihtiyaçlarını gidermeye kadar birilerinin yardımına ihtiyaç duyarlar (M.E.B., 2008).

ÖÖG aynı zamanda yürütücü işlev bozukluklarıyla da bağlantılı bir durumdur. Hedefe yönelik davranışları organize eden zihinsel süreçlerdir (İldiz ve Burak, 2023). Kişi normal hayatının dışında gelişen olaylarla karşılaştığında devreye girer ve eylemleri organize eder (Baggetta ve Alexander, 2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan kişilerin bilgiyi işlemede, depolamada ve gerektiğinde tekrar kullanmada da zorluk çektikleri görülmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

Bilişsel süreçlerin kelimeleri algılaması, anlamlandırıp yorumlayabilmesi için duyu organlarımızın yardımına ihtiyacı vardır (Çelenk, 2021).

Okuma bozukluğunun kriterlerine baktığımızda hata yapmanın yanı sıra okuma hızı, anlamlandırma ve anlatabilecek yeterliliğe sahip olunması gerektiği düşünülmektedir (Sarıpınar ve Erden, 2010).

1.3.5.Öğrenme Sürecini Olumsuz Etkileyen Tıbbi ve Nörolojik koşullar

Hebbe'nin 1949'da yaptığı araştırmaları bize dış uyaranların bir gereksinim ve hatta hayati bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Çocuk yeterince uyarı alamadığında ise bilişsel yetenekleri ve kişiliği ile ilgili problemler ortaya çıkmakta buna karşın yeterince uyaran alan çocuğun ise öğrenme kapasitesi artmaktadır (İyisoğlu vd., 2023).

Yürütücü işlevler, beynin ön bölgesinde olan Prefrontal Lob'da oluşmaktadır. Yargılama, karar verme, soyutlama, hedef oluşturma, amaç belirleme, planlama yaparak bilginin bellekte kalmasını sağlama, sorumluluk alma kabiliyeti geliştirme, problem çözme becerisi geliştirme, yeni alternatif fikirler üretebilme, kodlama, sınıflandırma, değerlendirme, değişkenler karşısında uyum sağlama, bir eylemi başlatabilme ve sürdürebilme, zaman yönetimi, gerektiğinde dikkatini verebilme, iç görü sahibi olma gibi birçok etmenden oluşmaktadır. Çocuğun gelişim evrelerinde edindiği bu yetiler birçok sebepten dolayı işlevini yitirebilir. Öğrenme bozukluklarıyla da bağlantılı görülen bu durum tek başına değerlendirilemez (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007).

Nöropilastisite; beynin alternatif bağlantılar oluşturma ve mevcut kullandığı yollardan farklı yollar kullanabilme becerisidir. İçsel (sinir sistemi) ve dışsal (duyular) uyarıcılar aracılığı ile harekete geçen bu sistem ihtiyaç olduğu sürece aktif bir şekilde kalır. Birçok sebepten kaynaklı öğrenme zorlukları yaşayan bireylere yönelik beynin nasıl çalıştığı ile ilgili bilgi sunmak, kişilerin kendilerini tanımalarını kolaylaştıracak, içsel motivasyonlarını farketmelerini sağlayacaktır (Duman, 2015).

Öğrenme sürecini olumsuz etkileyen bazı çevresel faktörler vardır. Annenin hamilelikte nikotin kullanımı, B12 vitamin eksikliği ve çinko eksikliği gibi vitamin eksiklikleri sayılabilir. Stres başlı başına öğrenme sürecini olumsuz etkileyen bir faktördür. Hem içten hemde dıştan gelen zorlanmalar sonucu oluşur. Birçok sebepten ortaya çıkabilir, başaramamaktan korkmak ve kazanmak için aşırı çaba serf etmek kişinin öğrenme kapasitesini etkileyecek ve başarısız olma ihtimalini artıracaktır (Engin vd., 2016).

Öğrenme sürecini olumsuz etkileyen bir başka sorunda travmatik beyin hasarıdır. Organik olmayan bu durum zihinsel süreçleri etkilediği gibi duyu organlarına da zarar vermekte ve bu durumun kişinin psikolojik sorunlar yaşamasına yol açtığı söylenmektedir (Erim vd., 2021).

Öğrenme zorluğu yaşayanlarda en sık görülen psikiyatrik eştanı DEHB'dir. Bunun dışında somatizasyon, duygu durum bozuklukları, kaygı ve depresif rahatsızlıklarda bulunabilmektedir. Çocukların çevresiyle yaşadığı olumsuz ilişkiler, diğer çocuklardan ayrılan özellikler sergilemeleri, başarısız eğitim hayatı bu çocukların damgalanmasına sebebiyet vermektedir (Gül vd., 2016).

Yapılan nöropsikoloji profil çalışmasında elde edilen bulgular, öğrenme zorluğu yaşayan öğrenciler için gereken alan oluşturulduğunda akranları kadar başarılı olabileceklerini kanıtlamaktadır. Akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerin büyük bir bölümünün ebeveynleri ve eğitimcileri öğrenme zorluğu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için doğru bir değerlendirme yapamazlar. Doğru bir değerlendirme sürecinden geçemeyen öğrencilerin nörolojik bir sorunu olduğu izlenimini oluştururlar. Öğrenme zorluğu yaşayan kişiler kanunlar gereği özel eğitim imkânlarından faydalanamaz. Ancak engellilik raporu alınırsa faydalanabilmekteler bu

durumda öğrenme zorluğu yaşayan çocukların engelli katagorisi altında değerlendirilmesi ebeveynleri endişelendirmektedir (Turgut, 2008).

1.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Özellikleri ve Belirtileri

Öğrenme zorluğu genellikle ilkokul yıllarında fark edilmekte fakat bazı araştırmalar anaokulu yıllarında da bazı bulguların görüldüğünü bildirilmektedir. Ebeveynler çocuklarının gelişimlerini yaşına uygun olmayan davranışlarını, becerilerini ve bilgiyi kavrama düzeylerini gözlemleyerek bilgi edinebilmektedirler. ÖÖG'li çocukların bir kısmında özel yetenekler görülebildiği gibi birkaç yönden yetersiz oldukları da görülebilmektedir. Bu durum literatürde iki kere farklılık (öğrenme zorluğu olan özel yetenekli çocuklar) başlığı altında incelenmektedir. Yaratıcı, lider gibi özelliklerin yanı sıra görsel sanatların da içinde yer aldığı birçok özelliğe sahip olabilmektedirler. Diğer bazı bozukluklarda da görülen iki kere farklılık son dönemlerde ilgi uyandıran bir konu olmuştur (Saglam ve Çifçi, 2022).

ÖÖG genellikle ilkokul yıllarında fark edilir fakat okula başlamadan öncede bazı özelliklerin gözlemlenmesi erken teşhis açısından oldukça önemlidir. Geç konuşmaya başlama, renk şekil ve büyük-küçük algılamada sorun yaşaması, kağıt-kalem kullanmada sorun yaşaması, yönergelere uymada, dinlemede, kavramada sorun yaşaması ve resim yapma veya çizme gibi aktiviteler yapmada motivasyonunun olmaması öğrenme zorluğu (ÖÖG) olabileceğinin işaretleri olabilir (Avcı ve Beyhan, 2022).

Öğrenme güçlüğü, bir çocuğun sadece akademik başarısında değil çevresindeki insanlarla da iletişim kurmakta zorlanmasına neden olabilmektedir (Çayır ve Kocabekir, 2010). Okulda yerinde duramayan, hırçın, odaklanmakta zorlanan, düzensiz, öz denetimi yetersiz olan, umursamaz tavırlar sergileyen sosyal olarak uyumsuzluk gösteren bu çocukların tutumları akranları tarafından dışlanmalarına yol açmaktadır (Yıldız, 2004). Yaşıtları tarafından kabul görme ihtiyacı karşılanan çocukların sosyal becerilerinin arttığı gözlemlenmektedir. Kendilerine olan olumsuz bakış açılarının değişmesine ve uyumlu davranışlar sergilemelerine katkı sağlamaktadır (Zengin ve Öksüz, 2022). Yapılan bir çalışma erken müdahalenin öğrenme güçlüğü yaşayanların tutumlarında, yazım kabiliyetlerinin gelişmesinde ve kendilerine saygı duymalarında etkili olabileceği öngörülmüştür. Araştırmaların bu yönde gelişmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır (Pandiammal ve Poornakala, 2020).

Okullardaki kaynaştırma programları ise ÖÖG yaşayan çocukların yaşitlarıyla aynı ortamda ders görmelerine olanak sağlamaktadır (Çayır ve Kocabekir, 2010). Bu durumun öğrenme güçlüğü yaşamayan çocuklara da katkı sağladığı görülmektedir. Farklılıkları gözlemlene fırsatı sunan bu uygulama çocukların yetişkinlik dönemlerinde de çevreleriyle olan etkileşimine katkı sağlamaktadır (Ayraç vd., 2015).

Tercan ve arkadaşları çalışmalarında ÖÖG tanısı koyulmadan önce ebeveynlerin çocuklarını izlemesi sonucu gözlemledikleri gelişimsel farklılıkların ortaya konulmasını konu almaktadır. Burada öne çıkan özellikleri dilin kullanımı ve yapısı, mimiklerini kullanmada zorluk, toplum içinde duygularını ifade etme, akranlarıyla ilişki kurmak bunu sürdürmek, motor beceri düzeylerinde zorlanma, öz bakımını yapabilmeye güçlük ve zihinsel beceriler, görülen problemler olarak sıralayabiliriz. Ebeveynlerin farkettileri belirtiler okul öncesinde zor tespit edilmesi, yetersiz çalışmalar nedeniyle büyük önem taşımaktadır (Tercan ve Bıçakçı, 2018).

İki kere farklılık; bir veya birkaç alanda yetenekleri olduğu gibi bir veya birkaç alanda zorluk gösterebilirler. Bazı özel yeteneklerin yanısıra öğrenme zorluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, asperges ve fiziksel engelli çocuklarda olabilirler. Sınırlı sayıda çalışma yapılmış olması bu kişilerin özelliklerini ortaya çıkarmayı ve ihtiyaçlarını belirlemeyi zorlaştırmaktadır (Neihart, 2008).

1.5. Ebeveynlerin Özgün Öğrenme Güçlüğüne Karşı Tutumları

Tutum; kişinin dünyayı algılama biçimi bilgisi ve motivasyonuna bağlı olarak sergilediği duruş olarak tanımlanmaktadır. Düşünce, duygu ve davranışı doğrudan etkileyen bu duruş hali, çocuklarımızı büyütürken de onlara yönelik aldığımız tavırlar ve tepkilerimizi içermektedir. Çocukların kişiliklerinin gelişmesini, davranışlarının oluşmasını etkileyen oldukça önemli bir etken olarak görülmektedir (Evcili ve Altun, 2023).

Yapılan araştırmalar anne-baba tutumları ile çocuk gelişimi arasında anlamlı derecede ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Henüz ilkokula başlamamış olan çocukları inceleyen araştırmalarda, tutumlarında tutarsızlıklar bulunan anne-babaların çocuklarında davranışlarının problemli olma ihtimalinin çok daha fazla olduğu görülmektedir. Çocuklarıyla seviyeli ilişki kuran anne-babaların çocukları oto kontrol sahibi olabilmekte ve önemli ölçüde sosyalleşebilmektedirler (Yavuzer, 2016).

Çocuklara bakım verenlerin onları hayata hazırlarken kendilerini keşfetmelerine eşlik etmeleri, ortam hazırlamaları, onlara karşı olan davranışları ve ilişki kurma biçimleri çocuğun hayata bakışını son derece etkileyen önemli unsurlar arasındadır. Kabul edici anne-babaların çocukları güvende olduklarını ve sevildiklerini hissederken, reddedici anne-babaların davranışları ve çocuklarıyla kurdukları olumsuz ilişki ise çocukların duygusal yoksunluk içinde olmalarına, fizyolojik ve psikolojik şiddete maruz kalmalarına ve zarar verici tutumların hedefi haline gelmelerine sebep olabilmektedir (Can ve Aksel, 2016).

Anne-baba stilleri toplumda ve aile içinde çocuğa yaşam tarzı sunmakta ve gelişiminin şekillenmesine katkıda bulunmaktadır. Demokrat anne-babalar; çocuklarına karşı samimi, cesaretlendirici ve akılcılığı ön plana koyan yaklaşımlar sergilerler, kuralları esnektir ve zihinsel/bilişsel süreçleri göz önünde bulundurarak çocuğunun özerk olmasına yardım ederler. Otoriter anne-babalar ise çocuklarını kontrol altında tutabileceklerini düşünerek aşırı taleplerde bulunabilirler, şefkatten yoksun yaklaşımlar sergilerler ve ceza vererek terbiye etmeye çalışırlar. Hoşgörülü anne-babalar ise çocuklarının özerkliğini onaylayarak destekler, davranışlarını kontrol altında tutmaz ve onları istemedikleri işler yapmaya zorlamazlar (Sabat vd., 2021).

Ebeveynler sağlıklı bir çocuk hayal ederler, onun bir engeli olabileceğini düşünmek bile istemezler. Böyle bir gerçeğe karşılaştıklarında da önce kabul etmek istemezler ve bazı olumsuz duygularla başbaşa kalırlar. Öğrenme güçlüğü hakkında gerekli bilgiye sahip olmayan anne-babalar çaresizlik ve umutsuzluk yaşarken çocuklarına karşı da reddedici tutumlar sergileyebilirler (Narasimha vd., 2012). Ebeveynler birden çok alanda zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Bu zorluklar; maddi olanaksızlıklar, çocuğun okul içi konumu, ebeveynlerin ve ailedeki diğer bireylerin ruhsal durumları, sosyal desteğin olmayışı ve çocuktan beklentilerin çok yüksek olması gibi durumları içermektedir. Yaşanan tüm bu olumsuzluklar nedeniyle ebeveynlerin destek alması kaçınılmaz bir gerçeklik kazanmaktadır (Gribanova vd., 2020).

Gelişim aşamasında bir çocuk huzurlu ve güvenli bir ortam da yaşamaya ihtiyaç duymaktadır. Çocuğun hayata gözlerini güvenle açması, ihtiyaçlarına yönelik bir ortam oluşturulması yetişkinlik yıllarını ne derecede kaliteli yaşayacağını gösteren

ipuçları vermektedir. Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ebeveynleri olmak ekstra bir çaba gerektirmektedir. (Ar vd., 2021). Yapılan araştırmalar ÖÖG tanılı çocukların bakımının bir hayli zor olduğunu, bu durumun da ebeveynlerin ve çocukların nitelikli yaşam süreçlerinin risk altında olduğunu söylemektedir. Aileler bu durumda çocuklarına nasıl davranmaları gerektiğini bilmedikleri gibi nasıl iletişim kurmaları gerektiği konusunda da zorluk yaşamaktadırlar. Aynı zamanda ailelerin çevreleriyle etkileşimlerinin kısıtlı ve stresli, yaşam seviyelerinin ise yoğun olduğu görülmektedir (Sakız ve Baş, 2019).

Mumbai’de yapılan bir çalışmada çocukları özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan ebeveynlerin kaygı düzeylerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Kaygıları çocuklarının okul başarılarının düşük olması, problemleri davranışlar göstermeleri ve yaşamlarını nasıl sürdürecekleri ile bağlantılıdır. Çalışma erken tanı konmasının önemine vurgu yaparken geç kalındığında ise öğrenme güçlüğü’nün kronik bir hal alabileceği, bunun sonucunda da özgüven eksikliği, eleştirilmeye karşı hassasiyet, yetersizlik hissetme, ebeveynleriyle ve insanlarla olan ilişkilerinde zorlanmalarla karşı karşıya kalabilecekleri gözlemlenmiştir (Karande vd., 2009).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynlerinde görülen olumsuzluklar bunlarla sınırlı değildir, geleceğe yönelik umutlarının tükenmeleri onları depresyona daha yatkın hale getirmektedir. Umutsuzluğa düşen kişilerin içsel kaynaklarını kullanamadıkları, beklentilerinin gerçekleri yansıtmadığı ve sürekli bitkin bir şekilde oldukları aynı zamanda stresle baş etme yöntemleri geliştiremedikleri ve kendilerine bir yol çizme konusunda başarılı olamadıkları görülmektedir (Özülkü ve Bağlama, 2022).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynleri utanç ve eksiklik hissetme gibi olumsuz duygularla başetmeye çalışırken sosyal ortamlarda hoşgörülü olmayan davranışlarla da karşılaşmaktadırlar. Diğer insanların farkında olmadıkları sorunları yaşarken aynı zamanda da normal hayatlarına devam etmek zorundadırlar. Hoşgörü bulunmayan bir sosyal ortamda yaşamak ekstra bir çaba sarfetmeyi ve dayanıklı olmayı gerektirmektedir. Tüm bu zorluklar göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerin işlevsel bir hayat yaşayabilmeleri için desteklenmeleri oldukça gereklidir (Albaş, 2023).

Anne-babaların metafor üreterek öğrenme güçlüğünü nasıl algıladıklarına dair yapılan bir çalışmada annelerin babalardan daha fazla negatif algılara sahip oldukları gösterilmiştir. Yapılan araştırmada anne-babalar öğrenme güçlüğünü daha çok bir mücadele olarak algıladıkları ve toplumunda ön görüşü bu mücadelenin annelerin görevi ve sorumluluğu olduğu yönünde olmuştur (Soğancı ve Gülboy, 2023).

Öğülmüş ve Okur (2021), yaptıkları bir çalışmada anne-babaların ve ÖÖG tanılı çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin özgül öğrenme zorluğuna ilişkin algılarını metaforlar (anlatmayı ve anlamayı kolaylaştıran, cümleye estetik bir bakış açısı getiren, kalıcı öğrenmelere temel hazırlayan farklı anlatım olanakları) aracılığı ile göstermeye çalışmıştır. Yapılan bu metafor çalışmasına 117 öğretmen ve 101 anne-baba katılmıştır. Çalışmada değerlendirilen metaforların öğrenme zorluğuna olan algının negatif olduğunu ortaya koymuştur (Demir ve Yıldırım, 2019).

Metaforun kişinin deneyimlediği ve algıladığı hayatını anlaşılır bir şekilde dışavurma olanağı sunduğu söylenmektedir. Öğrenme zorluğu anne-babaların ve eğitimcilerin gözünde çok da olumlu olmayan bir yere sahiptir. Metaforlar kullanılarak bu algı değişebilir ve doğru bir bakış açısı geliştirilebilir. Anne-babaların ihtiyaçlarının tespit edilmesinde ve gereken desteğin sağlanmasında metafor kullanılmasının ciddi katkıları olacağı söylenmektedir (Soğancı ve Gülboy, 2023).

Ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne negatif bir bakış açısı sergiledikleri görülmektedir (Bonifacci vd., 2015). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynlerinde öfke kontrolü problemi görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve nasıl davranacaklarını kestirememeleridir. Yaşanan bu yetersizliklerin ebeveyn çocuk ve anne-baba arasındaki ilişkinin bozulmasına neden olduğu görülmektedir. Ailelerin yaşadığı diğer bir zorluk ise çocukların okul başarısının düşük olmasından ve yaşlıları arasında bu durumun değerlendirilebilmesinden dolayı sosyal kaygı yaşayabilmektedirler (Sheikh ve Farooq, 2022). Aynı zamanda bu ailelerin çocuklarında kaygıyla beraber depresyon görülebildiği gibi öz saygılarının da düşük olduğu gözlemlenmiştir (Bonifacci vd., 2015).

ÖÖG olan bir çocuğun aileye katılmasıyla evdeki dinamiklerin değiştiği gözlemlenmektedir. Simon ve Easvaradoss'in 2015 yılında yapmış oldukları çalışmalarında öğrenme zorluğu yaşayan çocuğun aileye katılmasıyla ebeveynlerin

yaşam kalitesinde değişiklik yaşandığını göstermişlerdir. Yaşadıkları bu yeni durumu kabullenmekte zorlanan ebeveynlerin gösterdikleri tepkiler farklılık göstermekle beraber anne-baba arasındaki ilişkinin kalitesi ve duygularını yönetebilme becerileri de oldukça önemli görülmektedir. Anne-babaların yaşadıkları stres faktörlerinin giderilmesi, ÖÖG olan çocuklarında gelişimine önemli katkılar sağlayacağı, anne-babaların danışmanlık almaları, psiko-eğitim programlarına katılmaları streslerini yönetmelerine yardımcı olabileceği gibi çocuklarına yönelik yaklaşımlarında da pozitif bir eğilim olacağı düşünülmektedir (Simon ve Easvaradoss, 2015).

Anne-babanın kişisel özellikleri; hayata bakışı, duygu ve düşüncelerini yönetme biçimi, kendini ifade edebilme becerisi çocuğun gelişim aşamasında temel etki oluşturur. Başa çıkma stratejileri (Lazarus, 1999) ve annenin bağlanma stili araştırılmış. Çocuklarda duygu ve davranış uyumu üzerine etkilerine karşı rolü incelenmiştir. Araştırma sonuçları anne-babaların kişisel özelliklerinin ÖÖG yaşayan çocukların sosyal ve davranışsal uyum göstermesini sağlamıştır (Yagon, 2007).

1.5.1. Ebeveynlerin Özgün Öğrenme Güçlüğüne Karşı Tutumlarını Etkileyen Faktörler

1960’da aile yükü kavramı (aileleri için olumsuz zihinsel hastalık durumu) olarak adlandırılmıştır, bugüne baktığımızda ise aile yükü (sosyal, duygusal, yetersizlik, ekonomik, zaman gibi ihtiyaçlar) sosyo-demografik durumlarla ilişkilendirilerek incelenmektedir. Sosyal-destek inancına sahip ebeveynlerin aile yükü düzeylerinde azalma görülmüştür (Arıcıoğlu ve Gültekin, 2017). Sosyal-destek alamayan ebeveynlerin aile yükü, stres ve kaygı oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenme zorluğu yaşayan kişilerin ailelerine yönelik yapılan sosyal-destek olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Büyükacaroglu, 2020).

Göçmen ailelerinin çocuklarını konu alan Romanya’da yapılmış bir araştırmada anne-babaların çocuklarını kendi anne-babalarına ya da yakınlarına bırakıp başka ülkelere çalışmaya gitmeleri çeşitli öğrenme güçlükleriyle başbaşa kalan çocukların okul başarısını olumsuz etkilediği gibi okulu bırakma olasılığının da yüksek olduğu bildirilmiştir. Çocuklar saldırgan tavırlar sergilerken, suç işleme kapasiteleri artıyor ve madde kullanmaya yönelebiliyorlar. Anne-babalar çocuklarının yanında olmaktan ziyade maddi olanaklarla tedavi süreçlerinde destek olmaya

çalışmaktadırlar. Anne-babaların çabası belki başka ülkelerde farklı imkanlara sahip olup iyi bir gelecek hazırlamak olabilir fakat araştırmalar gösteriyor ki özellikle öğrenme zorluğu çeken çocuklar için bu durum bir çok riski içinde barındırmaktadır (Catalano vd., 2017).

Yapılan çalışmalar fakirlik düzeyinin yüksek olduğu yerlerde buna paralel olarak engelliliğin de yüksek olduğunu göstermektedir (Gogoi ve Boran, 2021).

Kullanılan farklı ölçeklerle elde edilen verilere göre ailelerin ekonomik durumlarının ebeveyn tutumları açısından farklılık göstermesinin sebebi olarak öğrenme zorluğu yaşayan çocuğa sahip olan ailelerde çocuklarının bakımlarına yönelik harcamaların giderilememe kaygısı taşıdıklarını göstermektedir. Yapılan çalışmalar kaygılı anne-babaların ise çocuklarına karşı olan tutumlarının olumsuz yönde olduğunu göstermektedir (Kahraman, 2022).

Gerekli devlet desteği alamayan özel gereksinimli çocukların ileride hayatlarını idame ettirmede zorluk yaşayacağını, oysa ki farklı stratejilerle desteklenen çocukların ise topluma kolayca entegre oldukları görülmektedir (Bates vd., 2017).

Anne-babalarda görülen reddetme davranışı, ailelerin çocuklarının geleceği hakkında ne kadar çok kaygılandıklarını göstermektedir. Belirsizliğin getirdiği duygularla başedemeyen aileler çaresizlik karşısında yaşamdan kopabilmektedirler. Yaşanan zorluklara kendilerinin sebep olduğunu düşünerek depresyona meyilli olmaktadır. Her anne-baba gibi zorluk yaşayan çocuğu olan anne-babalar da çocuklarının iyi bir geleceği olmasını arzularlar, fakat halk içinde dışlanmalara maruz kalmaları, reddedici gözlerle bakılması anne-babaları çaresiz bırakmaktadır. Farklı ve kabullenici yaklaşımlar da bulunan anne-babalar ise erken karar alıp çocuğu için çözüm yolları aramaya başlarlar (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2014).

Zorluk yaşayan çocuğa sahip anne-babalar her koşulda zihinsel ve fiziksel olarak daha fazla yorulacaklarını bunun sonucunda yetersizlik hissedeceklerini farkederler. Maddi ve manevi olarak ayakta kalmaya çalışan anne-babaların desteğe ihtiyaçları vardır ve hayatlarında bir rutin oluşturmakta zorlanırlar (Shukla, 2017). Özellikle zorluk yaşayan çocukların annelerinin yardım alabilecekleri merciler eş, geniş aile, yakın çevre, kamu hizmetleri ve uzmanlar olarak belirlenmiştir. (Yüzbaşı, 2019). Araştırmalar annelerin zorluk yaşayan çocuğa bakım veren ilk kişi olması

nedeniyle kendini ve arzularını ertelediği için tükenme noktasına geldiklerini göstermektedir (Ersoy ve Buluş, 2019).

Bazı araştırmalara göre anne-babaların eğitilmiş olmaları zorluk yaşayan çocuğu için gereken bilgi ve becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal çevre oluşturma ve yaşam sevincine sahip olma oranları da oldukça farklılık göstermektedir (Bucuka, 2022).

Öğrenme zorluğu yaşayan çocuklar ve anne-babaların yaşam kaliteleri incelendiğinde her ikisinin de çok düşük olduğu görülmektedir. Bu durumu etkileyen birden fazla etken vardır coğrafi şartlar, maddi özgürlük, tanı koyulma esnasında kullanılan yöntemlerin değişkenliği ve öğrenme güçlüğüünün farklılık gösteren seviyelerde olması da etkenler arasında olabilmektedir (Sakız ve Baş, 2019).

1.5.2. Ebeveynlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi Düzeyleri

Bilgi: TDK'ya göre aklın ulaşabileceği olgu, gerçek ve ilkelerin tamamı. Gözlem ve araştırma yaparken öğrendiğimiz gerçekler. Zeka, duyu, hayal gücü ve bilişsel beceriler aracılığı ile ortaya çıkan fikirler olarak tanımlanmıştır (TDK, 1932).

Çocuklarının uzmanlar tarafından öğrenme zorluğu yaşadığını öğrenen ebeveynlerin ilk tepkileri genellikle içlerinde bulundukları tabloyu reddetmektir. Ebeveynlerin hayal kırıklığı yaşamalarının yanı sıra çocuklarının ilerde hayatlarını nasıl idame ettireceklerinden endişe duymaları travma yaşamalarına sebep olmaktadır. Ebeveynler yaşadıkları bu zorlu süreçten bir süre sonra kabul sürecine geçebilmelidir. Araştırmalar şok, inkâr, acı ve depresyon gibi süreçlerin kabul sürecini izlediğini göstermektedir. Ebeveynler yaşadıkları durumu uzun süre reddetme eğiliminde olduklarında aynı evi paylaşan aile bireylerinin de beklenen negatif sonuçlara maruz kalacağı öngörülmektedir (Ercan vd., 2019).

Yapılan bir çalışma ebeveynlerin öğrenme güçlüğü hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Bilgi sahibi olanlar ise internet tabanlı iletişim araçlarından, yakın çevresinden veya kamu spotu aracılığıyla haberdar olduklarını söylemişlerdir. Daha fazla kişinin farkındalık geliştirmesi adına bu tür iletişim araçlarından faydalanılması gerektiği düşünülmektedir (Yılmaz ve Erim, 2019).

Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ailelerinin öğrenme zorluğu konusunda yeterli bilgiye sahip olamamaları çocuklarının yaşadıkları sorunları farkedememelerine ve erken müdahale edilmesine de engel teşkil etmektedir. İlk başlarda aileler çocuklarının böyle bir tanı almasını kabul edemezler. Bu durum uç davranışlar sergilemelerine ve tedavi sürecinin uzamasına neden olur. Yapılan bir araştırma bu sorunun ortadan kalkması için ailelerin çocuğa yönelik algısının incelenmesine vurgu yapmaktadır (Sahu vd., 2018).

Öğrenme güçlüğü genellikle ilkökul yıllarında farkedildiği için ebeveynler de bu durumu çok geç farketmektedirler. İlk başta durumu kabullenmekte zorlanan ebeveynlerin yardım almaları önemlidir. Zira bu durumu kendi başlarına yönetmeleri çok da mümkün görülmemektedir. Ebeveynlerin ilk etapta doğru bilgiye ulaşabilecekleri yerler hastane, okul, sosyal hizmetler, rehberlik ve araştırma merkezleri olmalıdır. Aksi takdirde gelişim aşamaları zor bir sürece girebilmektedir (Bıçakçı ve Çakıroğlu, 2023).

Hindistan’da yapılan bir araştırmanın bulgularına göre anne-babaların yüzde ellisinden fazlasının ÖÖG hakkında fazla bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Çalışmada kullanılan yaş, eğitim ve din parametrelerinin anne-baba bilgi seviyeleriyle ilgili olduğu sonucuna varılmıştır (Samhitha vd., 2019).

Ebeveynlerin stres düzeyini artıran etkenler arasında en belirgin olanı, gelecekte bu çocukları nasıl bir hayatın beklediği düşüncesidir. Stres, bu sorunun cevabını bilmediklerinde ve kendilerini bu yeni duruma entegre edemediklerinde ortaya çıkmaktadır. Ebeveynlerin okur-yazar olma düzeylerinin yükseldikçe öğrenme zorluğuna yönelik bakış açıları değişmekte ve ilgilerinin artmasının yanı sıra kapsamlı bir şekilde takip etmektedirler. Ebeveynlerin çocuklarından bekledikleri okul başarısı yüksek seviyelerde olursa, çıkabilecek çok ufak bir sorun büyük problemlere yol açabilmektedir (Eray ve Öpengin, 2023).

Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ebeveynlerinin okuma-yazma çalışmaları içinde yer almalarına yönelik araştırmaların çok az sayıda olduğu bilinmektedir. Anne-babaların öğrencinin okuma-yazmayı öğrenme esnasında yanında yer almaları öğrencinin bilgiyi kolaylıkla öğrenmesine ve uzun süre bilgiyi unutmamasına yardım etmektedir. Burada öğretmen ve ailelerin iş birliği içinde

olmaları önem kazanmaktadır, yapılan araştırmalarda anne-babaların yeterli farkındalığa sahip olmadıkları için ders katılımına gereken önemi göstermedikleri görülmektedir (Yüksel ve Sarıkaya, 2022).

Öğrenme zorluğu yaşayan çocuğu olan aileler bu durumu zor olsa da kabul ederler ve yüksek beklentilere girmezler. Çocuklarının zeka problemi yaşadığını düşünürler oysa öğrenme zorluğu tanısı almış çocukların zeka seviyeleri ya normaldir ya da normalin üzerindedir, sadece zihinsel süreçler farklı işlemektedir. Aileler bu durumu anlamakta ve kabul etmekte zorlanırlar zira çocuklarının böyle bir tanı alması etiketlendiği anlamına gelmektedir (Cornoldi vd., 2014).

Lübnan'da yapılan bir araştırmada ebeveynler, çocuklarında öğrenme zorluğu olmadığını dile getirmişlerdir. Çocuklarının yardım alması gerektiğini kabullenemeyen ebeveynler, çocuklarını okula da göndermemişlerdir. Okul kaydı yapılmayan bu çocukların yalnızlaştığı ve umutsuzluğa kapıldığı görülmüştür. Öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilerin, ebeveyn ve eğitimciler tarafından tanınmaları, kabul görmeleri gereksiniminin yanı sıra akademik anlamda da özel eğitimcilerden yardım almaları gerekmektedir. Öğrencide ki ihtiyaç tespit edildikten sonra yetenekleri ve iyi oldukları alanlar ortaya çıkarılır ve gereken destek sağlandıktan sonra bağımsız bir hayat yaşamasına izin verilir (Ezzeddine, 2022).

ÖÖG riski taşıyan çocuklar belirti niteliğinde bazı farklı davranışlar sergilemektedirler. Anne-babaların çocuklarını gözlemleyerek bazı tespitlerde bulunmaları, erken teşhis konulabilmesi açısından son derece önemli görülmektedir. Anne-babalar bu sürecin hızlı bir şekilde geçmesini isteyebilirler fakat her ailenin kendi dinamikleri farklıdır ve çözüm içinde spesifik bir bakış açısına ihtiyaç vardır. Ekonomik koşullar, sosyal ilişkiler, kişisel özellikler bakımından farklılıklar gösteren ailelere yönelik yapılan bireysel çalışmalar olumlu sonuçlar vermektedir (Tanrıverdi, 2023).

1.5.3. Ebeveynlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü ile Başa Çıkma Stratejileri

Baş çıkma stratejisi: Lazarus'un 1966 ve 1984'te yaptığı tanıma göre stresli durumlarla baş etme mekanizmalarıdır. Strese karşı geliştirilen çözüm odaklı bilişsel ve stresin oluşturduğu duygusal tepkilerle baş etme stratejileridir (Delelis vd., 2011).

Psikolojik sağlamlık özel gereksinimli çocukları olan ebeveynler için oldukça önem arz etmektedir, aileler bu durumu kabul edebilmeleri ve taşıyabilmeleri için psikolojik destek almaktadırlar (Söylev ve Öztürk, 2022). Yapılan bir araştırma ise maneviyatın psikolojik sağlamlık üzerine olan etkisini ortaya koymaktadır. Manevi destek alan kişilerin hayata daha anlamlı baktığına, hayata karşı daha güvenli bir duruş sergilediğine, kontrolün kişinin kendisinde olduğuna, vurgu yapan ve aynı zamanda da teselli edebilen bir yapısı olduğu üzerinde durulmaktadır (Ayten ve Yıldız, 2016).

Öğrenme zorluğu bütün aileyi etkilemektedir, ebeveynlerin küçük yaştan itibaren çocuklarını gözlemlemeleri olası herhangi bir öğrenme zorluğu belirtisine yönelik farkındalık geliştirmeleri tanı konulması bakımından mühim görülmektedir. Bununla ne yapacaklarını öğrenmeye çalışmaları, edindikleri bilgiler, yaşayacakları süreçteki yaşam kalitesini belirleyecektir. Tanılama süreci geçtikten sonra ebeveynlerin acele etmeleri süreci zorlaştırdığı gibi yaşadıkları korkunun etkisi çocukların negatif davranış sergilemelerine ve iyileşme sürecinin uzamasına sebebiyet vermektedir (Tanrıverdi, 2023).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar genelde anksiyete ve depresyon yaşamaktadırlar ve bu yaşantıların ruminasyonla ilişkisi olduğu görülmektedir. Çocukların okul başarısı kaygısıyla birlikte hissettiği baskı sonucunda ruminasyonu stresle baş etme yöntemi olarak kullandıkları görülmektedir. Anne-babanın yaşam tarzında kullandıkları ruminatif stil, aile ortamında öğrenme yoluyla çocuklarında da görülmektedir ve erkenden farkedilip önlem alınması gerekmektedir (Bonifacci vd., 2020).

Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların anneleri üzerine yapılmış bir araştırma da bilişsel duygu düzenleme becerileri incelenmiş ve çıkan sonuçlar da annelerin kendilerini suçlamadıkları görülmüştür. Bu sonuçlar çerçevesinde baktığımızda ÖÖG annelerinin depresyon gibi problemlere yakalanma riskinin düşük olduğu görülmektedir. Kullandıkları ikinci strateji (tekrar plana odaklanmak), araştırma sonuçlarına göre annelerin farklı çözüm yollarına yönelme olasılıkları yüksek çıkmaktadır (Kabaalioğlu ve Eker, 2019).

1.5.4. Ebeveynlerin Görüşleri Kapsayıcı Eğitim

Birçok okulun kapsayıcı eğitim modelini kabul etmesinin ardından, farklı tasarımlar ve uygulamalar gündeme gelmektedir. Başta sistemin dışına itilme potansiyeli olan akademik başarı sağlayamamış, göçmen, yoksul olan ve yeterlilik gösteremeyen çocuklar için düşünülmüş bir eğitim modeliyken, şimdilerde kapsamlı çözüm önerileri getiren bütün dünyanın onayladığı bir eğitim modeli haline gelmiştir (Sakız, 2022).

Kapsayıcı eğitim programı uygulaması öğrenme zorluğu yaşayan ve yaşamayan çocuklara aynı ortamda, aynı haklara sahip, kendi yaş grupları ile birlikte ders yapma imkanı sunmaktadır. Kapsayıcı eğitim programına anne-babaların katılım göstermesi ise programın etkililiği açısından önemli bir faktör olarak görülmektedir (Garrick vd., 2000).

Kaynaştırma sınıflarına yönelik anne-babaların bakış açıları oldukça önemli bir yere sahiptir ve Kanada’da yapılan bir araştırma da anne-babalar öğrenme zorluğu yaşayan çocukları için akranlarıyla ders görmelerinin olumlu yönde etkili olduğu görüşündedirler. Aynı zamanda da anne-babalar eğitimcilerin yeterince zaman ayıramayabileceklerini bu durumun da eğitimin kalitesini etkileyeceğini söyleyerek korkularını dile getirmişlerdir. Anne-babalar öğrenme zorluğuna yönelik hazırlanmış bir ders programının etkili ve kolay bir şekilde uygulanamayacağı görüşündedirler (Richmond vd., 2009).

Kaynaştırma sınıflarının sağlıklı bir şekilde yönetilebilmesi anne-babaların da aktif olarak bu süreçte yer almalarıyla mümkün görülmektedir. Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların evdeki gelişim süreçlerini gözlemlemek aynı zamanda eğitimin içeriği oluşturulurken gerekli hedefleri belirleyebilmek, anne-babaların katkılarıyla başarılı bir şekilde sağlanabilmektedir. Kaynaştırma sınıflarının etkinliğini artırabilmek için anne-babaların sosyal destek ve bilgi almalarının yanısıra topluma uyum konusunda desteklenmeleri gerekli görülmektedir (Tekinarslan vd., 2018).

Günümüzde yaygın olarak kullanılan internet tabanlı uygulamalar öğrenme zorluğu yaşayan çocukların aileleri içinde uzaktan eğitim olarak etkili bir şekilde kullanılmıştır. Online aile eğitim programıyla ÖÖG konusunda yeterince bilgi sahibi olmayan ebeveynlerin farkındalığının artırılması amaçlanmıştır. Olumlu sonuçlar

ortaya çıkan uygulamada, ebeveynlerin, çocuklarının sorumluluk almaları ve öz yeterlilik alanlarında yardıma gereksinim duyduklarını dile getirdikleri görülmektedir (Değirmenci, 2022).

1.6. Öğretmenlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne Karşı Tutumları

Cumhuriyetin ilanıyla yapılan düzenlemeler sonucunda eğitim alanında da birçok çalışma başlatılmış ve ilköğretimde, okuma-yazma oranı yüzde yüze çıkarılıp bütün Türkiye'ye ulaştırmak amaçlanmıştır. Eğitimin köy okullarına ulaşmasını sağlamak adına 6 ay sürecek öğretmen yetiştirme kursları açılmış ve öğretmen ihtiyacı bu şekilde giderilmeye çalışılmış, bir süre sonra bu kurslar köy enstitülerine çevrilmiştir. Türkiye'nin ilerleyen demografik yapısına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin artık 1973'te (1739 s, Milli Eğitim Temel Kanununca) yüksek lisans düzeyinde olması gerekli görülmüştür (Deringöl, 2007).

Eğitimcilerin kendilerini yeterli görmeleri çocuklar üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Öz-yeterliliğe sahip öğretmenler öğrenme zorluğu yaşayan çocukların gelişiminde önemli bir yere sahiptirler. Çocukların okul başarısını etkileyecek farklı stratejileri kullanarak gelişimlerine destek olacak ortamlar oluşturmaktadırlar (Sarioğlu ve Akçamete, 2023). Bütün bunlar öz-yeterliliğin eğitimciler için elzem olduğunu göstermektedir (Bandura, 1993).

ÖÖG, bu günkü öğretim süreci içinde tam yerini bulamamıştır ve göz ardı edilmektedir. Günümüz öğretmenlerinin çocuklara yönelik tutumlarını okulda zorluk çeken çocukları da kapsayacak şekilde geliştirmeleri gerektiği düşünülmektedir (MEB, 2012).

ÖÖG olan çocukların erkenden farkedilmeleri, kaliteli öğrenim görmeleri ve ebeveynlerle işbirliği kurarak kabul edici bir yaklaşım sergilemeleri bakımından öğretmenlerin sorumluluk alması, eğitimcilerin bütün bunları yapabilmeleri için çocukları daha iyi tanıma adına özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekli görülmektedir (Reis ve Kansu, 2022).

Sorumluluklarının bilincinde olan eğitimcilerden, ihtiyaca yönelik ortamlar hazırlama ve sınıflarında çocukların öğrenmelerine yardımcı olacak materyeller bulundurmaları beklenmektedir. Eğitimcilerin tutumları, kullandıkları uygulamaların öğrenme zorluğu yaşayan çocukların gelişimi açısından oldukça önemli olduğu

görülmektedir. Eğitimcilerin öğrenme zorluğuna yönelik alacakları eğitimin içeriğinde uygulamalara yönelik bilgiler ve ihtiyaçların belirlenmesi yer almaktadır (Aslan, 2016).

ÖÖG olan kişilere gerekli ortam sağlandığında inanılmaz beceriler ortaya koyabildikleri görülmüştür. Yeni aktiviteler organize edilmesi, bireysel çalışma olanakları sunulması ve çocukların algılamalarını etkinleştirecek, duyuları harekete geçirebilecek materyaller kullanılması çocukların gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır. Gerekli ortam oluştuğunda çocukların tutumlarında ve hayata katılmalarında etkili sonuçlar elde edilmiştir (Üstünol ve Utkugün, 2022).

Amerika'da eğitimin insan hakları tarafından değerlendirilmesiyle kökten değişiklikler yapılmış ve kaynaştırma programları ortaya çıkmıştır. Bütün çocukların benzer haklara sahip olmaları, sınıfları paylaşmaları ve öğretmenlerin çocukların özelliklerine uyarlanabilen içerikler hazırlayarak kaliteli öğrenim imkanı oluşturmuşlardır (McDonnell ve Hunt, 2014; MEB, 2006).

Eğitimciler artık çok kültürlü öğrenci portföyünün kapsayıcı eğitim anlayışının bir parçası olduğunun bilincindedirler. Farklı seviyelerdeki çocukların kaynaştırma programlarıyla birlikte ders görmeleri eğitimcilerin farklı stratejiler geliştirmelerini gerektirmektedir. Araştırmacılar eğitimcilerin farklılık gösteren çocukları sınıf ortamına nasıl adapte ettiklerini ne tür zorluklar yaşadıklarını ve ne gibi desteğe ihtiyaç duyduklarını sorguladıklarını bildirmektedirler (Lynda ve Radia, 2011). Yapılan çalışmalar da eğitimcilerin, okulların öğrencilerin desteklenebileceği ve sosyalleşebileceği ortamlar olmasını bilmeleri gerektiğini söylemektedir (Doré vd., 1996).

Gelişim düzeyi oldukça yüksek olan ülkelere baktığımızda öğrenme zorluğu hakkında oldukça kapsamlı bir bilince sahip oldukları görülmektedir. Eğitim kapsamı içinde bulunan ÖÖG üzerine yapılan araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Litaratür araştırmalarının yoğunlaşması nedeniyle ilgi çeken öğrenme güçlüğü hakkında basında haber niteliği taşımayan bilgilerde yer almaktadır. Ailelerin ve eğitimcilerin bu konuda dikkatli olmaları problemleri çözmede önemli rol oynamaktadır (Balci, 2017).

ÖÖG kişinin sadece bir alanda değil birkaç alanda sorun yaşayabileceği bir problem oluşturmaktadır. Çocukların okul başarısının düşük olması, davranış ve uyum problemleri yaşamaları öğretmenlerin öğrenme zorluğu yaşayan çocuklara karşı beklentilerinin yüksek olmadığını göstermektedir. Damgalanma tehlikesi yaşayan çocuklara aynı zamanda olumsuz yaklaşımlar sergilenmektedir (Kumaş ve Yıldırım, 2024).

Öğretmenlerin çocuklara olan yaklaşımları çocukların okul başarısını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Çocukların davranış becerisi edinebilmeleri öğretmenlerin yaklaşımlarıyla ilişkili bulunmuştur. Öğretmen tutum ve davranışları iki kategoride incelendiğinde otoriter ve demokrat Öğretmen modelleri karşımıza çıkmaktadır. Otoriter öğretmen tutumu çocuğu kontrol etmeye yönelikken demokrat öğretmen tutumu ise çocuğa çeşitli özgürlükler sunmaktadır. Özgürlük sunulan çocukların okula karşı ilgisinin arttığı bilinmektedir (Erdoğdu, 2007).

Öğretmenler, ÖÖG olan cocuklara yönelik hangi yöntemle eğitim vereceklerini bilemedikleri ve bu çocukları tanımadıkları için çocuklara karşı önyargılı davranabilmekte ve hatta onları özürlü olarak görmektedirler. Oluşan bu durumlar neticesinde çocuklara karsı eğitim vermekten kaçındıkları görülmektedir. Oysaki ilkokulda ders gören çocukların içinde ÖGG olanları ilk farkedecek olanlar eğitimcilerdir çünkü gözlemleri sonucu belirledikleri çocukları gerekli kurumlara yonlendirdikten sonra sınıfın içinde öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik düzenlemeler yapmaları gereklidir. Fakat öğretmenler eğitim dönemlerinde ÖÖG'li çocuklar üzerine bilgi edinmedikleri gibi mesleklerini yaparken de gerekli eğitimleri almamaktadırlar (Ekinci vd., 2022).

Çocukların tanı alması için ilk önce psikiyatriye ya da nörolojiye gitmeleri gerekli görülmektedir. Değerlendirme sonucunda öğrenme güçlüğü tanısı alırsa rehberlik ve araştırma merkezlerindeki sonuçlara göre sınıflara kaynaştırma uygulamasıyla yerleştirilirler. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların kendi aralarında da öğrenme hızlarında farklılık olduğu eğitimcilerin ve okul idarecilerinin bilgisi dâhilinde olmalı ve çocuklar bireyselleştirilmiş eğitimle desteklenmelidirler. Buradaki amaç yaşanabilecek sorunları azaltmaktır, bunun yapılabilmesi için eğitimcileri destekleyecek çalışanlara ihtiyaç vardır ve aynı zaman da ÖÖG tanısı almış çocuklara

uygun okul araç gereçleri, sınıfların uyarlanması ve uygun müfredat içeriklerinin oluşturulması gerekli görülmektedir (Susam ve Bayrakçı, 2021).

Mısır'da yapılan bir araştırmaya göre eğitimcilerin ÖÖG'ye yönelik yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ÖÖG'ye yönelik istikrarlı bir şekilde eğitim görmediklerinden kaynaklı yaşanan problemler arasında öğrenme zorluğu yaşayan çocuklara yönelik yeterli zaman ayırmamaları ve sorumluluk alamadıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin okula başlayan çocukların arasında ÖÖG olan çocukların sayısının oldukça fazla olması nedeniyle sayıları belirlemeri ve bu çocukların okul başarısı, sosyal tutumları gibi durumları da tesbit ederek gerekli mercilere bildirme görevlerini üstlenmeleri beklenmektedir (Alzeftawy, 2018).

Kenya gibi ülkelerde kapsayıcı eğitim sisteminin diğer ülkelere nazaran geri kaldığı görülmektedir. Ekonomik koşulların iyi olmadığı, eğitim olanaklarının küçük yerleşkelere ulaşmaması ve eğitimcilerin yeterince donanımlı olmamaları kapsayıcı eğitim politikalarını uygulamayı zorlaştırmaktadır. Çocukların okula olan bakış açısını yüksek derecede etkileyen öğretmenlerin tutumlarını iyileştirmeye yönelik çalışmaların yapılması oldukça önem arz etmektedir (Nandako vd., 2019).

Arnavutluk'ta yapılmış olan bir araştırmada, öğrenme zorluğu yaşayan çocukların eğitiminde aktif olarak çalışmış eğitimcilerin faydalı olmasının, bu çocuklara ders vermemiş eğitimcilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma, öğretmenlerin tutumlarının daha önceden çocuklarla zaman geçirip onları tanımış olmalarından ve aldıkları eğitimden kaynaklandığını söylemektedir. Eğitimcilerin işine bağlı olması, yeni fikirler üretebilmesi, çocukların ihtiyaçlarına ve kabiliyetlerine yönelik stratejik eğitim uygulama denemeleri öğretim hayatına olumlu katkı sağlayabilmektedir (Duka Haxhihseni, 2022).

“Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen” Yeterlilikleri, başlıklı bir ölçek çalışmasında öğretmen yeterliliği seviyesi ölçülmüştür. Çalışma geçerlilik ve güvenilirlik açısından olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Yapılan bu ölçek geliştirmesi sonucunda öğrencilerin bulundukları eğitim aşamalarında öğretmenlerin bilgi ve tecrübe düzeyleri göz önünde bulundurularak hizmet içi eğitime tabi tutularak desteklenmeleri yönünde tavsiyede bulunulmuştur (Keskin vd., 2016).

1.6.1. Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Konusundaki Eğitim Düzeyleri

Yüksek Öğretim Kurumu 2018’den itibaren özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik Anne-baba eğitimi, Özel eğitim ve Kaynaştırma, Özel Öğrenme Güçlükleri ve Kapsayıcı Eğitim adı altında dersler vermektedir. Eğitimcilerin özel gereksinimi olan çocukları nasıl keşfedecekleri, ne tür kişiselleştirilmiş destek ve müfredat oluşturabilecekleri, farklı uygulamalarla öğrencilerin ilgisini nasıl çekecekleri, kısaca bu çocukların yaşamlarını nasıl kolaylaştıracaklarını bilmeleri ve beceriler kazanmaları oldukça gerekli görülmektedir (İnce ve Durdukoca, 2022).

Bazı araştırma sonuçları eğitimcilerin, öğrenme zorluğu yaşayan çocukların eğitimi için yeterli bilgi almadıklarını göstermektedir. RAM, özel gereksinimli çocukların tespit edilmeden önce diğer akranlarıyla aynı sınıfta ders görmelerini eğer zorlanma yaşadıklarına kanaat getiriyorlarsa bundan sonra gerekli yerlere başvurulması gerektiğini söylemektedir. Okul-aile ve öğretmenlerin, rehber öğretmenlerle işbirliği içinde olarak kaynaştırma programını hayata geçirmeleri beklemektedir, çocukların yaşlarıyla birlikte aynı ortamda ders görmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir (Birol ve Zor, 2018).

Birçok araştırma Türkiye’de anaokullarında da eğitimcilerin özel gereksinimli çocuklar üzerine yeterince eğitim almadıklarını ve bu çocuklarla nasıl ilgileneceklerini bilmediklerini göstermektedir. Oysa eğitimcilerin, öğrencilerin öğrenim sürecini takip ederken potansiyellerini belirleyerek gerekli ortamı oluşturmaları ve ebeveynlerle iş birliği içinde olarak çocuğun akademik hayatına hazırlık yapmaları gerekli görülmektedir (Aydoğdu vd., 2016).

Anaokulu dönemi öğrencinin bütün hayatını etkileyecek kritik bir zamanı oluşturmaktadır. Bu dönemde ebeveynlerle iş birliği içinde olarak öğrenme zorluğu kriterleri görülen öğrencilere yönelik yapılan müdahaleler, ilkokul yıllarındaki başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Hiçbir müdahale yapılmamış bir öğrenciden okul performansı göstermesini beklemek ise öğrenciyi başarısız olmayla baş başa bırakmak anlamına gelmektedir. Araştırmalar genellikle ilkokul yıllarında yapılmış olup, anaokulunda belirlenen bazı riskli bulgular nedeniyle bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. (Ata Bolad, 2023).

Anaokulu öğretmenlerinin; öğrenme zorluğunu saptayıp gerekli yönlendirmeleri yapmaları ve destek sağlanmaları açısından önemli bir pozisyonda oldukları görülmektedir. Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların kazanılması ve farklı alanlardaki kabiliyetlerinin keşfedilmesi eğitimcilerin sorumlulukları arasında kabul edilmektedir. Yapılan bir çalışma anaokulu öğretmenlerinin de öğrenme zorluğu hakkında gerekli bilgiye sahip olmadıklarını bu durumun ise çocukların yaşadıkları sorunları geç fark edebildiklerini göstermektedir (Apak ve Doğan, 2023). Litaratürde erken tanının önemine vurgu yapan çalışmalar yapılmış ve ne tür uygulamaların gerekli olduğu tartışılmıştır. Okul öncesi çocukların gösterdiği belirtiler tanı koymak için yeterli olmadığı için farklı eğitim protokolleri uygulanmasının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır (Vaughn, 2003).

Anaokulu döneminde okul başarısına yönelik bir kriter belirlenmediği için çocuklarda ÖÖĞ var demek kolay değildir. Eğitimciler gerekli donanımına sahip olduklarında risk taşıyan öğrenciler saptanabilir ve ilkokula başlamadan yaşanacak sorunların önüne geçilebilir. Anaokulunda gözlemlenecek durumlar öğrencinin konuşması, motor becerileri, bilgisi, görsel analiz, öğrenme yöntemlerini tahmin edebilme ve düzenleyebilme gibi alanlarda fark edilen sorunlar öğrenme zorluğu olabileceğinin işaretleri olabilir (Balıkcı ve Melekoğlu, 2020).

Eğitimcilerin özel gereksinimli olan kişilere karşı farkındalıklarını ve bilgi düzeylerini inceleyen bir araştırmada donanımlı bir öğretmenin çocukları birçok yönden tanıyabilmesi ve takip edebilmesi, çocukların kabiliyetlerini, kişilik yapılarını, ilgi alanlarını bilmeleri ve kişiye özel eğitim verebilmelerinin gerekli olduğuna dair vurgu yapılmıştır. Öğretmenler çocukların okul başarısı ve sosyal uyum gibi alanlarda anne-baba ile işbirliği içinde olarak çocukları eğitim hayatına hazırlamaları bakımından oldukça kritik bir yerdedir (Yılmaz ve Yangın, 2020).

Yapılan başka bir araştırma öğretmenlerin ÖÖĞ hakkında yeterince bilgi sahibi olmamalarının, derslerde oldukça başarısız performans göstermelerine neden olduğu bildirilmiştir. Sadece ÖÖĞ üzerine eğitim almış öğretmenlerin etkili bir eğitim performansı sergiledikleri görülmektedir. Başta öğretmenler öğrenme güçlüğü olduğunu fark ettikleri için aldıkları eğitim oldukça önemlidir. Bu çocukların hayata kazandırılması açısından önemli bir pozisyonda yer almaktadırlar (Basim vd., 2019).

Türkiye’de anaokulu kaynaştırma programının uygulandığı bir araştırmada eğitimcilerin tutumlarında olumlu bir gelişim olması için zorluk yaşayan çocuklar ve diğer çocuklarla aynı ortamda olmanın avantajlarını bilmelerinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmada öğrenme zorluğu yaşayan çocukların kaynaştırma sınıflarına başlamadan önce istenen hazır olma becerisi diyebileceğimiz bazı durumları belirlemişlerdir. Bunlar söyleneni anlaması, sürdürebilmesi, arkadaşlarıyla birlikte yapılan çalışmalara katılması, ihtiyaçlarını kendisinin karşılayabilmesi, olumlu davranışlarda bulunması, arkadaş ortamında duygu ve düşüncelerini söyleyebilme gibi kriterlerin kaynaştırma öncesi bulunması gerekli beceriler olarak görülmektedir (Batu vd., 2017).

Eğitimcilerin ÖÖG konusunda bir kavram kargaşası yaşadıkları bir gerçektir. Genellikle birden çok neden gösterilerek davranış bozukluğu kategorisinde değerlendirilen ÖÖG’li çocuklar akranlarından ayrı tutulmaktadır. Çektikleri zorlukların yanı sıra çocuklar ayrıca psikolojik ve sosyolojik bir dışlanmayla karşı karşıya kalmaktadırlar. Eğitimcilerin kavram kargaşası yaşaması zorluk yaşayan öğrencilerin zaten düşük performans gösteren okul başarıları oranlarının daha da kötü gitmesine sebebiyet vermektedir (Başar ve Göncü, 2017).

Okullarda uygulanan kaynaştırma programının özel gereksinimli çocukların eğitimine katkı sağladığı bilinmektedir. Bu katkının etkili olması için öğretmenlerin yadırgamamaları doğal davranışlar sergilemeleri, öğretmenlerin ebeveynlerle kurdukları işbirlikçi ilişki yaklaşımı, okulda özel gereksinimli çocuklar ve ailelerin rahatlıkla bulunabileceği ortamların düzenlenmesi ve bu yönde gerekli değişikliklerin yapılması kaynaştırmayı destekleyen faktörler arasındadır (Bayraklı ve Sucuoğlu, 2018).

Çocuklar ilköğrenim çağına geldiklerinde okuma, yazmada yaşadıkları sorunlar öğretmenler tarafından daha net fark edilmektedir. Eğitimcileri burada önemli mesuliyetler beklemektedir, başta fark etmeleri ve özel gereksinimli çocuklar için uygun eğitim olanakları sunmaları gerekli görülmektedir. Öğretmenler çocukları gözlemleyerek hangi alanlarda zorlandıklarını belirleyip, gerektiğinde özel eğitimcilere yönlendirebilmelidirler, Bunu yapabilmeleri içinde çocukların gerekli kurumlardan tanı almış olmaları ve öğretmenlerinde öğrenme zorluğu hakkında gerekli bilgileri edinmiş olmaları gerekmektedir (Çoğaltay ve Çetin, 2020).

Sosyologlar araştırmalarında damgalanmış öğrenme zorluğu yaşayan çocuklardan çok bahsetmezler. Farklı ırklara sahip ya da sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan çocukların dūřuk okul başarisından bahsetme oranları daha yūksektir. ğ’li çocukların gerekli yardımları aldıklarında böyle bir akademik başarı elde edebileceklerine dair inançları gelişmemiştir (Shifrer, 2013).

Pakistan’da yapılmış bir araştırmada, öğrenme zorluğu gibi bir sorunun yaşanıp yaşanmadığı sorgulanmadan, sınav başarı oranının çocuktan kaynaklanan bir durum olarak değerlendirildiği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma eğitimcilerin gerekli farkındalığa sahip olmadıklarını ve duyarlılık göstermediklerini ortaya koymaktadır. Okul içinde fark edilmeyen öğrenme zorluğu yaşayan öğrenciler için sūre oldukça zorlu geçmektedir. Eęitimcilerin farkındalığını artırmak, öğrencileriyle duyarlı bir şekilde ilişki kurmaları için araştırma erken teşhisin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır (Bano ve Shazia, 2023).

Eęitimcilerin ğrenme zorluğu yaşayan öğrencilerin özelliklerini tanımaları zaman kaybının nūne geçmekte değerlendirmelerin yapılmasına, gereken ihtiyaçların ve uygulamaların hayata geçirilmesine hız kazandırmaktadır. Sorumluluk sahibi olan eğitimciler aynı zamanda ebeveynlerle birlikte işbirliği içinde olarak zorluk çeken öğrencilerin ihtiyacı olan desteği sağlamış olurlar. Eęitimciler içinde kolay olmayan sorumluluk gerektiren kaynaştırma programlarının, çocukların akranlarıyla da sağlıklı ilişkiler kurmasına katkıda bulunacağı dūřūnūlmektedir (Reis Kansu, 2022).

Anaokulu, ocuęun kendini sosyal hayatın içinde ortaya koyabileceği ve akademik ortama hazırlanabileceği bir ortam sunmaktadır. ğrenme zorluğu yaşayan ğrencilerinde anaokullarında bu haklardan yararlanması amacıyla kaynaştırma programları uygulanmıştır. Bu yıllarda henūz akademik problemlerle tam olarak karşılaşmayan öğrenme zorluğu yaşayan öğrenciler için bunun gibi kaynaştırma programları önem arz etmektedir (Tufan ve Yıldırım, 2013).

Eğitimcilerin ebeveynlerle ortak çalışması da kaynaştırma programlarını daha verimli hale getirmektedir. ğrenme zorluğu olan öğrencilerin özel durumları hakkında ebeveynlerden edinilmiş bilgiler eğitimcilerin öğrencilere duyarlı bir şekilde yaklaşmalarını sağlamaya yardım edebilir. Okul ortamında bir alan oluşturulması

öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilere akranlarının da olumlu tutumlar sergileyebileceği düşünülmektedir (Ünal ve Şaban, 2014).

1.6.2. Öğretmenlerin İhtiyaçları ve Yaşadıkları Sorunlar

Son yıllarda kişisel farklar ön plana çıkmaktadır ve kişilerin gereksinimlerine yönelik ortamların oluşturulması gerekli görülmektedir. Buradaki amaç kişilerin kendi potansiyeline uygun eğitim almalarıdır. Uygun ortamlar hazırlayarak bağımsızlaşmalarına destek olmaktır. Öğrenme güçlüğü yaşayan kişiler için hazırlanmış eğitim-öğretim olanaklarının sunulması bu kişilerin özgür ve üretime katkı sağlayacak kişiler olmalarına yardım edecektir (Aktan, 2020).

Öğretim görevlileri eğitim verdikleri çocukların akademik anlamda gelişimlerini takip ederken bir yandan da ebeveynlerin de desteğiyle çocukların özelliklerine yönelik kişiselleştirilmiş eğitim alma olanakları oluşturmalıdır. Eğitimcilerin özel gereksinimli çocuklara yeterince zaman ayıramadıkları, özelliklerini yeterince fark edemedikleri gözlenmektedir. Burada öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar üzerine gerekli eğitimi alamadıkları görülmektedir. Anaokullarında eğitimcilerin iyi bir gözlemci olabilmesi için özel gereksinim hakkında eğitim almaları ve okul tarafından uygulamalı ek derslerle desteklenmelerinin gerektiği görülmektedir (Aydoğdu vd., 2016).

İlkokula başlayan çocuklar anaokulunda edindikleri becerilerle çok daha etkin bir eğitim hayatı yaşayabilirler. Çocukların anaokulundayken ilgi alanlarının belirlenmesi ve uygun ortamların sağlanabilmesi bütün öğrenim hayatını etkileyecek kazanımlar sağlayacaktır. Öğrenme zorluğu yaşayan çocuklara da aynı imkânlar sunularak bağımsız kişiler olarak hayatlarını devam ettirmelerine destek olmanın yanı sıra ebeveynlerin yaşadığı ruhsal ve sosyal zorluklarında önüne geçmek hedef olarak belirlenmiştir (Özdoğru, 2021).

Kapsayıcı eğitim bilimi fırsat eşitliği sunan, kültürel zenginliğe önem veren, farklılıklara yer açan, etiketlemeyi minimuma indirmeyi hedefleyen eğitimcileri, farklı stratejileri denemeye motive eden, çocukların potansiyellerini göz önünde bulunduran, öğrenme stillerini önemseyen öğrenci merkezli bir bakış açısıdır. Kapsayıcı pedagoji bakış açısına göre öğrenme, kompleks insan ilişkileri çevresinde oluşur ve çocuğun duygularını harekete geçirir. Eğitimcilerin kullandığı doğru stratejiler desteklenirse

çocukların öğrenme kapasitesinin yükseltilebileceği düşünülmektedir (Kızılaslan vd., 2021).

Eğitimcilerin kapsayıcı bir eğitim modelini uygulayabilmeleri için gereken donanımına sahip olmaları gerekir (Özyürek, 2008). Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların aynı ortamda ders görebilmeleri için farklı stratejiler içeren eğitim programlarına ihtiyaç vardır (Çubukçu, 2013). Kaynaştırma eğitim programlarına yönelik yapılan araştırmalarda öğretmenler için danışman, yardımcı sınıf öğretmeni ve ekstra bir odaya gereksinimleri olduğu görülmüştür (Özaydın ve Çolak, 2011).

Anaokulu öğretmenleri ve öğrenme zorluğu yaşayan çocuklara yönelik kaynaştırma sınıflarının verimliliğini ölçen bir araştırmada öğretmen eğitimi programının eğitimcilerin sınıf içi uygulamalarına yönelik geri bildirimleri ve kendilerini yeterli hissettikleri, öğrenme zorluğu yaşayan çocuklarla olan iletişimlerinde iyileşme olduğu, çalışırken işlerine motive olabildikleri ve sosyal ortamlarının genişlediği gözlemlenmiştir (Demir, 2016).

Öğretmen eğitim programı uygulama sonrasında araştırma verileri eğitimcilerin yeterlilik düzeylerinin arttığını göstermektedir. Öğretmenler aldıkları eğitim sonucunda ebeveynlerle işbirliği yapabilecek düzeye geldiklerini, yeni stratejiler uygulamayı öğrendiklerini, farklılıklara yönelik müfredat oluşturabildikleri, öğrenme zorluğu belirtilerini gözlemleme ve yasal düzenlemeler hakkında gereken donanımına sahip olduklarını dile getirmişlerdir (Deniz ve Sarı, 2021).

Okullarda yaşanan sözlü saldırı, mobbing, siber zorbalık, cinsel istismar ve ırklarından dolayı kişileri ötekileştirme gibi disiplin problemleri öncelikli çözüme ulaşılması gereken sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşanan disiplin problemleri çözüme kavuşturulmadığı sürece okullarda kaliteli eğitimden bahsetmemiz mümkün görülmemektedir (Rijal vd., 2023).

1.7. Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Desteklenmesi: Eğitim Yaklaşımları ve Stratejileri

Özgün öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin akademik birçok alanda sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu durum özgüvenlerinin düşük olmasına ve sonucunda depresyona girmelerine veya çeşitli kaygılar yaşamalarına yol açmaktadır. Fakat zekâ problemi olmayan bu kişilere ihtiyaçları olan alanlarda yardım edildiğinde yaşlarına

uygun başarılar gösterebilmektedirler (Tekin ve Çınar, 2022). ÖÖG yaşayan kişiler en çok ilkokul çağında fark edilmekte bu nedenle akademik olarak yaşlılarından oldukça geri kalabilmektedirler. Bu nedenle okullar ebeveynlerle ve özel eğitimcilerle çok yönlü bir çalışma yürütebilirler (lynn vd., 2003).

ÖÖG tanılı çocuklara uygun dünya standartları genelinde kabul görmüş uygulamalar vardır. Bunlar arasında çocuğun yaşadığı sorunların küçük yaşta fark edilmesi, eğitimde kullanılan malzemelerin çocukların sorunlarına yönelik tekrar düzenlenmesi, yardımcı eylem planları ve akademik alanda eğitimcilerin eğitilmesi üzerine yoğunlaşmıştır (EACEA, 2011). Türkiye’de ise Rehberlik Araştırma Merkezinden tanı alan öğrencilere yönelik kaynaştırma programı uygulanmaktadır. Erken yaşta müdahale edilmeyen öğrenme güçlüğü sorunları çocuğun hayatını her anlamda olumsuz etkilediği için akademik hayatlarını sonlandırma girişimleri de oldukça ileri seviyededir (Akyol ve Sezgin, 2015).

ÖÖG tanılı çocukların akademik başarıları için bireyselleştirilen eğitim programlarının öğrenme becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle kişisel farklılıklara önem verilmesi ve ihtiyaç duyulan ortamın öğrencinin gereksinimlerine yönelik olarak giderilmesi gerektiği düşünülmektedir (Calp, 2013). Ayrıca yapılan başka bir çalışmada öğretmen ve terapistlerin ortak hazırlamış oldukları uygulamanın (bireysel yardım, gözlemlleme ve geri dönüt), çocukların kabiliyetlerini artırdığı gözlemlenmiştir (Case vd., 2011).

Okul, aile işbirliği ile eğitimcilerin ve ailelerin öğrencilere yardımcı olabilmek için doğrudan, gruplar halinde ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlarla öğrencinin öğrenme sürecine yönelik planlar yapıp, çocuğun çektiği sıkıntı doğrultusunda farklı öğrenme yöntemleri oluştururlar (Amelia ve Supena, 2022).

Fiziksel aktivite dersinin öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 30 erkek çocuğunun katıldığı araştırma verilerine göre, fiziksel zindeliğin akademik başarısıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışma da öz-yeterlilikleri yüksek olan çocukların başarılı sonuçlara ulaşmada daha etkin olduğu belirtilmiştir. Spor programları yeniden düzenlenerek, öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilerin etkin bir şekilde katılımları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenler burada büyük bir rol oynamaktadır.

Öğrencilerle kurdukları ilişkinin kalitesi belirleyici olmaktadır. (Demirci ve Demirci, 2018).

Algısal eğitim programları (görsel veya görsel-motor) ÖÖG olan kişiler için oldukça sık kullanılan yöntemler arasındadır. Program kapsamında kinestetik algı ve duyuşsal içerikli aktiviteler de yer almaktadır. Türkiye de Bilişsel Müdahale Eğitim programları, Görsel Algı Eğitim Programı, Erken Müdahale Eğitim Programı ve web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi gibi programlara yer verildiği görölmektedir (Sarı ve Biçer, 2020).

Öğrenme güçlüğü olan bir kişide aynı zamanda dikkat eksikliği ve işitme problemi de beraberinde görölebilmektedir. Kokusu olan ve dokunsal anlamda farklı hissettiren materyaller kullanılarak bireyin duyularına hitap etmesi hedeflenmiştir. Böyle bir durumda çoklu duyuşsal yaklaşımını kullanmak bireyin birden çok alanı kullanma kabiliyetini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Baş, 2008).

Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların öğrenmelerini desteklemek için kullanılan soru-cevap, açık anlatım, rol oynama ve doğrudan anlatımın yanı sıra video teknolojileri ve bilgisayar destekli depolama programlarının olduğu da bilinmektedir. Çocukların özelliklerine yönelik kullanılan teknoloji içerikli programları farklı öğrenme seçenekleri sunmaktadır. Yüksek düzey teknoloji diye adlandırılan uygulamalar arasında akıllı saat, tahta, kişisel asistan, tablet, mobil uygulama, yazılımlar, dijital kitaplar, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik yer almaktadır (Yıkılmış ve Kurtoğlu, 2021).

Öğrenciyi farklı alanlarda desteklemenin kapsayıcı bir eğitim anlayışından geçtiği düşünülmektedir (Paseka ve Schwab, 2020). Ebeveynlerin bu programa dâhil edilmesi, farklı ihtiyaçların tesbit edilmesi için önemlidir. Gereksinimlerin karşılanabilmesi için imkânlar doğrultusunda bir iş birliği yapılır ve yeni çözümler önerilir, amaç oluşturularak yapılan kapsamlı bir programda verimliliğin artacağı düşünülmektedir (Tjernberg ve Mattson, 2014). Eğitimin verimliliğinin artması bireyselleştirilmiş yöntemlere ebeveyn, öğretmen ve özel eğitimcilerinde içinde bulunduğu bir program dahilinde olması gerektiği savunulmuştur (Lindner vd., 2019).

Bu başlığın altında özgül öğrenme güçlüğü olan disleksi, disgrafi ve diskalkuli eğitim yaklaşımları ve stratejileri incelenecektir.

1.7.1. Dislekside Eğitim Yaklaşımları ve Stratejileri

Disleksi olan çocuklarda kelime yapısını bilmeden önce anlamını bilme konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Yaşanılan sorunlar arasında temel fikir edinme, neden-sonuç arasında ilişki kurma, konuyu özetleme ve yeniden değerlendirme gibi zorluklar bulunmaktadır. Bu çocukların belleklerinde sorun olduğu gibi görsel kelime bilgileri, alabilme ve söze dökülen kelime bilgilerinin de yeterli olmaması da okuma anlama becerilerine engel olan problemler arasındadır. Üst bilişsel farkındalığa sahip olan öğrenciler için durum farklıdır çünkü kendini gözlemleyebilir ve sorunlarını tespit ederek sonuca kavuşturabilirler ve böylece performanslarındaki değişikliği görebilirler (Baydık, 2011).

Disleksi olan çocukların akademik başarıları için önerilen uygulamalar arasında ‘Tekrarlı Okuma Yöntemi’ ve birlikte okuma’ yöntemleri bulunmaktadır. Tekrarlı okuma yöntemi çocuğun tek başına okuyabilme becerisinin gelişebilmesi ve takılmadan okuyabilmeyi sürdürebilmesi için belirli aralıklarla uygulanmaktadır. Birlikte okuma yönteminde ise çocuğa ebeveyni, öğretmeni veya arkadaşı eşlik ederek sesli okuma yapılır (Akyol, 2018). Birlikte yapılan okuma çalışmalarında elde edilen sonuçta kişinin kelime haznesinin genişlediği ve farklı kabiliyetler edindiği gözlemlenmektedir (Duran ve Karataş, 2012).

Bazı çalışmalar bu iki yöntemin bir arada kullanılmasının öğrencinin okuma beceri seviyesini yükselttiğini göstermektedir. Aynı zamanda heceleyerek yapılan okuma çalışmalarının da tekrarlı okumayla birlikte yapılması okumanın akıcılığını belirgin bir şekilde yükselttiği görülmektedir (Akyol ve Yıldız, 2010). Okuyucu tiyatroları çocuğun motive olmasına ve okumadaki ilerlemesine katkı sağladığı görülmüştür. Hangi metnin okunacağına çocuğun karar vermesi ve gerekli ortamın sağlanması da yine çocuğun okuma isteğinin artmasına ve okumada ilerleme kaydetmesini sağlamıştır (Wang ve Guthrie, 2004).

Disleksi yaşayan çocukların okuma yetilerine etki eden faktörleri belirleyebilmek için yapılan bir çalışmada okuma zorluğu yaşayan kişilerin monitörden ve metinden okuması karşılaştırılmış ve okuma zorluğunun monitörden veya metinden kaynaklı olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan bu araştırma

neticesinde araştırmacılar bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiği öngörüsünde bulunmuşlardır (Kazan ve Gökbulut, 2021).

4. ve 5. Sınıflardan 237 öğrencinin katıldığı bir araştırmada anlayarak okuma ve yazma becerisinin gelişimine yönelik bir yöntem olan disiplin-spesifik uygulamasının etkisine bakılmıştır. Araştırma verileri öğrencilere uygulanan disiplin-spesifik yönteminin okuma ve kanıta dayalı argümanlar yazma konusunda akranlarından önemli ölçüde daha iyi olduğunu göstermiştir (Wissinger ve Paz, 2020).

Okuma zorluğu hakkında yeterince bilgiye sahip olmayan eğitmenler disleksiye zihinsel bir engel ya da dikkat eksikliği gibi adlandırabilmekte ve aldıkları eğitimlerin öğrenme zorluğunu kapsamadığını dile getirmektedirler. Bu durumda eğitimciler yeterli bilgiye sahip olamadıkları için çocukta öğrenme zorluğu var mı, Yok mu? Sorusuna yanıt bulamamaktadırlar (Balcı, 2019).

1.7.2. Disgrafide Eğitim Yaklaşımları ve Stratejileri

Kendini ifade edebilmek için gerekli olan araçlardan biride yazmadır. Öğrenme zorluğu yaşıyan kişilerin yazı yazarken karşılaştıkları bazı sorunlar harfleri eksik veya fazla yazma ve bazı harfleri birbirleri yerine kullanma gibi hatalar yapmaktır (Dayan, 2022). Yazının okunabilir ve akıcı olması gereklidir. Yazmada zorluk çeken çocuklar için kolaylaştırılmış şekilde dizayn edilmiş yazma materyalleri olmalı ve çocuklara yazması gereken bölüme yazıyı ne şekilde konumlandıracağı birebir gösterilerek yardım edilmelidir. Teknikleri bilmek öğrenmek için yeterli görülmemektedir. Öğretmenlerin işbirliği ile tekrar çalışmalarının desteklenmesi gerekmektedir (Kodan, 2016).

Yazının okunabilir olması ve gerekli uygun sürede yazılabilmesi için ustalık alanları gerekmektedir. Disgrafisi olan çocuklar yazım formatlarını doğru kullanamazlar. Yazı yazmak için ayrılmış bölümün dışına çıkarlar, yanlış, noksan veya fazla harf ekleyebilirler. Yazım kurallarını uygulayamaz ve harfleri şekillendirirken istenilen ölçülerin içerisinde yazamazlar (Pürsün, 2023). Yazma becerisini geliştirme stratejilerinden biri olan ipucu yöntemi (yanlışsız öğretim yöntemi) kullanılmaktadır. İpucu yöntemi öğrenme süreci başlamadan uygulanan, üzerine yapılmış bir çalışmada çocukların yazma kabiliyetlerinin geliştiği görülmüştür (Aydın, 2018).

Yazma bilişsel olarak kişinin aktif olduğu bir kabiliyettir ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Tekrarlı dikte ve motivasyonel uygulamaların kişinin yazma becerisinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Bireysel görüşmelerin yapılması ve okul aile iş birlikteliği çocuğun motive olması açısından önemli bulunmaktadır (Duran ve Karataş, 2019).

Terapistlerin ve öğretmenlerin işbirliği içinde grup çalışmaları yapması çocuğun yabancılik yaşamaması için birçok açıdan faydalı bulunmuştur. Ergonominin alanına giren parmaklarını kullanma biçimi, duruş şeklimiz, kağıdın yazmaya uygun şekilde durması gibi ergoterapistlerin alanlarına yönelik çalışmalara yer verilmesinin de yararlı olduğu düşünülmektedir (Katy vd., 2020).

El yazısı hem motor beceriler le hemde bilişsel olarak dil ile bağlantılı olan bir faaliyettir. El yazının kötü olması gelişimsel kordinasyon bozukluğu tanı kriterleri arasında da bulunmaktadır (APA, 2000; WHO, 1992).

İlkokul öğrencilerinde görülen yazma zorluklarının yoğunluğu nedeni ile fizyoterapiye gitmeleri gerektiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar, el yazısı zorluklarının koordinasyon bozukluğundan mı, yoksa yazma güçlüğünden mi kaynaklandığını anlamak için ayırt edici verilere gereksinim duyulduğunu göstermektedir (Overvelde ve Hulstjin, 2011).

Yapılan bir eylem araştırmasında uygulanacak planda önce çocuğun parmaklarındaki kasların gelişmesine yardımcı olacak aktiviteler yapılır. Egzersizlerde oyun hamuru ve esnek top kullanılır. On hafta boyunca yapılan çalışmada uygulanan işlemlerden (bakarak, dikte ve zihinden yazma) olumlu veriler elde edilmiştir (Yaşartürk ve Akyol, 2023).

Yapılan başka bir çalışmada yazma zorluğuna yönelik çoklu duyuşsal eğitim programı (multisensoriyel) uygulanmış ve daha sonra disgrafik çocukların yazma becerilerinin gelişmesinde anlamlı bir iyileşme olduğuna dair verilere ulaşılmıştır (Jegadeesan ve Nagalakshmi, 2017).

Dijitalleştirici tablet, veri toplama ve analiz yazılımı aracılığıyla oluşturulan bilgisayarlı el yazısı değerlendirme aracı, uyarıyı yönetme, veri toplayarak analizini yapmak için kullanılmıştır. Yazı işlemleri basınç hassasiyeti olan elektronik bir kalem ile bilgisayar ekranına konularak bir A4 kâğıdının üstünde yapılmıştır. X-Y

dijitalleştirme tabletlerinin kullanımı araştırmacılar için giderek artan ilgi çekici bir araç haline gelmiştir (Rosenblum vd., 2006).

Yapılan bir araştırma 7-8 yaşlarındaki el yazısı zorluğu yaşayan çocukların üzerinde “Yapabilirim” (motivasyon ve öz düzenleme odaklı) adlı bir program uygulamıştır. Uygulamanın etkili olup olmadığı incelenen bu çalışmada, yazmada okunabilirliği ve hızlı yazmayı ölçmüş ve sonuç olarak el yazısı becerisi geliştirmede yapabilirim uygulamasının etkili olduğu görülmüştür (Waelvelde vd., 2014).

1.7.3. Diskalkulide Eğitim Yaklaşımları ve Stratejileri

Diskalküli, ilkökul eğitim dönemlerinde belirgin bir şekilde görülür. Öğrenciler rakamları yanlış yerlerde kullanırlar, bazı rakamlar tersinden yazılır ve bazen de eksik yazılır. İşlemleri doğru yapamadığı gibi ezberlemede ve hatırlamada sorun yaşarlar. Algoritmik bakış açısına sahip olmayan öğrenciler stratejik olmaları gereken oyunlara karşı kaçınanlık gösterebilirler (Plerou, 2014).

Diskalkulisi olan çocukların matematik kabiliyetlerini geliştirmek için çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Akran öğretimi yöntemi etkin bir şekilde uygulanmaktadır. Sabit bekleme süreli öğretimde, uygulamanın temel talimatı verildikten sonra başka bir müdahale yapılmadan öğrencinin kendi başına bu aşamayı tamamlaması beklenir. İşlem ailesi uygulamasında üç sayı ile iki işlem yaptırılmaya çalışılır. Dinleme yöntemiyle çalışma ses kaydı ile dinletilir. Oku-yaz ve karşılaştırma yöntemi ile yazma hataları azaltılmaya çalışılır. Bunların yanı sıra teknolojik içerikli uygulamalar da kullanılmaktadır. (Sertdemir, 2021).

Diskalkuli tedavi sürecinde kullanılan bilişsel stratejiler ve işlemler, çocuğun işlemleri okuyabilmesi, sonuçlandırması ve değerlendirmesini içermektedir. Üst bilişsel stratejiler kendine direktif verme, kendisine sorular sorabilme ve kendisini izleme becerilerini kapsar. Üst bilişsel işlemler ise strateji geliştirebilme, kullanabilme ve denetleyebilme süreçlerinden oluşur. Çocukların bu yöntemleri kullanmasının amacı, matematikteki işlem basamaklarını düzenlemek ve işlem yapmadaki gelişimlerini gözlemleyebilmektir (Özkubat ve Özmen, 2021).

Diskalkuli yaşayan çocukların gelişimleri için öğretmenlerinde desteklediği hayatın içinden somut nesnelerle öğrenimin gerekli olduğu görülmüş, çocuğun gereksinimlerine yönelik eğitim uygulamaları, farklılık oluşturan teknikler çocukların

kendi çözüm yollarını bulmalarına yardım ettiği gözlemlenmiştir (Filiz ve Güneş, 2023).

Dijital tabanlı müdahaleler, diskalküli yaşayan öğrenciler için farklı bir seçenek sunmaktadır. Bilgisayar oyunlarının matematikte kullanılan işlemlerin öğrenilme aşamasında pekiştireç görevi üstlendiği, zihnin daha çabuk işlem yapmasına, endişelerinin azalmasına ve zevkle ders çalışmalarına yardımcı olduğu gibi eğer bir hedef için kullanılmıyorsa oyunlara bağımlılık geliştirme tehlikesi olduğu düşünülmektedir (Özkaya vd., 2024).

Yapılan bir araştırmada, okul çağındaki öğrencilerin işlem yapma akıcılığındaki zayıflığını gidermek amacıyla bütünleştirici aritmetik eğitimi geliştirilmiştir. Bu eğitim programı matematiksel olguları, kavramları ve prosedürleri bir arada sunan strateji temelli bir yaklaşım içermektedir. Araştırma sonuçları, bu yöntemin öğrencilerin matematiksel işlem yapma becerilerinde ve akıcılığında önemli ilerlemeler sağladığını ortaya koymuştur (Kopenen vd., 2018).

Okul öncesi eğitim alan öğrenciler için yapılan bir deneyde erken dönem matematik müdahalesinin etkili olduğu ve bu etkinin uygulama bittikten sonrada devam ettiği gözlemlenmiştir. Dil becerileri ve yürütücü işlevleri matematiğin gelişimi için çok büyük yardım sağlamaktadır. Matematik öğreniminin gelişmesi için dinlerken ne söylendiğini idrak etmesi gerekmektedir (Aunio vd., 2021).

ThinkMath, ÖÖG olan öğrencilere ve öğretmenlere yönelik kaliteli eğitim bilgisi ve temel aritmetik kabiliyetlerini geliştirmeleri için uygulanabilecek müdahaleler için materyaller sunar. Sunulacak hizmet alanları sayı duyusu, aritmetiksel ilişkilendirmeleri kavrama, saymayı becerebilme ve matematikteki ana becerileri içermektedir. Bu hizmet kişisel farklılıkları göz önünde bulundurur (Aunio, 2019).

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. Yöntem

Bu araştırmanın temel amacı, özgül öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş çocukların ebeveynlerinin tutum düzeylerini çeşitli demografik ve sosyal değişkenler açısından analiz etmek ve bu çocukların öğretmenlerinin kaygı düzeylerini farklı değişkenler bağlamında incelemektir. Bu bölümde araştırmanın metodolojik çerçevesi, evren ve örneklem özellikleri, veri toplama araçları ile ölçme araçlarının veri analizleri sunulmaktadır.

2.1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada Beck anksiyete ölçeği ve Ebeveyn kabul/red Ölçeği kullanılarak veriler anket yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul'da yaşayan özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar oluşturmakta olup, örnekleme ise bu çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların aileleri ve öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Araştırma verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama araştırma modeli kullanılmıştır (Şata, 2020). Betimsel tarama modeli, bir durumu, olayı veya olguyu olduğu gibi tanımlamayı ve açıklamayı amaçlayan araştırma modelidir. Bu modelde, araştırmacı herhangi bir müdahalede bulunmadan mevcut durumu belirlemeye çalışır (Karasar, 2014).

2.1.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmada evrenini İstanbul'da yaşayan özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocukların ebeveyn ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. 211 ebeveyn ve 215 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Anketler bilgisayar tabanlı “Google Form” yazılım eşliğinde ve yüzyüze olarak gerçekleştirilmiştir. Örnekleme bulunan katılımcıların sayısı olarak yüksek olması araştırmanın güvenilirliğini destekleyecektir (Duyan ve Beck, 2017).

2.1.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama süreci “Google Forms” ve yüz yüze anket yapılarak tamamlanmıştır. Beck Anksiyete Ölçeği ve Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Form) Red/Kabul Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma tamamlandıktan sonra, veri inceleme sürecine geçilmiştir. Veri inceleme sürecinde ebeveynlerden 3, öğretmenlerden ise 12 kişiye ait değerlerin kayıp değer olduğu belirlenmiş ve araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Sonuç olarak 208 ebeveyn ve 203 öğretmen ile araştırma yürütülmüştür.

2.1.4. Ölçüm Araçları

Araştırmada Beck Kaygı Ölçeği ve Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Form) Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

2.1.4.1. Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ)

Epstein, Brown ve Steer (1988)’de anksiyete şiddetini belirlemek için Beck Anksiyete Ölçeğini (Beck Anxiety Inventory) tasarlamışlardır. 21 maddeden oluşan ölçek çok kötü şeyler olacak, kontrolü kaybetme ve ölüm korkusu gibi bilişsel içeriklerin olduğu bazı maddelerin yanısıra baş dönmesi, yüz kızarması, ellerde titreme ve terleme gibi fiziksel belirtileride içermektedir (Ulusoy vd., 1998). (BAÖ) uygulanan katılımcılardan kendilerine en yakın olan seçeneği onaylamaları ve aynı zamanda son bir hafta içerisindeki belirtilerin verdiği rahatsızlıkları puanlamaları beklenir (Waisbren ve White, 2010).

Toplam puanı 0-63 arası değişen ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ve Test-tekrar-test güvenilirliği ise 0,75 olduğu tesbit edilmiştir. Nesrin Şahin ölçeği Türkçe’ye uyarlanmıştır. Mustafa Ulusoy ise Türkçeye çevrilen ölçeğin güvenirlik ile geçerlik çalışmalarını yaparak Türkiye’de kullanılabilir hale getirmiştir (Ulusoy Vd. 1998). Toplanan verilerin kaygı düzeylerine bakıldığında en az 0-7, hafif 8-15, orta 16-25, şiddetli ise 26-63 olduğu görülmektedir. Beck Anksiyete Ölçeği uygulanan ve birincil tanı alan kişilerin ortalama puanları 24 (2-58) olduğu görülmektedir (Waisbren ve White, 2010).

2.1.4.2. Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (kısa Form) Ölçeği

Rohner, Saavedra ve Granum 1978’de Ebeveyn Kabul-Red ölçeğini geliştirmiştir. Anne-babaların çocuklarına yönelik kabullenici ve reddedici davranışları değerlendirmek için tasarlanan ölçek 1993’te Anjel’in çalışmalarıyla Türkçe versiyonuna uyarlanmıştır. Şefkat, düşmanlık, ihmal, ayrışmamış red olarak dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ebeveyn Kabul/Red ölçeğine kontrol alt ölçeğinin eklenmesiyle 2004’te Erkman ve Varan güvenilirlik analizini yeniden yapmışlardır. Bu çalışmada kullanılan Ebeveyn EKRÖ/kontrol (kısa Form) için çoktan seçmeli dört soru tipi kullanılmıştır bu sorulara cevaplar “1-Hemen Hemen Her zaman Doğru, 2-Bazen Doğru, 3-Nadiren Doğru, Hiçbir Zaman Doğru Değil” şeklinde oluşmaktadır. Toplam puan, ölçeğin toplam red puanıdır. Red puanının yüksek çıkması ebeveynin red seviyesinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Red oranının yüksekliği anne-babanın çocuğunu kabul etme oranında bir o kadar düşük olduğuna işaret etmektedir. Ebeveyn kabul/Red ölçeğine ait iç tutarlılık kat sayısı 0.74 iken şefkat 0.79, düşmanlık 0.83, ihmal 0.68 ve ayrışmamış reddetme ise 0.59 olarak açıklanmıştır (Can ve Aksel, 2017).

2.1.4.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı hazırladığı Kişisel bilgi Formu ile katılan kişilerin demografik bilgilerine ulaşmıştır. Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile Ebeveynlerin eğitim düzeyi, yaş, medeni durumu, çocuk sayısı, aile yapısı, kronik rahatsızlık, psikiyatrik tanı ve çocuğun yaş bilgilerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kaygı düzeyi eğitim düzeyine göre, cinsiyetlerine ve medeni durumuna göre karşılaştırılma yapılarak demografik bilgilerine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan Ebeveynler için form aracılığı ile sorulan sorular cevap verilirken katılımcıların tutumlarını ölçmek üzere 4’lü likert ölçeği kullanılmıştır. 4’lü likert cevap şekli aşağıda verilmiştir:

- 1-Hemen Hemen Her Zaman Doğru,
- 2-Bazen Doğru,
- 3-Nadiren Doğru,
- 4-Hiçbir Zaman Doğru Değil

Öğretmenler için de yine 4'lü likert ölçeği kullanılmıştır:

- 1-Hiç,
- 2-Hafif düzeyde Beni Pek Etkilemedi
- 3-Orta Düzeyde ama Katılabildim
- 4-Ciddi Düzeyde Dayanmakta Zorluk Yaşadım

Çalışmada ebeveynler ve öğretmenler olmak üzere iki farklı anket kullanılmıştır.

Çalışmada 19. 03. 2024 tarihli etik kurul onayı ve Milli Eğitim Bakanlığından (MEB) Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) izinleri alınmıştır. Etik kurul onayı ek 1'de ve MEB izinleri ise ek 5'te sunulmuştur. Katımcı Bilgi ve Onam Formu ek 2'de, Beck Anksiyete Ölçeği ek 3'te ve Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (kısa formu) ise ek 4'te sunulmuştur.

Veri analizi sürecinde, araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılan istatistikler şu şekildedir; ilk olarak, öğretmenlerin ve ebeveynlerin sosyo demografik değişkenlerin betimlenmesi amacıyla betimsel istatistikler (yüzde ve frekans istatistikleri) yapılmıştır. Daha sonra ölçme araçlarının betimlenmesi amacıyla ortalama, standart sapma istatistikleri ölçeklerden elde edilen ölçümlerin normal dağılımı için çarpıklık ve basıklık istatistikleri kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenlerin iki grup arasında karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Anlamlı bulunan farklılıkların etkisini değerlendirmek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında şu sınıflandırma esas alınmıştır: 0.00-0.29 arası önemsiz, 0.30-0.49 arası küçük, 0.50-0.79 arası orta ve 0.80 ve üzeri büyük etki düzeyi olarak kabul edilmiştir. Birden fazla grup arasındaki farklılıkları belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizler JASP (sürüm 0.18.1.0) ve SPSS (sürüm 25) programları kullanılarak yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık için yaygın kabul gören .05 kritik değeri esas alınmış ve bu değerin altındaki p-değerleri anlamlı kabul edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Araştırma ile İlgili Bulgular

Bu araştırmada özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynlerinin kabul/redd davranışları ve öğretmen kaygısının çocuklara olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma Google Form üzerinden ve yüz yüze yapılmıştır. Anket çalışmasında 208 ebeveyn ve 203 öğretmen olmak üzere toplam 411 katılımcının verileri incelenmiştir.

Ebeveynlerin kabul/redd davranışları ile demografik değişkenler arasında anlamlı ilişki olup olmadığı incelenmiş, aynı zamanda öğretmenlerin kaygı düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu bölümde araştırma sorularını yanıtlamak için gerçekleştirilen istatistiksel analizlerin sonuçları ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

3.1.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgilerinin Analizi

Çalışmamızın bu bölümünde ebeveynlerin ve öğretmenlerin sosyo-demografik bilgiler incelenmiştir. Yapılan çalışma bulguları ebeveynleri için Tablo 1 ve öğretmenler için Tablo 2 şeklinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Ebeveynlerin sosyo demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaş düzeyi	30 yaş ve altı	48	23.1
	31-35 yaş	63	30.3
	36-40 yaş	64	30.8
	41 yaş ve üstü	33	15.8
Eğitim düzeyi	İlköğretim	63	30.3
	Ortaöğretim	62	29.8
	Lisans	65	31.2
	Lisansüstü	18	8.7
Meslek	Ev hanımı	96	46.2
	Sağlık çalışanı	17	8.2
	Eğitim çalışanı	28	13.5
	Memur/işçi	30	14.4
	Diğer	37	17.8
Medeni durum	Evli	174	83.7
	Boşanmış/Dul	34	16.3
Çocuk sayısı	Tek çocuk	45	21.6
	İki çocuk	106	51.0
	Üç çocuk ve üstü	57	27.4
Aile yapısı	Çekirdek aile	142	68.3
	Geniş aile	47	22.6
	Tek ebeveynli aile	19	9.1

Tablo 1. Ebeveynlerin sosyo demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri (devamı)

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kronik hastalık	Var	45	21.6
	Yok	163	78.4
Psikiyatrik tanı	Var	25	12.0
	Yok	183	88.0
Çocuk yaş düzeyi	7 yaş ve altı	47	22.6
	8-10 yaş	71	34.1
	11-12 yaş	42	20.2
	13 yaş ve üstü	48	23.1
Toplam		208	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, ebeveynlerin yaş dağılımlarında en fazla 3-40 yaş aralığının olduğu görülmektedir. Eğitim düzeylerine ilişkin dağılımları incelendiğinde lisans, ortaöğretim ve ilköğretim mezunlarının birbirine yakın lisansüstü mezunların ise daha az olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğunun ev hanımı olduğu çok azının ise sağlık çalışanı olduğu belirlenmiştir. Medeni durumları incelendiğinde ise büyük çoğunluğunun evli olduğu tespit edilmiştir. Çocuk sayıları incelendiğinde ise en fazla iki çocuk en az ise tek çocuk olduğu belirlenmiştir. Aile yapısı incelendiğinde ise en fazla çekirdek en az ise tek ebeveynli aile yapısının olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğunda kronik hastalık ve psikiyatrik tanının olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin sosyo demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	169	83.3
	Erkek	34	16.7
Yaş düzeyi	25 yaş ve altı	42	20.7
	26-30 yaş	53	26.1
	31-35 yaş	33	16.3
	36-40 yaş	26	12.8
	41 yaş ve üstü	49	24.1
Medeni durum	Bekar	65	32.0
	Evli	124	61.1
	Diğer	14	6.9
Eğitim düzeyi	Lisans	165	81.3
	Lisansüstü	38	18.7
Çocuk sahibi olma	Yok	87	42.9
	Var	116	57.1
Öğrenci yaşı	6-10 yaş (ilkokul)	148	72.9
	11 yaş ve üstü (ortaokul)	55	27.1
Toplam		203	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Yaş dağılımları incelendiğinde ise en fazla 26-30 yaş aralığına sahip öğretmenler iken en az ise 36-40 yaş aralığına sahip öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Medeni durumlarına bakıldığında çoğunluğunun evli olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyleri incelendiğinde ise büyük çoğunluğunun lisans çok azının ise lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun çocuğunun olduğu belirlenmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü çeken çocukların yaş dağılımlarına bakıldığında ise büyük çoğunluğunun ilkökul düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3.1.2. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Normallik Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan; Ebeveyn kabul red ve kontrol ölçeği (ebeveynlere uygulanan) ile kaygı ölçeği (öğretmenlere uygulanan) ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Ölçme araçlarına ait betimsel istatistikler, çarpıklık ve basıklık değerleri

Değişkenler	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Şefkat	8.00	24.00	15.78	2.57	0.73	0.72
Düşmanlık	6.00	22.00	12.48	1.97	0.79	3.20
İhmal	6.00	24.00	17.45	2.37	-0.15	2.96
Ayrışmamış Red	4.00	14.00	10.14	1.33	-0.71	3.04
Kabul Red toplam puan	24.00	74.00	55.86	5.48	-0.39	5.19
Kontrol	5.00	16.00	12.84	1.43	-0.83	3.84
Kaygı	20.00	69.00	31.18	9.56	1.24	1.46

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin çarpıklık değerlerinin ± 3.00 aralığında ve basıklık değerlerinin ise ± 10.00 aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgu değerlere ait dağılımların normal dağılım sergilediklerine işaret etmektedir (Kline, 2015). Bu bulguya göre ölçme araçları ve alt boyutlarının normal dağılım sergilediği kabul edilmiş ve fark analizlerinde parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Ebeveyn kabul ve red ölçeği değişkenlerine bakıldığında, şefkat değişkeninin ortalama değeri 15.78 olup, orta seviyede bir şefkat düzeyine işaret etmektedir. Çarpıklık değeri (0.73) pozitif olduğu için, dağılım sağa çarpıktır; bu da ebeveynlerin çoğunun ortalama seviyede şefkat gösterdiğini, ancak bazı bireylerin daha düşük şefkat puanları aldığını düşündürmektedir. Düşmanlık değişkeninin ortalama değeri 12.48 olup, genellikle düşük-orta seviyede düşmanlık gösterildiğini göstermektedir. Ancak çarpıklık (0.79) ve basıklık (3.20) değerleri, dağılımın sağa çarpık ve sivri olduğunu, yani bazı ebeveynlerin belirgin şekilde daha yüksek düşmanlık seviyeleri gösterdiğini işaret etmektedir. İhmal değişkeninin ortalama değeri 17.45'tir ve çarpıklık değeri (-0.15) neredeyse simetrik bir dağılım olduğunu göstermektedir. Ancak basıklık değeri (2.96) nispeten yüksektir; bu da bireylerin büyük çoğunluğunun ortalamaya yakın ihmal puanları aldığını göstermektedir.

Ayrışmamış Red değişkeni 10.14 ortalama puanıyla düşük seviyede bir reddedilme algısını yansıtmaktadır. Negatif çarpıklık (-0.71) dağılımın sola çarpık olduğunu, yani çoğu bireyin ortalamanın üstünde puan aldığını, ancak bazı bireylerin daha düşük seviyede reddedilme algıladığını göstermektedir. Kabul-Red toplam puanı ortalaması 55.86 olup, genel olarak ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarının kabul edici olduğunu göstermektedir. Ancak basıklık değeri (5.19) oldukça yüksek olduğu için, dağılımın sivri olduğu, yani çoğu bireyin benzer seviyelerde puan aldığı söylenebilir.

Öğretmenlere uygulanan kaygı ölçeği ise ortalama 31.18 ile orta seviyede bir kaygı düzeyine işaret etmektedir. Çarpıklık değeri (1.24) pozitif olduğu için, dağılım sağa çarpıktır; yani bazı öğretmenler çok daha yüksek kaygı seviyelerine sahiptir. Basıklık değeri (1.46) ise dağılımın hafif sivri olduğunu, yani bireylerin çoğunluğunun ortalamaya yakın puanlar aldığını göstermektedir.

Veri analizi sürecinde, araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılan istatistikler şu şekildedir; ilk olarak, öğretmenlerin ve ebeveynlerin sosyo demografik değişkenlerin betimlenmesi amacıyla betimsel istatistikler (yüzde ve frekans istatistikleri) yapılmıştır. Daha sonra ölçme araçlarının betimlenmesi amacıyla ortalama, standart sapma istatistikleri ölçeklerden elde edilen ölçümlerin normal dağılımı için çarpıklık ve basıklık istatistikleri kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenlerin iki grup arasında karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Anlamlı bulunan farklılıkların etkisini değerlendirmek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında şu sınıflandırma esas alınmıştır: 0.00-0.29 arası önemsiz, 0.30-0.49 arası küçük, 0.50-0.79 arası orta ve 0.80 ve üzeri büyük etki düzeyi olarak kabul edilmiştir. Birden fazla grup arasındaki farklılıkları belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizler JASP (sürüm 0.18.1.0) ve SPSS (sürüm 25) programları kullanılarak yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık için yaygın kabul gören .05 kritik değeri esas alınmış ve bu değer altındaki p-değerleri anlamlı kabul edilmiştir.

3.1.3. Ebeveynlerin Kabul/Red davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın amacı doğrultusunda ebeveynlerin kabul/red ve kontrol tutumlarının ve öğretmenlerin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşması incelenmiştir. Ebeveynlerin tutumlarının eğitim düzeyine göre karşılaştırılması tablo 4'te, yaş düzeyi tablo 5'te, medeni durumu tablo 6'da, çocuk sayısı tablo 7'de, aile yapısı tablo 8'de, kronik rahatsızlık durumu tablo 9'da, psikiyatrik tanı durumu tablo 10'da ve çocuğun yaş düzeyine göre karşılaştırılması tablo 11'de incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablolar şeklinde aşağıda verilmiştir.

Anne-babalar için Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Formu) Ölçeği, öğretmenler için Beck Anksiyete Ölçeği, ebeveynler için kullanılan ölçeğin dört alt ölçeği bulunmaktadır. Alt ölçekler toplam puanı kişilerin anne-babasının Kabul/Red oranını göstermektedir, tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Ebeveyn ve öğretmenlerin alt ölçekleri toplam puanları

	Toplam
Şefkat alt ölçeğinin ortalama değeri	15.78 - orta seviye
Düşmanlık alt ölçeğinin ortalama değeri	12.48 - düşük-orta düzey
İhmal alt ölçeğinin ortalama değeri	17.45 - orta seviye
Ayrılmamış Red değişkeni ortalama değeri	10.14 - düşük seviye
Kabul-Red toplam puanı ortalaması	55.86 - orta seviye
Öğretmenlerine puanı ortalama puan	31.18 - orta seviyede

Tablo 5. Ebeveynlerin kabul/red davranışlarının eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Değişken	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Şefkat	İlköğretim (1)	63	15.51	2.66	3-204	0.61	.611	--
	Ortaöğretim (2)	62	15.71	2.71				
	Lisans (3)	65	15.98	2.31				
	Lisansüstü (4)	18	16.28	2.78				
Düşmanlık	İlköğretim (1)	63	12.95	2.31	3-204	2.53	.058	--
	Ortaöğretim (2)	62	12.45	1.90				
	Lisans (3)	65	12.28	1.68				
	Lisansüstü (4)	18	11.67	1.53				
İhmal	İlköğretim (1)	63	18.33	2.70	3-204	4.59	.004	1 > 2;3
	Ortaöğretim (2)	62	17.05	2.44				
	Lisans (3)	65	17.18	1.94				
	Lisansüstü (4)	18	16.72	1.32				
Ayrışmamış Red	İlköğretim (1)	63	10.25	1.33	3-204	0.58	.629	--
	Ortaöğretim (2)	62	10.16	1.51				
	Lisans (3)	65	9.97	1.25				
	Lisansüstü (4)	18	10.28	.89				
Toplam puan	İlköğretim (1)	63	57.05	5.54	3-204	1.47	.223	--
	Ortaöğretim (2)	62	55.37	6.43				
	Lisans (3)	65	55.42	4.71				
	Lisansüstü (4)	18	54.94	3.67				
Kontrol	İlköğretim (1)	63	13.22	1.33	3-204	2.39	.070	--
	Ortaöğretim (2)	62	12.60	1.69				
	Lisans (3)	65	12.75	1.21				
	Lisansüstü (4)	18	12.61	1.29				

Tablo 4 incelendiğinde, ebeveynlerin kabul/red davranışlarından ihmalin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($F_{(3-204)} = 4.59$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi (varyansların homojenliği sağlandığından) yapılmış ve eğitim düzeyi ilköğretim olan ebeveynlerin ihmal düzeyinin eğitim düzeyi ortaöğretim ve lisans olan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerin diğer kabul/red davranışlarının ve kontrol algılarının ise eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre ebeveynlerin eğitim düzeyi fark etmeksizin şefkat, düşmanlık, ayrışmamış red ve kontrol puanlarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerinin kabul/red davranışlarının eğitim düzeyine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra, yaş düzeyine göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6’te verilmiştir.

Tablo 6. Ebeveynlerin kabul/red davranışlarının yaş düzeyine göre karşılaştırılması

Değişken	Yaş düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Şefkat	30 yaş ve altı (1)	48	14.79	2.28	3-204	3.21	.024	2;3;4 > 1
	31-35 yaş (2)	63	16.05	2.56				
	36-40 yaş (3)	64	16.06	2.79				
	41 yaş ve üstü (4)	33	16.18	2.30				
Düşmanlık	30 yaş ve altı (1)	48	12.35	1.74	3-204	1.34	.264	--
	31-35 yaş (2)	63	12.73	1.98				
	36-40 yaş (3)	64	12.61	2.21				
	41 yaş ve üstü (4)	33	11.94	1.69				
İhmal	30 yaş ve altı (1)	48	17.00	3.01	3-204	1.30	.276	--
	31-35 yaş (2)	63	17.86	2.60				
	36-40 yaş (3)	64	17.50	1.94				
	41 yaş ve üstü (4)	33	17.24	1.32				
Ayrışmamış Red	30 yaş ve altı (1)	48	9.98	1.39	3-204	0.50	.686	--
	31-35 yaş (2)	63	10.10	1.47				
	36-40 yaş (3)	64	10.22	1.25				
	41 yaş ve üstü (4)	33	10.30	1.10				
Toplam puan	30 yaş ve altı (1)	48	54.13	6.32	3-204	2.40	.069	--
	31-35 yaş (2)	63	56.73	5.62				
	36-40 yaş (3)	64	56.39	5.14				
	41 yaş ve üstü (4)	33	55.67	3.93				
Kontrol	30 yaş ve altı (1)	48	12.69	1.65	3-204	1.16	.325	--
	31-35 yaş (2)	63	13.10	1.25				
	36-40 yaş (3)	64	12.81	1.54				
	41 yaş ve üstü (4)	33	12.61	1.09				

Tablo 5 incelendiğinde, ebeveynlerin kabul/red davranışlarından şefkat puanlarının yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($F_{(3-204)} = 3.21$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış ve 30 yaş ve altı ebeveynlerin diğer yaş grubundaki ebeveynlere göre şefkat puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerin diğerkabul/red davranışlarının ve kontrol algılarının ise yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre ebeveynlerin yaş düzeyi fark etmeksizin düşmanlık, ihmal, ayrışmamış red ve kontrol puanlarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerinin kabul/red davranışlarının yaş düzeyine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra, medeni durumuna göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 7’da verilmiştir.

Tablo 7. Ebeveynlerin kabul/red davranışlarının medeni durumuna göre karşılaştırılması

Değişken	Medeni durum	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Şefkat	Evli	174	15.73	2.55	206	0.68	.497	--
	Boşanmış/Dul	34	16.06	2.72				
Düşmanlık	Evli	174	12.47	1.95	206	0.16	.875	--
	Boşanmış/Dul	34	12.53	2.09				
İhmal	Evli	174	17.47	2.29	206	0.19	.852	--
	Boşanmış/Dul	34	17.38	2.79				
Ayrışmamış Red	Evli	174	10.14	1.25	206	0.04	.971	--
	Boşanmış/Dul	34	10.15	1.69				
Tutum toplam puan	Evli	174	55.80	5.01	206	0.30	.761	--
	Boşanmış/Dul	34	56.12	7.50				
Kontrol	Evli	174	12.93	1.30	206	1.60	.117	--
	Boşanmış/Dul	34	12.38	1.89				

Tablo 7 incelendiğinde, ebeveynlerin kabul/red davranışlarının ve kontrol puanlarının medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre ebeveynlerin medeni durumları fark etmeksizin şefkat, düşmanlık, ihmal, ayrışmamış red ve kontrol puanlarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerinin kabul/red davranışlarının medeni durumuna göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra, sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ebeveynlerin kabul/red davranışlarının çocuk sayısına göre karşılaştırılması

Değişken	Çocuk sayısı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Şefkat	Tek çocuk	45	15.40	2.50	2-205	1.28	.280	--
	İki çocuk	106	16.06	2.55				
	Üç çocuk ve üstü	57	15.58	2.67				
Düşmanlık	Tek çocuk	45	12.13	2.05	2-205	1.48	.230	--
	İki çocuk	106	12.70	1.85				
	Üç çocuk ve üstü	57	12.35	2.08				
İhmal	Tek çocuk	45	16.96	2.37	2-205	1.34	.265	--
	İki çocuk	106	17.54	2.28				
	Üç çocuk ve üstü	57	17.68	2.50				
Ayrışmamış Red	Tek çocuk	45	10.04	1.48	2-205	0.15	.863	--
	İki çocuk	106	10.17	1.20				
	Üç çocuk ve üstü	57	10.16	1.45				
Toplam puan	Tek çocuk	45	54.53	6.59	2-205	1.99	.140	--
	İki çocuk	106	56.46	4.94				
	Üç çocuk ve üstü	57	55.77	5.37				
Kontrol	Tek çocuk	45	12.56	1.62	2-205	1.78	.171	--
	İki çocuk	106	12.82	1.39				
	Üç çocuk ve üstü	57	13.09	1.31				

Tablo 8 incelendiğinde, ebeveynlerin kabul/red davranışlarının ve kontrol puanlarının sahip olunan çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre ebeveynlerin çocuk sayıları fark etmeksizin şefkat, düşmanlık, ihmal, ayrışmamış red ve kontrol puanlarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerinin kabul/red davranışlarının sahip olunan çocuk sayısına göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra, aile yapısına göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9. Ebeveynlerin kabul/red davranışlarının aile yapısına göre karşılaştırılması

Değişken	Aile yapısı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Şefkat	Çekirdek aile (1)	142	15.63	2.58	2-205	0.90	.410	--
	Geniş aile (2)	47	16.00	2.53				
	Tek ebeveynli aile (3)	19	16.37	2.63				
Düşmanlık	Çekirdek aile (1)	142	12.32	1.94	2-205	1.94	.147	--
	Geniş aile (2)	47	12.70	2.12				
	Tek ebeveynli aile (3)	19	13.16	1.64				
İhmal	Çekirdek aile (1)	142	17.25	2.39	2-205	2.52	.083	--
	Geniş aile (2)	47	17.66	2.31				
	Tek ebeveynli aile (3)	19	18.47	2.14				
Ayrışmamış Red	Çekirdek aile (1)	142	10.06	1.36	2-205	0.89	.410	--
	Geniş aile (2)	47	10.30	1.32				
	Tek ebeveynli aile (3)	19	10.37	1.12				
Toplam puan	Çekirdek aile (1)	142	55.25	5.59	2-205	3.44	.034	3 > 1
	Geniş aile (2)	47	56.66	4.75				
	Tek ebeveynli aile (3)	19	58.37	5.57				
Kontrol	Çekirdek aile (1)	142	12.70	1.45	2-205	2.20	.113	--
	Geniş aile (2)	47	13.11	1.45				
	Tek ebeveynli aile (3)	19	13.21	0.98				

Tablo 9 incelendiğinde, ebeveynlerin toplam kabul/red davranış puanlarının aile yapısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($F_{(2-205)} = 3.44$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış ve tek ebeveynli ailelerin toplam tutum puanlarının çekirdek tipi aile yapısına sahip ebeveynlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerin kabul/red davranış puanları ve kontrol algılarının ise aile tipine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre ebeveynlerin aile tipi fark etmeksizin düşmanlık, ihmal, ayrışmamış red ve kontrol puanlarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerinin kabul/red davranışlarının aile yapısına göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra, ebeveynin kronik rahatsızlığın olma durumuna göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Ebeveynlerin kabul/red davranışlarının kronik rahatsızlığa göre karşılaştırılması

Değişken	Kronik hastalık	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Şefkat	Var	45	16.02	2.82	206	0.70	.484	--
	Yok	163	15.72	2.51				
Düşmanlık	Var	45	12.58	1.62	206	0.37	.709	--
	Yok	163	12.45	2.06				
İhmal	Var	45	17.64	2.36	206	0.62	.539	--
	Yok	163	17.40	2.37				
Ayrışmamış Red	Var	45	10.47	.99	206	1.88	.062	--
	Yok	163	10.05	1.40				
Tutum toplam puan	Var	45	56.71	5.74	206	1.19	.237	--
	Yok	163	55.62	5.39				
Kontrol	Var	45	13.27	1.34	206	2.31	.022	0.39
	Yok	163	12.72	1.43				

Tablo 10 incelendiğinde, ebeveynlerin kabul/red davranış puanlarının kronik hastalık durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre ebeveynlerin kronik hastalıkları fark etmeksizin şefkat, düşmanlık, ihmal ve ayrışmamış red puanlarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerin kontrol puanlarının kronik hastalık durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu tespit edilmiştir ($t_{206} = 2.31$, $p > .05$, $d = 0.39$). Ortalamalar incelendiğinde, kronik hastalığı bulunan ebeveynlerin kontrol puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve bu farklılığın pratikte düşük düzey etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerinin kabul/red davranışlarının kronik hastalık durumuna göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra, ebeveynin psikiyatrik tanı durumuna göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Ebeveynlerin kabul/red davranışlarının psikiyatrik tanı durumuna göre karşılaştırılması

Değişken	Psikiyatrik tanı	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Şefkat	Var	25	16.20	2.58	206	0.86	.390	--
	Yok	183	15.73	2.57				
Düşmanlık	Var	25	12.44	1.61	206	0.11	.912	--
	Yok	183	12.49	2.01				
İhmal	Var	25	17.76	2.49	206	0.69	.489	--
	Yok	183	17.41	2.35				
Ayrışmamış Red	Var	25	10.24	1.61	206	0.40	.687	--
	Yok	183	10.13	1.29				
Tutum toplam puan	Var	25	56.64	5.78	206	0.76	.447	--
	Yok	183	55.75	5.44				
Kontrol	Var	25	13.16	1.21	206	1.21	.227	--
	Yok	183	12.79	1.45				

Tablo 11 incelendiğinde, ebeveynlerin kabul/red davranışlarının ve kontrol puanlarının psikiyatrik tanı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre ebeveynlerin psikiyatrik tanı durumları fark etmeksizin şefkat, düşmanlık, ihmal, ayrışmamış red ve kontrol puanlarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerinin kabul/red davranışlarının psikiyatrik tanı durumuna göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra, özgül öğrenme güçlüğü olan çocuğun yaş düzeyine göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Ebeveynlerin kabul/red davranışlarının çocuğun yaş düzeyine göre karşılaştırılması

Değişken	Çocuk Yaş düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Şefkat	7 yaş ve altı	47	15.85	2.77	3-204	0.38	.769	--
	8-10 yaş	71	16.00	2.71				
	11-12 yaş	42	15.52	2.17				
	13 yaş ve üstü	48	15.63	2.55				
Düşmanlık	7 yaş ve altı	47	12.53	1.57	3-204	1.49	.218	--
	8-10 yaş	71	12.80	2.40				
	11-12 yaş	42	12.38	1.59				
	13 yaş ve üstü	48	12.04	1.86				
İhmal	7 yaş ve altı	47	17.70	2.40	3-204	0.86	.461	--
	8-10 yaş	71	17.66	2.27				
	11-12 yaş	42	17.07	1.72				
	13 yaş ve üstü	48	17.23	2.91				
Ayrışmamış Red	7 yaş ve altı	47	9.81	1.17	3-204	2.37	.072	--
	8-10 yaş	71	10.31	1.25				
	11-12 yaş	42	10.43	1.23				
	13 yaş ve üstü	48	9.96	1.58				
Toplam puan	7 yaş ve altı	47	55.89	4.96	3-204	1.30	.275	--
	8-10 yaş	71	56.77	5.76				
	11-12 yaş	42	55.40	3.93				
	13 yaş ve üstü	48	54.85	6.53				
Kontrol	7 yaş ve altı	47	12.89	1.29	3-204	0.18	.909	--
	8-10 yaş	71	12.82	1.32				
	11-12 yaş	42	12.71	1.38				
	13 yaş ve üstü	48	12.92	1.74				

Tablo 12 incelendiğinde, ebeveynlerin kabul/red davranışlarının ve kontrol puanlarının çocuğun yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre ebeveynlerin özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarının yaş düzeyi fark etmeksizin şefkat, düşmanlık, ihmal, ayrışmamış red ve kontrol puanlarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerin kabul/red davranışlarının ve kontrol puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşması incelendikten sonra, öğretmenlerin kaygı düzeylerinin sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşması incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlerin kaygı düzeylerinin özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların yaş düzeyine farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 13’de verilmiştir.

3.1.4. Öğretmen Kaygı düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşması incelenmiştir. Öğretmenlerin kaygı düzeyinin çocuğun yaş düzeyine göre karşılaştırılması tablo 12’de, öğretmenlerin kaygı düzeyinin cinsiyete göre karşılaştırılması tablo 13’te, öğretmenlerin kaygı düzeyinin eğitim düzeyine göre karşılaştırılması tablo 14’te, öğretmenlerin kaygı düzeyinin medeni durumuna göre karşılaştırılması tablo 15’de incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolar şeklinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin çocuğun yaş düzeyine göre karşılaştırılması

Değişken	Çocuk yaş düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Kaygı	İlkokul	148	30.52	9.28	201	1.61	.109	--
	Ortaokul	55	32.95	10.18				

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin kaygı düzeylerinin çocuğun yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($t_{201} = 1.61$, $p > .05$). Buna göre özgül öğrenme güçlüğü olan çocuğun yaş düzeyi fark etmeksizin öğretmenlerin kaygı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin çocuğun yaş düzeyine göre farklılaşması incelendikten sonra, kaygı düzeyinin öğretmenin cinsiyetine göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Kaygı	Kadın	169	31.70	9.82	201	1.76	.080	--
	Erkek	34	28.56	7.80				

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin kaygı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($t_{201} = 1.76$, $p > .05$). Buna göre öğretmenlerin cinsiyetleri fark etmeksizin kaygı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması incelendikten sonra, kaygı düzeyinin öğretmenin eğitim düzeyine göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Değişken	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Kaygı	Lisans	165	31.57	10.07	201	1.21	.224	--
	Lisans üstü	38	29.47	6.82				

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin kaygı düzeylerinin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($t_{201} = 1.21$, $p > .05$). Buna göre öğretmenlerin eğitim düzeyleri fark etmeksizin kaygı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılaşması incelendikten sonra, kaygı düzeyinin öğretmenin medeni durumuna göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin medeni duruma göre karşılaştırılması

Değişken	Medeni durum	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Kaygı	Bekar	65	30.26	8.86	187	0.45	.655	--
	Evli	124	30.89	9.28				

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin kaygı düzeylerinin medeni durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($t_{201} = 0.45$, $p > .05$). Buna göre öğretmenlerin medeni durumları fark etmeksizin kaygı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde istatistiksel analizler sonucunda bulgular bölümünde elde edilen veriler, literatür taraması ile ulaşılan bilgiler ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırma öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ebeveyn kabul/red davranışlarının Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Formu) ve Öğretmenlerin kaygı düzeyi için ise Beck Anksiyete Ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir.

4.1. Ebeveyn Kabul/Red Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırma sonuçlarına göre ebeveyn kabul/red davranışlarının Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Formu) ölçeğinin dört alt boyutundan biri olan ihmalin eğitim düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($F_{(3-204)} = 4.59$; $p < .05$). Ortaya çıkan sonuç neticesinde eğitim düzeyi ilköğretim olan ebeveynlerin ihmal düzeyinin, eğitim düzeyleri ortaöğretim ve lisans olan ebeveynlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç ihmal alt boyutunun eğitim düzeyiyle ilişkili olduğunu ve ebeveyn davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Ebeveynlerin ortaöğretim ve lise eğitimi sırasında edindikleri bilgi ve farkındalık düzeylerinin, çocuklarına nasıl yaklaşım sergileyecekleri konusunda yardımcı olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular literatürde eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlerin daha kabul edici ve ilgili davranışlar sergileme eğiliminde olduğunu gösteren çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Çakmak ve Yiğit (2023) yapmış oldukları çalışmalarında eğitim düzeyi arttıkça anne-babaların çocuğu ihmal ve istismar etme farkındalıklarında arttığını göstermektedir. Farkındalığı artan ebeveynlerin çocuklarına daha duyarlı ve destekleyici davranışlar sergileme olasılıkları artmaktadır. Dolayısıyla, anne-babanın eğitilmiş olması aynı zamanda çocuğuna yönelik sergilediği kabul ve reddetme davranış kalıplarını da içeren çok boyutlu bir faktör olduğu görülmektedir.

Yapılan başka bir çalışma, Türkiye’de çocuk istismarı ve ihmal sıklığı, çocukların kendi bildirimi (ICAST-C) ile anne-babaların değerlendirmeleri (ICAST-P) ölçekleri ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, babaların eğitim

düzeyi ile psikolojik istismar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (Sofuoğlu vd., 2016). Elde edilen bu sonuç bu çalışma ile özellikle ilkököl eğitimi almış ebeveynlerin ihmalkar davranışlarının yüksek çıktığını gösteren bulgularla benzerlik göstermektedir.

Başka bir çalışmaya, 4-6 yaş arasında çocuk sahibi olan 200 ebeveyn katılmıştır. Sonuçlara göre eğitim düzeyinin artmasıyla ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin arttığı görülmektedir (Babür ve Taylan, 2023). Bu durum, eğitim düzeyinin çocuk ihmaline karşı bilişli anne-babalık açısından önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde anne-babanın eğitimi olması ile çocuğu ihmal etme davranışları üzerindeki etkisi incelenen bir çalışma İran'da yapılmıştır. Bu çalışmada 3-6 yaş çocuğa sahip annelere ev ziyaretleri gerçekleştirilerek çocuk gelişimi odaklı eğitim sunulmuştur. Uygulamanın ardından annelerin çocuklarına yönelik davranışlarında olumlu yönde değişimler gözlemlenirken istismar davranışlarında ise azalma olduğu tespit edilmiştir (Khosravan vd., 2018).

Yine İran'da ilkököl giden çocuklarla yapılan başka bir çalışmada, çocukların %93.3'ünün en az bir ihmal davranışı yaşadığı bildirilmektedir. Ayrıca babanın eğitim düzeyinin düşük olması durumunda fiziksel istismar davranışlarının daha sık görüldüğü tespit edilmiştir (Rafaiee vd., 2021). Elde edilen bulgu, eğitim seviyesinin çocuklara yönelik ihmal davranışları üzerindeki etkisini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Sadece ilkököl eğitimi almış ebeveynlerin çocuklarını ihmal etme oranının yüksek olması ebeveyn olmanın getirdiği sorumluluk bilincinin dışında farklı etkenlerle de açıklanabileceğini göstermektedir. Özellikle ebeveynin kendi çocukluğunda yaşamış olduğu ihmalin çocuğuna karşı göstereceği ihmalle ilgili olabileceğini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Greene vd., 2020). Kişinin eğitim seviyesi (Erdoğan, 2022) ve farkındalığının artmasıyla kendi ihtiyaçlarına ve sorumlu olduğu kişilerin ihtiyaçlarına karşı da duyarlılık gösterme olasılığının artması öngörülebilir (Başar ve Kösem, 2022).

Berthelot, Lemieux ve Doré'nin (2015) yaptıkları çalışmada, çocukluk döneminde ihmal ve istismara maruz kalmış annelerin bebeklerinin %44'ünde

bağlanma bozukluğu, %83'ünde ise güvensiz bağlanma görüldüğü bildirilmektedir. Bağlanma düzensizliği yaşayan çocukların maruz kaldıkları ihmal sonucunda, yetişkin anne kimliklerinde çocuklarıyla güvenli bağlanma kuramadıkları ve sağlıklı bir ilişki biçimi geliştiremedikleri gözlemlenmiştir.

Çalışma, ihmal edilmiş bebeklerde görülen travmanın kişinin kendi çocuğuna ve sonraki nesillere aktarıldığını göstermektedir (Berthelot vd., 2015). Bu araştırmanın sonuçları, çocukluğunda ihmal edilmiş ebeveynlerin yetişkinlikte kendi çocuklarını ihmal etmelerinin yanı sıra ortaya çıkan diğer olumsuz etkileri de açıklamaktadır.

Yapılan çalışmalar genellikle engelliliğin bütününe kapsayan bireylerin ihmal ve istismara yönelik risk altında olduğunu altını çizmektedir. Fakat spesifik olarak öğrenme zorluğu yaşayan çocuklara yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Uzun ve arkadaşlarının çalışmasında Türkiye’de Çocuk ve Ergen Psikiyatri Polikliniği ve Pediatri Kliniği'ne sevk edilen öğrenme zorluğu tanısı olan ve olmayan çocuklar üzerine yapılmış bir vaka-kontrol çalışmasına 6-12 yaş arası 196 çocuk katılmıştır. Çalışma 2020 tarihinde 7 ay boyunca takip edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler öğrenme zorluğu yaşayan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha çok istismara ve fiziksel şiddete uğradığını göstermektedir (Uzun vd., 2024).

Dünya Sağlık Örgütü (ICF) engelliliğin bireysel bir sorun olmasının yanı sıra kişinin çevresiyle kurduğu ilişki neticesinde ortaya çıkan etkileşim sonucu olduğuna değinmektedir. Ayrıca engelliliği dört başlık altında (bedensel işlevler, aktivite kapasitesi, bağlamsal faktörler ve toplumsal kısıtlamalar) olarak sınıflandırmaktadır. Oluşturulan bu sınıflamada engellilerin yaşadığı sorunların farklı dinamikleri olduğunu bunların toplumun engelliliğe bakış açısı, ulaşılabilirlik, destekleyici yapılar ve kişinin yaşadığı sosyal ortamın engelli bireylerin yaşamını etkileyen öncelikli faktörler olduğunu ve gerekli önlemlerin alınmaması sonucunda engelli bireylerin risk oranlarında artış olabileceğini bildirmektedir (Khoury vd., 2025).

Öte yandan Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Formu) ölçeğinin diğer alt boyutları şefkat, düşmanlık ayrışmamış red ve kontrol puanlarının eğitim düzeyine göre ebeveyn kabul/red davranışları üzerinde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Şefkat ve düşmanlık ayrışmamış red ve kontrol alt ölçeklerinin benzer düzeyde

olmaları eğitimden bağımsız olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir (Rohner vd., 2007)

Bunula birlikte düşmanlık ($p = .058$) ve kontrol ($p = .070$ alt boyutlarından elde edilen bulgular anlamlılığa yakın olup eğitim düzeyine göre bazı farklılaşmalar olabileceğini düşündürmektedir. Bu sonuçlar marjinal anlamlılık kapsamında değerlendirilebilir. Bu nedenle literatürde düşmanlık ve kontrol davranışlarıyla ilgili benzer bulgulara yer verilmesi çalışmanın bağlamını güçlendirebilir.

Williams ve arkadaşları (2024) yaptıkları uzunlamasına çalışmaların da, erken çocuklukta görülen ebeveyn düşmanlığı ve ebeveynin eğitim seviyesi ve gelir düzeyleri çocukların içe dönük semptom gelişimi üzerindeki etkileri incelemişler. Araştırmaya 1.534 çocuk katılmış ve yüksek seviyede ebeveyn düşmanlığının, çocukların ergenliğe kadar artan seviyede depresyon ve anksiyete göstermeleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, ebeveynin düşük eğitim seviyesinin çocukların psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olabileceğine işaret etmiştir.

Lam, Chung ve Li (2018) yaptıkları uzunlamasına çalışmaya Hong Kong'dan 333 anaokuluna giden çocuk ve anne-babaları katılmıştır. Çalışma, anne-babanın düşmanca davranışının çocukların bilişsel süreçleri üzerindeki etkisi incelemiştir. Veriler, anne düşmanlığının çocuklar üzerinde dikkat ve esneklikle ilgili sorunları artırdığı gösterirken, baba düşmanlığının ise çalışma belleği ile ilgili problem üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ebeveynin eğitim düzeyi ve diğer demografik faktörler kontrol edilmiştir. Bulgular, ebeveyn düşmanlığının çocukların bilişsel gelişiminde önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Ebeveyn düşmanlığının çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri açısından mevcut çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Benzer bir şekilde, anne-babanın kontrol davranışının çocukların okul başarısı üzerine etkisini inceleyen çalışmalar da anne-babanın çocuğun hayatına aktif bir şekilde katılmasının ve sıcak davranışlar sergilemesinin ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini göstermektedir (Barbet vd., 1994; 2003). Bulgular, anne-babanın genel yaklaşımı ve çocukla kurduğu ilişki gibi faktörlerden etkilenebileceğini düşündürmektedir. Özellikle anne-babanın eğitim seviyesinin artmasıyla kontrol

davranışlarının çocuk tarafından algılanma biçimi ve bu algının başarıya yansımaları değişebilmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmadan elde edilen veriler, literatürle benzerlik göstermektedir ve ebeveyn davranışlarının çok boyutlu olarak ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır (Kramer, 2012).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların anne-babalarının kontrol davranışları üzerine yapılan çalışmalar, çocukların okul başarısıyla kontrol alt boyutunun anlamlı şekilde ilişkili olabileceğini göstermektedir. Örneğin Ayar ve arkadaşlarının (2024) yaptıkları çalışmada, öğrenme güçlüğü tanımlı çocukların annelerinin kontrol davranışları, akademik başarı ile anlamlı etkileşim göstermiştir. Bununla beraber, annenin depresyonda olması ve ailenin gelir seviyesi gibi faktörlerin de kontrol davranışı ve reddetme davranışlarını etkilediği bulunmuştur (Ayar vd., 2024). Elde edilen bulgular, bu çalışmada ortaya çıkan kontrol alt boyutunun anlamlılığa marjinal bir şekilde yakın çıkmasının, ailelerin sosyo-demografik özelliklerinden ve çocukla kurdukları ilişkiden etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, katılımcıların, yaş düzeyleri ile şefkat alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F(3-204) = 3.21; p < .05$). Şefkat puanlarının düşük olduğu gözlemlenen 30 yaş ve altındaki ebeveynlerin henüz anne-baba olma konusunda yeterli deneyime sahip olmadıklarını düşündürebilir. Ebeveynlerin zaman içinde edindikleri deneyim, onların hayata bakış açılarını etkileyebilmektedir. Yaş ilerledikçe bireylerin yaşam amaçlarını ve hedeflerini belirli bir olgunluk düzeyine taşımaları, hayatı daha etkili bir şekilde gözlemlmelerine katkı sağlayabilir. Dolayısıyla daha duyarlı davranışlar sergileme olasılıkları artabilir. Bu durum, ebeveynlerin ilerleyen yaşlarda çocuklarına yönelik gösterecekleri şefkatin derecesinde artış gösterebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada diğer alt ölçeklere (ihmal, düşmanlık, ayrışmamış red ve kontrol) baktığımızda ise ebeveyn tutumlarının yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı benzer düzeyde olduğu görülmektedir ($p > .05$). Yalnızca toplam puan, alt boyutlardan farklı olarak ölçeğin genel düzeyini yansıtmaktadır. Bu nedenle toplam puan açısından yaş grupları arasında fark istatistiksel olarak anlamlı

bulunmasada ($p = .069$), elde edilen bulgu anlamlılık sınırına yakın olup, marjinal düzeyde anlamlılık olarak değerlendirilebilir.

Yapılan bir çalışma, Öz-Şevkat Ölçeği'nin alt boyut puanlarının anlamlı olmadığını bununla birlikte toplam puan ve iki ana boyut puanlarının anlamlı ve ölçme açısından geçerli olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, her ne kadar alt boyutlar anlamlı çıkmasa da toplam puan bireyin genel öz-şevkat seviyesini yansıttığı için analizlerde güvenle kullanılabilir. Toplam puan, gruplar arası karşılaştırmalarda ya da ilişkisel analizlerde geçerli bir ölçüt olarak değerlendirilebilir (Buz vd., 2022).

Neff ve arkadaşları yapmış oldukları çalışmalar da, Öz-Şevkat Ölçeği'nde toplam puanın ölçme açısından güçlü ve geçerli olduğunu bildirmektedirler. Neff ve Arkadaşları (2019), toplam puanın %95'iniden fazlasını açıkladığını; Tóth-Kiráy ve Neff (2020) ise toplam puanın 18 kültürde geçerliliğini koruduğunu bulmuştur. Liretatürden elde edilen bulgular, bu çalışmada bazı alt boyutların (şevkat) anlamlı çıkması, diğer alt boyutların ise anlamlı bulunmaması, benzer şekilde toplam puanın marjinal seviyede anlamlılık göstermesiyle benzerlik göstermektedir. Bu durum, toplam puan sonuçlarının da ele alınmasının önemli ve anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Şefkat, kişinin kendi yaptığı hatalar ya da karşılaştığı olumsuz durumlar karşısında kendisine gösterdiği nezaketli, hoşgörülü ve yargılayıcı olmayan bir yaklaşımdır. Yaşadıklarının bir insanlık hali olabileceği bilinciyle kendisiyle kurduğu sağlıklı bir iletişim şekli olarak tanımlanmaktadır. Gelişim fırsatı olarak gördükleri olaylar karşısında gösterdikleri duruş, kendi psikolojik sağlamlıklarını korumalarına yardım edebilir.

Diğer yandan kendine öz şefkat gösteremeyen kişilerin olaylara karamsar bir bakış açısıyla bakmaları, yaşadıkları olumsuzlukları anlamlandırmada zorlanmalarına ve düşük bir dayanıklılık göstermelerine sebep olabilmektedir.

Yapılan bir araştırmanın sonuçları, öğrenme zorluğu yaşayan çocukların annelerinin öz şefkat seviyelerinin, öğrenme zorluğu yaşamayan çocukların anneleriyle karşılaştırıldığında yıkım, kendini suçlama, başkalarını suçlama, kabul etme ve olumsuz düşüncelere odaklanma gibi durumlarda öz şefkat oranlarının düşük

olduğunu göstermiştir. Pozitif yeniden değerlendirme gibi olumlu yaklaşımlarda ise yine öz şefkat puanlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir (Sayın, 2023).

Bu araştırmada yaş değişkenine bakılmamış ancak öğrenme zorluğu yaşayan ve yaşamayan çocukların anneleri karşılaştırılmış ve öğrenme zorluğu yaşayan çocukların annelerinin öz şefkat oranlarının düşük çıktığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda yürüttüğümüz çalışmayla benzerlik göstermektedir. Yaptığımız çalışmada da otuz yaş altı annelerin öz şefkat puanları düşük çıkmıştır.

Umman'da 142 anne ile yürütülen bir çalışmada ise farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların annelerinin öz şefkat seviyeleri incelemiş ve yüksek çıktığı görülmüştür. Bu çalışmada annenin yaşı, çalışıyor olup olmaması ve çocuğun cinsiyetine göre çıkan sonuçlarda dikkate değer bir fark bulunmamıştır (Ahmed vd., 2024). Farklı ülkelerde yapılan araştırma sonuçlarının farklı çıkma ihtimalleri vardır. Buna en büyük etkenlerden biri olarak kültürel farklılıklar diyebiliriz.

Ebeveynlerin duygusal ve fiziksel tükenmişliğini ifade etmek için şefkat yorgunluğu kavramı kullanılmıştır (Figley, 1995). Engelliliğin türü ve şiddetine göre bakım verenin değişen oranlarda şefkat yorgunluğu yaşadığı gözlemlenmiştir. İçerisinde stres, tükenmişlik ve gerginlik gibi olumsuz duyguları barındıran şefkat yorgunluğu, sevdiği kişiye yardım edememenin hissettirdiği acıya karşı bir tepki olarak adlandırılabilir (La Rowe, 2005; Perry ve diğerleri, 2015). Yapılan bir çalışma doğrudan öğrenme zorluğu üzerine olmasa da engelli çocukların çalışan ebeveynlerinin şefkat yorgunluğu bağlamında araştırılması sonucu elde edilen bulguları içermektedir. 72 çalışan anne ile gerçekleştirilen araştırmada 20-58 yaş aralığında çocuk sahibi olan annelere öz bildirim anketi uygulanmıştır. Sonuçlar, çocuğun engellilik türünün annelerin yaşadığı şefkat yorgunluğunu önemli düzeyde etkilediğini göstermektedir. Engellilik derecesinin ise şefkat yorgunluğu üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu ve buna benzer çalışmalar göstermektedir ki annelerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen şefkat yorgunluğu, annelerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi, kendilerine zaman ayırması ve uzman desteği sağlanması açısından oldukça önemlidir (Hassan, 2024).

Öte yandan, yapılan bir çalışma, genç annelerin yaşadığı hayalkırıklığı, öfke, yalnızlık, suçluluk ve toplumsal baskıları incelemiştir. Yedi anne ile gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında annelerin kendilerine ve çevrelerine karşı öfkeli oldukları, toplumun beklentileri, yargılanma korkusu yaşamaları ve yeterince destek görmediklerini bu nedenlerle yaşadıkları sıkıntıları dile getirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir (DeMella, 2022).

Yapılan başka bir çalışma, Avustralya’da 12 genç annenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve anneliğin ilk yıl uyum süreçleri incelemiştir. Genç anneler kimlik gelişimi ile annelik sorumlulukları arasında yaşadıkları çatışmaları dile getirmişler, sosyal desteğin önemine vurgu yapmışlar ve damgalanma yaşamalarının annelik deneyimlerine uyum göstermede olumsuz sonuçları olduğunu dile getirmişlerdir (Mulherin ve Johnstone, 2015). Bu bulgular, genç annelerin anneliğe uyum sürecinde yaşadığı zorlukların, benim çalışmamda elde edilen genç annelerin çocuklarına yeterince şevkat gösterememesi durumuyla da benzerlik gösterdiğini göstermektedir. Bu veriler, genç annelerin yaşadığı zorlukların genç yaşta anne olmanın getirdiği uyum süreci gibi güçlüklerden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Çalışmaya, genç annelerinde dahil olduğu 25-47 yaş arası annelerin yetişkinlik öfkesi ve ebeveynlikteki öfke süreci incelenmiştir. Bulgular, ebeveynlikte yaşanan öfkenin özellikle genç annelerin yaşam doyumunu düşürdüğünü göstermektedir. Yetişkin öfkesini yönetebilme yaşam doyumunu artırırken, öfkeyi bastırmanın ise yaşam doyumunu azalttığı bildirilmektedir (Chunh, 2017).

Güney Afrikada, ergen yaşta anne olan gebç annelerin deneyimleri incelenmiş ve veriler ailelerin hamileliğe karşı öfke, hayalkırıklığı, sessizlik ve terk etme gibi olumsuz duygular beslediklerini ortaya koymuştur. Genç anneler, yaşadıkları bu süreçte yalnızlık, suçluluk, anksiyete ve stres gibi psikolojik sorunlar yaşarken, eğitimlerine devam etme ve topluma katkı sağlama gibi gelecek hedeflerinin de dile getirmişlerdir. Çalışma, genç annelerin karşılaştığı hayalkırıklığı ve toplumsal yargıların, psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Govender vd., 2020).

Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların annelerinde internet temelli farkındalık eğitiminin ebeveyn tükenmişliği ve öz-şefkate olan etkisini araştıran çalışmada

farkındalık eğitimine katılan annelerin şefkat seviyelerinde artış gözlemlenirken tükenmişlik seviyelerinde ise azalma görülmüştür. Duygu ve düşünce farkındalığı, anda kalabilme gibi ögelere vurgu yapan çalışmada annelerin karşılaştıkları sorunların bütün insanlar için geçerli olabileceğinin farkına varmalarının yalnızlık duygularında azalma ve psikolojik sağlamlıklarında ise artış yarattığı gözlemlenmiştir (Taniyani, 2024).

Yapılan birçok araştırmanın tüm engellileri kapsadığı görülmektedir zihinsel ve gelişimsel engelli çocukların anneleri üzerine yapılmış bir çalışmada ebeveyn kabul/red davranışları, empati ve öz şefkat arasındaki ilişki incelenmiştir. 161 annenin katıldığı çalışma anaokulu öğrencisi olan ve tanı koyulmuş çocukların annelerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre anne-babaların kabul ve reddetme davranışlarının çocukların öz şefkat seviyelerini düşürdüğü gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin empati kurabilme yetenekleri ve öz şefkatli olma arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin anne ile çocuk arasındaki ilişkiyi desteklemesi bakımından önemli olduğu bildirilmiştir (Nemati vd., 2022).

Türkiye’de de genç yetişkinlerde ebeveyn kabul ve reddetme davranışları, anksiyete ve öz şefkat ilişkisi incelenmiş ve bu çalışmaya 217 kadın ve 95 erkek katılmıştır. Araştırma sonuçları öz şefkatin artmasıyla anksiyetenin düştüğünü göstermektedir. Litaratür incelendiğinde benzer sonuçlar ortaya koyan çalışmalar olduğu gözlemlenmektedir (Ulu, 2022).

Anne-çocuk arasındaki ilişki ile çocukluk çağı travmaları araştırılan bir çalışmada öz-şefkat düzeyleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. 113 annenin katıldığı çalışma online anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Çıkan sonuçlar çocukluk travmalarının anne-çocuk arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkilediğini gösterirken öz-şefkati yüksek olan annelerin ise çocuklarına karşı daha esnek, sağlıklı bağlar kurabilen ve çocuklarından ayrılma konusunda daha az endişelendiklerini göstermiştir (Altundağ, 2021).

Öz şefkatin, kendine saygı duymanın ve yaşın mental sağlık üzerindeki etkisini araştırılan bir çalışmadan elde edilen veriler, öz şefkatin kendilik iyilik hali üzerine etkisinin ilerleyen yaşlarda kişileri desteklediğini, ayrıca yaş değişkeni olmaksızın öz şefkatin, öz saygı ve depresyon arasında düzenleyici rol oynadığını göstermektedir

(Hwang vd., 2016). Bulgular, öz-şevkatin yaşla birlikte artan koruyucu etkisini ortaya koyarak, mevcut çalışma ile benzer sonuçlar göstermektedir.

Araştırma verilerine göre ebeveyn kabul/red davranışlarının ve kontrol alt boyutu puanlarının medeni duruma göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$). Ebeveynlerin evli olup olmamaları ya da tek ebeveyn olmaları açısından çocuklarına gösterdikleri şefkat, ihmal, düşmanlık, ayrışmamış red ve kontrol davranışlarını açısından benzerlik olduğu tesbit edilmiştir.

Alison Aughinbaugh, Charles R. Pierret ve Donna S. Rothstein yaptıkları bir çalışmada anne-babaların evli olup olmama gibi medeni durumlarının çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini ne kadar etkilediğini değerlendirmiştir. Çalışma çocukların davranış problemleri, okuma ve matematik gibi alanlarda gösterdikleri performansları anne-babaların evli olup olmama durumuna göre izlenmiş ve aynı zamanda kişisel özellikleri de dikkate alınmıştır. Evlilik öncesinde ve sonrasında izlenerek sürdürülen çalışmadan elde edilen veriler anne-babaları bir arada olan çocuklar bölünmüş ailelerin çocuklarına oranla daha iyi sonuçlar elde ettikleri gözlemlenmiştir. Ancak dikkate alınmayan ve gözden kaçan durumlar incelendiğinde ebeveynlerin evli olup olmamalarının belirgin bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Çıkan sonuçlar aradaki farkın anne-babanın sadece medeni durum değişikliklerinden değil aile ortamı yapısının da etkili olduğunu göstermektedir (Aughinbaugh, 2005).

Yapılan başka bir çalışma, medeni durumdaki farklılaşmaların çocuklarda ortaya çıkan sosyo-duygusal ve bilişsel durumlara etkisini incelemiştir. Araştırma, çalışmaya daha geniş bir bakış açısı kazandırmak için etnik köken ve cinsiyet farklarını da dikkate alarak değerlendirme yapmıştır. Sonuçlardan elde edilen bulgular, istikrarsız bir aile yapısının çocuğu etkilediği yönünde olmasına rağmen bunun çocuğun özelliklerine ve yapılan değişikliğin türüne göre değiştiğini bildirmiştir. Çalışma, iki ebeveynli bir aileden tek ebeveynli bir aileye geçişin çocuk üzerinde olumsuz etkiler oluştururken, çocuğun tek ebeveynli bir aileden iki ebeveynli bir aileye geçişinin çocuk üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ailede sağlanamayan istikrarın çocuklar üzerindeki etkisinin bilişsel gelişimden çok sosyo-duygusal gelişimlerini etkilediği gözlemlenmiştir (Lee ve

McLanahan, 2015). Bu sonuçlar yürütülen çalışma ile farklılık göstermektedir. Lee ve McLanahan yaptıkları çalışmada evli olmanın getirebileceği istikrarın çocuklara yönelik etkisini ortaya koyarak evli olmanın avantajlı olduğunu göstermişlerdir. Literatürde bu tür çalışmalar bulunsa da öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ebeveynleri üzerine daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Elde edilen sonuçlara göre öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ebeveyn kabul/red davranışları ve kontrol puanlarının çocuk sayısına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($p > .05$). Çocuk sayısının fark yaratmadığını gösteren çalışmanın şefkat, düşmanlık, ihmal, ayrışmamış red ve kontrol alt boyutlarının puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Robledo ve Garcia'nın 2012 yılında yapmış oldukları çalışmadan elde edilen bulgular, yürütülen çalışmanın aksine çocuk sayısının etkili olduğunu göstermektedir. Çalışma, öğrenme güçlüğü ve hiperaktivite bozukluğunda aile ortamının çocuğun akademik başarısını etkilediğini tespit etmiştir.

Aile yapısını inceleyen çalışmalar, ailenin maddi durumunun, aile yapısının, düzenli ev ortamının, anne-babaların eğitime pozitif yaklaşımı ve aktif olarak yer almasının çocuğun okul başarısını etkileyen önemli nedenler olduğunu göstermektedir. Anne-babaların düşük eğitim düzeyine sahip olması ve kardeş sayısının fazla olmasının risk oluşturduğunu inceleyen çalışma, çevresel faktörlerin önemli olduğunun altını çizmektedir. Aynı zamanda anne-babaların okul başarısı beklentileri ve başarıya karşı sergiledikleri olumsuz davranışlar çocuklarda benlik saygılarını kaybetmelerine sebep olurken, gösterdikleri olumlu davranışlar özgüvenlerinin artmasında önemli bir etken olarak görülmektedir (Robledo ve Garcia, 2012).

Kitamura ve arkadaşlarının (1998) yılında yaptıkları çalışmada Japonya'da 1.145 gebe kadının katılımıyla gerçekleştirilmiş, kardeş sayısı ve cinsiyetinin çocukların ebeveyn davranışlarını nasıl değerlendirdiklerini incelemiştir. Araştırmaya göre kız kardeş sayısı fazla olan çocuklar anne-babalarının daha az şefkatli olduklarını düşünürken, erkek kardeş sayısı daha fazla olan çocuklar ise anne-babalarının daha az aşırı koruyucu davranışlar sergilediklerini bildirmişlerdir. Çalışma, anne-baba

davranışlarının çocukların ruhsal sağlıklarını etkileyen faktörleri açıklamaya çalışmış ancak çalışmanın Japonya'da yapılmış olması oradaki kültürel etkileri de içerisinde barındırdığını göstermiştir. Çocukların toplumsal rollerle değerlendirilmeleri araştırma sonuçlarına yansımış olabileceği düşünülmektedir (Kitamura vd., 1998).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ebeveynlerin toplam puanlarının aile yapısına göre anlamlı farklılık ortaya koyduğunu göstermiştir ($F_{(2-205)} = 3.44$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış ve tek ebeveynli ailelerin toplam puanlarının çekirdek ve geniş aile yapısına sahip ebeveynlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum tek ebeveynlerin çocuklarını daha fazla reddedici davranışlar sergileyebileceğini gösterebilir. Ebeveynlerin kabul/red davranış puanları ile kontrol puanlarının ise aile tipine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p > .05$). Her üç aile tipinde de (çekirdek, geniş, tek ebeveynli) benzer düzeyde şefkat, ihmal, düşmanlık, ayrışmamış red ve kontrol puanlarının benzer seviyede olduğu görülmektedir.

Yürütülen bu çalışmada, toplam puan da tek ebeveynli ailelerin puanları yüksek çıkarken alt ölçeklerde ise anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bununla beraber, literatürde tek ebeveynli ailelerde çocukların psikolojik ve davranışsal sorunlarının artışı gösteren çalışmalar yer almaktadır. Örneğin, tek ebeveynli olarak anneleriyle yaşayan 6-11 yaş arası çocuklarla yapılan bir araştırmada, erkek olan ve okul başarısı düşük çocuklarda dışa vurumcu davranış sorunlarının daha yaygın olduğu tespit edilmiştir (Fu, 2023). Aynı zamanda, Lee ve Joo (2022) çalışmalarında, tek anneli ailelerde ekonomik yetersizliklerin, annenin depresyonda olmasına neden olarak anne ile ergen arasındaki duygusal yakınlığı zayıflattığı ve ergenlerde problemlili davranışların artmasına sebep olduğunu göstermiştir. Ancak bu durum, tek ebeveynli ailelerde her zaman çocuklara yansıyan sorunlar yaşandığı anlamına gelmemektedir. Bu nedenle, aile yapısının ebeveyn davranışları ve çocuklara olan etkisini inceleyen çalışmaların daha fazla yapılması önemli görülmektedir.

Vidaa ve Faragob'un (2024) Macaristan'da gerçekleştirdiği 'Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı' araştırması, her ne kadar aile yapısına vurgu

yapmasa da aile ortamının öğrenme zorluğu olan çocukların kişisel ve nörolojik koşulların dışında aile geçmişi ve sosyal ilişkilerin de büyük bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. ICD-11 ve DSM-5 öğrenme güçlüğüne neden olan faktörler arasında sosyal ve ekonomik nedenlerin olmadığını gösterse de araştırmadan elde edilen bulgular farklı bakış açıları sunmuştur. Araştırma verilerine göre eğitimdeki başarısızlığın önemli ölçüde aile geçmişinden kaynaklandığı gösterilmiştir. Problemlı bir aile geçmişi; ailenin ekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve sosyal destek eksikliğinin oluşturduğu stresin çocuğın okulu bırakma riskini artırdığını göstermiştir. Çalışma ayrıca, aile yapısı başlığı altında ele alınmakla birlikte, aile ortamının ve ebeveyn eğitim düzeyinin de çocukların dayanıklılığı ve gelişim sürecindeki uyumlarını etkilediğini, ayrıca aile-okul iş birliği ile bu sorunların aşılabileceğini vurgulamaktadır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesinde gerçekleştirilen bir çalışmaya 7-18 yaş arası öğrenme zorluğu yaşayan çocuk ve ergenler ve bu çocukların kardeşleriyle birlikte 120 kişi katılmıştır. Çalışmaya katılabilmesi için DSM-5 tanı kriterlerini karşılıyor olması ve her iki grupta okuma ve yazma bilmesi gerekli görülmüştür. Kontrol grubunda bulunan kardeşleriyle karşılaştırılan öğrenme zorluğu yaşayan çocukların annelerine bağlanma stilleri kardeşlerinininkinden farklı çıkmamıştır. Öğrenme zorluğu yaşayan çocukların ebeveynlerine bağlanma stillerini bireysel bazı faktörlerin etkilemesinin yanı sıra aile yapısında içinde bulunduğu, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, gelir durumları, meslekleri ve psikiyatrik rahatsızlıklar gibi değişkenlerin de etkili olabileceği bildirilmektedir (Namıduru ve Fidan, 2014). Bu bulgular, ebeveyn kabul/red davranışlarını etkileyen faktörlerin karmaşık bir yapıda olabileceğini ve bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgulara göre ebeveyn kabul/red davranış puanlarının kronik hastalık durumuna göre anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymaktadır ($p > .05$). Ebeveynlerin sahip olduğu kronik hastalıkları ne olursa olsun şefkat, düşmanlık, ihmal ve ayrışmamış red puanlarına bakıldığında benzer oldukları görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin kontrol puanlarının anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir ($t_{206} =$

2.31, $p > .05$, $d = 0.39$). Ayrıca etki büyüklüğü ($d = 0.39$) bu farkın pratikte düşük düzey bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle p değeri anlamlılık sınırına yakın olduğu için bulgu marjinal anlamlılık kapsamında değerlendirilebilir.

Yapılan bir çalışma, anne ve çocuğun kronik hastalığa sahip olduğu durumları incelemiş ve annelerin aşırı koruyucu yaklaşımlarının anlamlı seviyede arttığı gözlemlenmiştir. Bulgular, sadece çocuğun hasta olduğu durumlarda bile annelerin aşırı koruyucu davranışlarının anlamlı seviyede arttığını gösterirken, anne-çocuk birlikte hasta olduğu gruplarda korucuyu davranışlar çok daha belirgin bir şekilde tespit edilmiştir. Ebeveynlerdeki demografik ve otoriter yaklaşımlarda fark görülmezken, izin verici davranışlar azalmıştır. Veriler, özellikle ebeveynin kronik hasta olduğu durumlarda kontrol davranışlarını artırabileceğini ortaya koymaktadır (Celik vd., 2024). Yürütülen bu çalışmada ise ebeveynin kronik hastalığa sahip olması durumunda kontrol davranışlarının marjinal düzeyde farklılık gösterdiği ve bu farkın düşük düzeyde pratik etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, ebeveynin kontrol davranışlarının sadece çocuğun sağlık durumu ile sınırlı kalmadığına işaret etmektedir.

Fillandiya'da ebeveynin fiziksel hastalığının çocukların davranışlarına olan etkisi incelenmiştir. Çalışmada, annede kronik hastalık olmasının özellikle erkek çocuklarda dışa dönük davranış problemleriyle anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. Literatüre dayanan çalışmalar bu tür dışa dönük davranışların genellikle ebeveynin aşırı denetleyici ve müdahaleci yaklaşımlarıyla bağlantılı olduğunu açıklamaktadır. Elde edilen veriler, annenin hasta olmasının sadece fiziksel bir durumla sınırlı olmadığını, ebeveynlik yaklaşımını da etkileyerek çocuğuyla olan ilişkiyi dönüştürdüğünü ve çocukların psikososyal gelişimini etkileyebileceğine işaret etmektedir (Kinnunen vd., 2021). Sonuçlar, yürütülen bu çalışma ile marjinal düzeyde benzerlik göstermektedir. Ebeveynin kronik rahatsızlığı ve kontrol davranışları arasındaki marjinal anlamlılık literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmektedir ve dikkatle ele alınması gereken bir eğilime işaret etmekteir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar üzerine değilse de kronik rahatsızlığı olan ebeveynlere sahip öğrenciler üzerine yapılan ve farklı sonuçlar elde edilen bir

çalışmada kronik rahatsızlığı olan bir aile üyesiyle büyüyen öğrencilerin yaşayabileceği zorluklar incelenmiştir. Çalışma 1237 öğrencinin doldurduğu ankette %19'u kronik hastalığı olan bir aile üyesiyle yaşadığını, %54'9'ü ise günlük yaşamlarında zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma özellikle meslek eğitimi olan ve ruhsal bir rahatsızlık yaşayan aile üyesine sahip olan öğrencilerin daha fazla risk altında olduğunu sosyal, fiziksel ve psikolojik anlamda önemli zorluklarla karşılaştıklarını bildirmektedir. Evde kronik rahatsızlığı olan ebeveynlerine bakım verme gibi ekstra bir yük taşımaları hayatlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırma bu konuda daha fazla çalışma yapılmasının altını çizmektedir (Van der Werf, vd., 2019).

Yine benzer bir çalışmadan elde edilen bulgular kronik rahatsızlığından dolayı ebeveynlerine bakım vermek zorunda olan çocukların aldıkları sorumluluktan dolayı eve daha fazla bağımlı kaldıklarını ve sosyal yaşam deneyimlerinin azaldığını dile getirmişlerdir. Kendi ihtiyaçlarının ailenin ihtiyaçlarının gerisinde kalması bu çocukların normal bir yaşam sürmelerini zorlaştırmıştır. Bu konuda uzman yardımına ihtiyaçları olduğunu dile getiren gençler için araştırma profesyonellerin aile odaklı çalışmalar yapmalarının kritik bir öneme sahip olduğuna vurgu yapmaktadır (Chikhradze vd., 2017).

2018-2019 yıllarında kronik hastalığa sahip olan anne-babaların 12-18 yaş aralığında olan çocuklarıyla yürütülen çalışmaya 50 ergen katılmıştır. Ebeveynlerinde Kronik fiziksel hastalık olan çocukların benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılığı, akran desteği, uyum ve mücadele azimleri daha yüksek olduğu görülürken, kronik ruhsal hastalığı olan ebeveyni olan çocuklarda ise sosyal destek ve empati seviyelerilerinin daha yüksek çıktığı görülmektedir. Araştırma çalışmaya kontrol grubu eklenmesi, ebeveynlerin hastalıklarının gruplandırılması, aile dinamikleri ve yaşanan zorlukları açısından incelenmesini önermektedir (Öner ve Arabacı, 2021). Kronik rahatsızlığı olan ebeveyne sahip öğrenme zorluğu yaşayan çocukların üzerine daha çok araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Psikiyatrik tanı durumu açısından yapılan veri inceleme sonuçlarına göre ebeveyn kabul/red davranışları ve kontrol puanlarının anlamlı bir fark oluşturmadığı

gözlemlenmiştir ($p > .05$). Çıkan bu sonuca göre ebeveynlerin psikiyatrik tanı durumları fark etmeksizin şefkat, düşmanlık, ihmal, ayrışmamış red ve kontrol puanlarının benzer seviyede olduğu görülmektedir.

Yapılan bir çalışmada psikiyatri tanısı olan ebeveynlerin 8 ile 14 yaş arasında değişen çocuklarının ruhsal sorunları, sağlıklı ebeveynlerin çocukları ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışmaya Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri polikliniğinde tedavi gören 61 çocuk ve sağlıklı ebeveynleri bulunan 35 çocuk katılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre psikiyatri tanısı olan ebeveynlerin çocukları sağlıklı olarak nitelendirilen ebeveynlerin çocuklarına oranla daha yüksek psikiyatri tanısı aldığı tesbit edilmiştir. Bu çocukların en çok aldığı tanı ise yıkıcı davranış bozukluğu olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları bize psikopatoloji gelişiminin genetik veya psikososyal risklerine yönelik daha fazla inceleme yapılması gerektiğini gösterse de ebeveynlerde bulunan psikolojik rahatsızlıkların çocuklarda da görülme riskinin önemine dikkat çekmektedir (Öç vd., 2006). Araştırma psikiyatrik sorun yaşayan ebeveyn davranışlarını ölçmemiştir fakat psikiyatrik sorun yaşayan ebeveynlerin çocuklarında da tanı alma oranının yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynlerinin psikiyatrik durumları ve ebeveyn davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Psikiyatrik sorunları olan anne-babaların çocuklarının yaşam süreçlerini ele alan bir çalışmada anne-babaların ruhsal sorunlar yaşamasının çocukların baş etme becerisi, zorluklar karşısında dayanıklı olması psikolojik sağlık gibi durumlarını olumsuz bir biçimde etkileyeceğini göstermektedir. Bu bulgular, ebeveynlerin psikiyatrik sorunlarının genelde çocukların psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymakla birlikte, bazı çocukların bu süreçten farklı biçimde etkilenecek güçlü baş etme becerileri geliştirebildiğini de göstermektedir (Buldukoğlu, 2011).

Ebeveyn kabul/red davranışlarının özgül öğrenme güçlüğü olan çocuğun yaş düzeyine göre incelenen araştırma sonucuna göre ebeveyn kabul/red davranış ve kontrol puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p > .05$). Verilerin sonuçlarına göre çocuklar (ÖÖG) hangi yaş düzeyine sahip olurlarsa olsunlar

şefkat, düşmanlık, ihmal, ayrışmamış red ve kontrol alt ölçek puanlarının benzer olduğu görülmektedir.

Bu çalışma özellikle belirli bir yaş düzeyine göre spesifik bir çalışma olmasa da 7-17 yaş arasında öğrenme zorluğu yaşayan çocukların annelerinde görülen kabul/red seviyelerini değerlendirmiştir. Çalışma sonuçlarına göre annelerde; sevginin az olduğunu, düşmanlığın ve ihmalin fazla olduğunu ebeveynlerin ekonomik olarak düşük gelire sahip olmaları, sigara kullanmaları, annenin depresyonda olması ve çocuğun öğrenme bozukluğu yaşamasından kaynaklandığını göstermektedir. Bununla birlikte çalışma annenin kontrol seviyesinin çocuğun akademik başarısını etkilediğini bildirmektedir. Yaşanılan problemlerin ilk aşamada belirlenmesi ve desteklenmesi anne ve çocuk arasında sağlıklı bir etkileşim olmasına yardım edecektir (Ayar Vd., 2024). Bu çalışma sonuçları öğrenme güçlüğü yaşayan belirli yaş aralığındaki çocuklara karşı anne-baba kabul/red davranışlarını incelemiş ve farklı birden çok değişkenlerle değerlendirmiştir. Bu çalışmaların daha fazla yapılması öğrenme güçlüğü konusuna daha farklı perspektiflerden bakılmasına yardım edebilir.

4.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Öğretmenlerinin Kaygı Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası 1983 yılında kaynaştırma eğitimi olarak yürürlüğe girerek anaokullarında da uygulanması teşvik edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi araştıran çalışmacılar ilk önce öğrenme zorluğunun tanımı üzerinde durmuş, öğretmen görüşleri ve başarı oranlarındaki farka odaklanmışlardır (Yazıcı, 2019). Aynı zamanda çalışmaların birçoğu ilkokul öğrencilerine odaklanırken, sosyal etkileri ve psikolojileri üzerine az sayıda çalışma yapıldığı bildirilmektedir (Soğancı, 2023). Bugünkü çalışmalara bakıldığında ise bilimsel temelli uygulamalar, sosyal beceri programları, öğretmenlerin eğitilmesi ve aile ile iş birliğini de içeren konular ön plana çıkmaya başlamıştır. Ailelerle iş birliği ve sınıf içi uygulamaları ele alan çalışmaların sayısı oldukça sınırlı bir şekilde kalmıştır (Yazıcı, 2019). Araştırma öğrenme zorluğunun anne-babalar, eğitimciler, öğrenciler üzerindeki zihinsel ve toplumsal etkisinin anlaşılabilmesi için yapılacak çalışmaların farklı alanlardan bakılmasını gerekli görmektedir (Soğancı, 2023). İlerde yapılacak olan araştırmalarda engellilik

yelpazesinin içinde spesifik bir engelliliğin ve öğretmenlerin hangi konularda kaygılı olduklarının incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu konuda yapılmış az sayıda çalışma bulunsa da öğretmenin kaygısını araştıran araştırmalar kaygının; öğretme kapasitelerini düşürdüğünü, sınıf yönetimi etkisini azalttığını ve sınıf ortamında verimliliği düşürdüğünü göstermektedir. Elde edilen verilere göre öğretmenin kaygılı olması kaygılı davranışlar sergileyebileceğini ve öğrenciyle arasında olan güven duygusunu zedeleyebileceğini göstermektedir. Öğretmenin kaygılı olması öğrenciler üzerinde de kaygı oluşturabilir ve akademik başarısını olumsuz etkileyebilir ve duygusal olarak negatif izlenimler bırakabilmektedir. Öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir ve çocukların okul başarısında düşüş olduğu bildirilmektedir (Sinclair, 1987).

İngilterede 73 ilkolul öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin kaygı üzerinde ne kadar bilgi sahibi olduklarını ve kaygılı bir öğretmenin çocuklara karşı yaklaşım tarzlarının çocukları ne kadar etkilediği incelenmiştir. Anket aracılığı ile kaygı düzeyleri ve kaygı bilgileri ölçülen öğretmenlere hayali senaryolar verilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri tepkiler değerlendirilmiş ve elde edilen bulgulara göre kaygı üzerinde bilgi sahibi olmaları kaygılı tepkiler verme olasılığını düşürürken öğretmenlerin öğrencilere karşı daha yardım sever ve öğrencilerin bağımsız bir şekilde hareket etmelerini teşvik eden davranışlar sergilemelerini sağlamamıştır. Çalışmada öğretmenin eğitim aşamasında sadece kaygı hakkında bilgi almalarının yeterli olmadığını, bununla birlikte öğrencilerin duygusal dayanıklılığını destekleyecek eğitimlere katılmalarının önemli olduğunun altını çizilmektedir (Byrne ve Clark, 2024).

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin kaygı düzeylerinin çocuğun yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı görülmüştür (= 1.61, $p > .05$). Buna göre özgül öğrenme gücü olan çocuğun yaş düzeyi fark etmeksizin öğretmenlerin kaygı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bir çalışma, ilkokula giden 5-11 yaş arası çocukların katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ilkokul öğretmenlerinin kaygı bilgisi seviyelerini ve kaygı semptomlarını, kaygılı öğrencilere müdahale biçimine etkisi incelenmiştir. Elde

edilen bulgular, öğretmenlerin kaygı bilgisi arttıkça öğrencilere yönelik kaygı artırıcı tepkiler verme olasılıklarının azaldığını, öğretmenlerin kendi kaygı seviyelerinin ise müdahale biçimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir (Byrne ve Clark, 2024). Bu bağlamda her iki çalışmada da öğretmen kaygısı ele alınmış, ancak örnek çalışma belirli yaş aralığı olan öğrencilerin kaygılı olma durumuyla ilişkilendirilirken, mevcut çalışmada yaş düzeyine göre öğretmen kaygısının farklılaşmasını doğrudan incelenmiştir.

Başka bir çalışma, COVID-19 pandemi döneminde tunus'ta yapılmıştır. Çalışma ortaokul öğretmenlerinin kaygı ve depresyon oranlarını incelemiştir. Öğretmenlerin %34,7'sinde kaygı ve %41 depresyon tespit edilmiştir. Araştırma, kaygı ve depresyonun çeşitli kişisel ve mesleki faktörlerle ilişkili olduğunu bulmuştur. Ancak, çalışma bize öğrencinin yaşı ile ilgili bir veri sunmamakta, öğretmenin ruh sağlığına odaklanmaktadır. Özellikle öğretmenin kaygısını öğrenci yaş düzeyine göre ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Regaieg vd., 2024). Bu bağlamda yürütülen bu çalışma, öğretmen kaygısını öğrencinin yaş düzeyi ile ilişkilendirerek ele alması bakımından farklı bir yaklaşım sunmaktadır ve bu alanda önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Cinsiyete göre öğretmenlerin kaygısını ölçen veri sonuçları anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($t_{201} = 1.76, p > .05$). Kaygı düzeyleri cinsiyete göre benzer çıkan öğretmenler üzerine yapılmış çalışmalara bakıldığında hem benzer hemde farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.

Yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin konuşma kaygılarını incelenmiş ve cinsiyet açısından sadece fizyolojik düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Çalışma ayrıca, dördüncü sınıf öğrencilerinin tüm alt boyutlarda daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı bildirilmiştir. Ölçülen değişkenlerin farklılığına rağmen, cinsiyete ilişkin sınırlı düzeyde anlamlılık göstermesi her iki çalışmada da dikkat çekici bir ortak noktadır (Kuru, 2018). Bu yönüyle bulgular bazı açılardan farklılık gösterse de, belirli değişkenlerdeki sınırlı anlamlılık, kaygı türüne göre değişen etkileri ortaya koyması açısından karşılaştırılabilir niteliktedir.

Başka bir çalışma, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve konuşma) açısından incelemiş ve 498 öğretmen adayının katıldığı çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından konuşma kaygısında anlamlı bir bulunamamıştır. (Özkan, 2015). Her iki çalışmada da, cinsiyet değişkenine ilişkin fark bulunamaması örtüşmetedir ve benzer şekilde, kaygı düzeyleri üzerinde belirleyici bir etki oluşturmadığı görülmektedir.

Yine okul öncesi ve sınıf öğretmenliği birinci ve son sınıf öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerine çeşitli değişkenlerle bakılmış ve genel kaygı seviyesinde cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm tercihi ve memnuniyeti gibi alanlarda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgular, cinsiyet değişkeninin genel kaygı ve bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Araştırma yürütülen bu çalışma ile farklı sonuçlar ortaya koymaktadır (Karadeniz vd., 2024). 790 öğretmen adayının katıldığı başka bir çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri farklı değişkenlerle incelenmiştir. Bulgular kadın adayların kaygısının erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermiştir (Arslan vd., 2023). Literatürden elde edilen Her iki çalışma sonuçlarında cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklar ortaya koymuşken, yürütülen bu çalışmada farklı sonuçların çıkması, kullanılan ölçme araçları, örneklem özellikleri ve uygulama sürecindeki koşullardan kaynaklanabileceği gibi aynı zamanda bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle ÖÖG’li çocukların öğretmenleriyle yapılacak yeni çalışmalar, cinsiyetin kaygı üzerindeki etkisini daha akıç bir şekilde ortaya koymaya katkı sağlayabilir.

Yapılan bu çalışma özellikle öğrenme zorluğu yaşayan çocukların öğretmenlerini kapsamıyor olmasıyla birlikte rehber öğretmenlerin okul ortamının yarattığı kaygıyı nasıl yaşadıklarını ele almaktadır. Araştırma aynı zamanda yaş, cinsiyet, deneyim ve okudukları bölüm gibi değişkenleride incelemiştir. Katılan rehber öğretmenlerinin %25,8’i erkek 58 kişi, %74,2’si kadın 167 olarak toplam 225 öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler yaş, cinsiyet, deneyim ve medeni durum gibi faktörlerin okul ortamında bir etki yaratmadığını fakat çalışma saatleri, çalıştıkları bölge ve okudukları bölüm değişkenlerinin okul ortamında farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul ortamını negatif yorumlayan rehber öğretmenlerin kaygı seviyeleri daha fazla çıkmıştır, okul ortamına pozitif yaklaşım sergileyebilen öğretmenlerin kaygı seviyelerini düşürmeye yardım edebileceği düşünülmektedir

(Ekşi, 2006). Çalışmamda da cinsiyet ve medeni durum açısından anlamlı bir fark elde edilmemiştir, bu yönü ile çalışmamla benzerlik göstermektedir.

Araştırma öğretmenlerin kaygı düzeylerini eğitim düzeylerine göre incelemiş çıkan sonuçlar anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ($t_{201} = 1.21, p > .05$). Eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olarak araştırılan öğretmenlerin kaygı düzeyinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Litaratürde farklı görüşlerin yer aldığı görülmektedir.

Yapılan bir araştırma, öğretmen kaygısının duygusal durumlardan kaynaklandığını, demoğrafik faktörlerin etkisinin net olmadığını tespit etmiştir. Yürütülen çalışma ile bu açıdan benzerlik göstermektedir. Cinsiyet, medeni durum gibi değişkenlerin yanı sıra öğretmenlerin geçmişte DEHB ve ÖÖG konularında eğitim alıp almadıkları da öğretmenin kaygısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Çalışma doğrudan lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine odaklanmasa da öğretmenlerin belirli konularda eğitim almalarının kaygı düzeyine etkisini kısmen inceleyerek önemli veriler sunmuştur (Aydın, 2021).

Suudi Arabistan'da yapılmış araştırma, öğretmenlerin kaygılı olmalarının yaş ve akademik yeterlilikle negatif ilişkili olduğunu bulmuş ancak eğitim, cinsiyet ve deneyim gibi demoğrafik değişkenlerin anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Çalışma bu açıdan mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir (Alruwaili, 2023). Elde edilen bulgular, öğretmen kaygısının duygusal ve sosyal durumlarla ilişkili olabileceğini gösterirken, demoğrafik değişkenlerin kaygı üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu nedenle konunun daha iyi anlaşılabilmesi için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin kaygısı farklı değişkenlerle incelenmiş, ancak eğitim düzeyinden farkı olarak öz-yeterlilik düzeyine odaklanılmıştır. Örnek çalışmada, öz-yeterlilik arttıkça kaygının azaldığı bulunmuştur. Öz-yeterlilik kavramı doğrudan eğitim düzeyiyle aynı olmasa da, eğitim düzeyinin yükselmesi bağlamında ele alınabilir (Musgrove, 2020). Bu açıdan, sonuçlar yürütülen bu çalışma ile kısmen karşılaştırılabilir görünse de, sonuçlar farklılık göstermektedir. Bu çalışma, bulguları mevcut çalışma ile tam olarak örtüşmese de, öğretmen kaygısının farklı değişkenlerle

ilişkisinin incelenmesi açısından önemli görülmektedir. Aynı zamanda, eğitim düzeyi ile örtüşen yönleri sayesinde çalışmaya katkı sunmaktadır.

Başka bir çalışma, lisans ve lisansüstü öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini incelemiş ve genel olarak anlamlı düzeyde kaygı bulunamamıştır. Eğitim düzeyi, bölüm, yerleşim yeri ve aile tipi gibi değişkenlerin kaygı üzerinde anlamlı etkisi olmadığını gösteren çalışma, aynı zamanda yaş, cinsiyet, gelir gibi değişkenlerin kaygı seviyesini etkilediğini tespit etmiştir (Shirley ve Joseph, 2014). Elde edilen bulgular, mevcut çalışma sonuçlarının eğitim düzeyinin kaygı üzerinde anlamlı bir etkisi olamaması yönünden benzerlik gösterirken, cinsiyet gibi değişkenlerin anlamlı bulunmuş olması farklılık göstermektedir. Bulguları benzerlik ve farklılık gösteren yönleriyle ele almak çalışmaya katkı sağlamaktadır.

Öğretmenlerin medeni durumu incelenmiş istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($t_{201} = 0.45$, $p > .05$). Öğretmenlerin evli olup olmaması fark yaratmayan araştırma sonuçları kaygı düzeylerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Tayland'ın Chiang Mai kentinde yapılan çalışmaya 45-59 yaş arasındaki ortaokul öğretmenleri katılmıştır. 341 öğretmenle yürütülen çalışmada %28.7'ni kapsayan öğretmende bazı sosyal anksiyeti semptomları görülmüştür. Anket aracılığı ile ulaşılan öğretmenlerin sosyal anksiyetesini tetikleyen faktörler olarak medeni durumu, ekonomik durumu, bireysel özellikleri, yalnızlık, depresyonda olma, stres bağlanma stilleri gibi değişkenlerin etkili olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma verilerine göre sosyal anksiyetenin ortaokul öğretmenlerinde oldukça sık görüldüğü gözlemlenmiştir (Guo vd., 2024). Ancak benim çalışmam bu çalışma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin kaygı düzeyleri ile incelenen değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Başka bir çalışma öğretmenlerin kaygı, depresyon, stres ve tükenmişlik durumlarını ve bu durumları etkileyen kaynakları incelemiştir. Ayrıca medeni durumu, cinsiyeti, yaşı, iş deneyimi, iş memnuniyeti, sınıfındaki çocuk sayısı gibi birçok farklı açıdan değerlendirilen öğretmenlerin %38-%41,2'sinin kaygılı oldukları gözlemlenirken %4-%77 oranlarında depresyon, %8,3-%87,1 oranında strese maruz kalırken %25-%74

oranında ise tükenmişlik durumuyla karşı karşıya kaldıklarını bildirilmektedir. Çalışma bu durumların tespit edilip zamanında müdahale edilebilmesi için okul odaklı farkındalık sağlayacak programlar düzenlenmesini öğretmenlerin destek hizmetlerinden yararlanmasının önemine dikkat çekmektedir (Agyapong vd., 2022).



SONUÇ

Bu araştırma sonuçlarına göre ebeveyn kabul/red davranışlarının çeşitli değişkenlerle karşılaştırılması sonucunda Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Formu) ölçeğinin dört alt boyutundan biri olan ihmalin eğitim düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmüştür (Çakmak ve Yiğit, 2023). Bununla birlikte, düşmanlık ve kontrol alt boyutlarında anlamlılığa yakın sonuçları olduğunu ve marjinal anlamlılık kapsamında değerlendirilebileceğini bulunmuştur Williams ve arkadaşları (2024). Ebeveyn kabul/red davranışlarından şefkat alt puanlarının ise 30 yaş altı ebeveynlerde düşük olduğu tesbit edilmiştir (Sayın, 2023). Toplam puan alt boyutunda, elde edilen bulgular da, anlamlılık sınırına yakın olup marjinal düzeyde anlamlı olarak değerlendirilebilmiştir (Buz vd., 2022). Araştırmada ebeveynlerin kabul/red davranışlarının ve kontrol puanlarında medeni durumlarına ve çocuk sayısına göre anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmektedir, fakat literatürde farklı sonuçlar bulunmaktadır (Aughinbaugh, 2005; Robledo ve Garcia, 2012). Ebeveynlerin aile yapısında ise toplam puanlarında anlamlı bir fark görülürken kabul/red davranış ve kontrol puanlarında bir fark elde edilmemiştir, literatürde ise farklı sonuçlar ortaya çıkaran çalışmalar bulunmaktadır (Fu, 2023). Kronik hastalığa sahip olan ebeveynlerde kabul/red davranış puanlarında anlamlı fark görülmezken kontrol alt puanlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Van der Werf, vd., 2019). Psikiyatrik tanısı olan ebeveynlerin kabul/red davranış ve kontrol puanlarına baktığımızda anlamlı bir fark bulunmamıştır, ancak literatürde farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır (Öç Vd., 2006). Ebeveyn kabul/red davranışlarının öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun yaş düzeyine göre ebeveyn kabul/red davranış ve kontrol puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir, literatürde farklı değişkenlerle değerlendiren çalışmalar yer almaktadır (Ayar vd., 2024).

Öğretmen kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlerle karşılaştırılması sonucunda öğrenme zorluğu yaşayan çocuğun yaş, medeni durum ve cinsiyet düzeyine bakıldığında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Yine öğretmenlerin kaygı düzeyi ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır fakat literatürde farklı sonuçlar elde eden çalışmalar bulunmaktadır (Sinclair, 1987).

Bu araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin ve öğretmenlerin farkındalık geliştirmelerinin önemli olduğu görülmektedir. Farkındalık çalışmalarının uygulamalı bir şekilde yapılması ebeveyn ve öğretmenlerin tutumlarına yönelik motivasyonlarını yükseltebileceği ve eyleme geçme konusunda yardım edebileceği düşünülebilir.

Bu araştırma bulguları ile literatür taraması sonucu elde edilen veriler doğrultusunda öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynleri ve öğretmen kabul/red davranışlarının daha farklı perspektiflerden değerlendirilebilmesi ve eğitim düzeylerinin artırılabilmesine destek olabilecek birkaç öneri sunulabilir.

İleriye dönük yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

- Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eğitimi ilkokul olan ebeveynlerin çocuğunu ihmal etme düzeyinin yüksek çıkmasının nedenleri daha kapsamlı bir şekilde araştırılması önerilebilir. Aynı zamanda, düşmanlık ve kontrol alt boyutlarının da marjinal düzeyde anlamlılığa yakın olması araştırılmaya değer olduğunu göstermektedir.
- 30 yaş altı ebeveynlerin şefkat alt puanlarının düşük çıkması farklı ölçekler kullanılarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, toplam puanın marjinal düzeyde anlamlılığa yakın çıkması sonucunun da ele alınması önemli görülmektedir.
- Aile yapısı ve aile ortamı etkileri üzerinde geniş çaplı bir araştırma yapılabilir.
- Ebeveynin kronik hastalığı kontrol davranışlarında marjinal düzeyde farklılık göstermesi, ileride yapılacak çalışmaların bu konuyu daha farklı değişkenlerle ele alması ve derinlemesine inceleme yapmasına zemin hazırlamaktadır.

İnsanların duyulmaya, görülmeye, kabul görmeye ve güvende olmaya ihtiyacı vardır, ilişkisel bir bağ oluşturamadığımızda bu ihtiyaçlarımızı giderme noktasında yalnız hissedebiliriz. Bu bağı oluşturmaya gönüllü olmamız ve tepkilerin altındaki ihtiyacı anlamaya çalışmamız çocuklarla iletişim kurmamızı kolaylaştırabilir. Bu açıdan ele alındığında ÖÖG tanılı bireylerin ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalı, böylece ÖÖG bireylerin gereksinimleri de daha anlaşılır olacak ve etkin desteği göreceklerdir.

KAYNAKÇA

- A.P.A. (2022). *Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı* (E. Köroğlu, Çev). Boylam Psikiyatri Enstitüsü, Esenler Yayıncılık, Ankara.
- Abdou, R. M., Hamouda, N. H., fawzy, A. M., (2020). Validity and reliability of the Arabic dyscalculia test in diagnosing Egyptian dyscalculic school-age children. Abdou et al. *The Egyptian Journal of Otolaryngology*, 36, (18). <https://doi.org/10.1186/s43163-020-00020-6>
- Abidin, R. R. (1995). *Parenting stress index (PSI)* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Adi, N. S., Othman, A., Kuay, H. S., & Mustafa, Q. M. (2024). A study on the psychological functioning of children with specific learning difficulties and typically developing children. *BMC Psychology*, 12, 725. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02151-4>
- Adlof, S. M., ve Hogan, T. P. (2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 49 (4), 762-773. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049
- Agyapong, V. I. O., Kitching, A., & Agyapong, B. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(6), 1234–1245. <https://doi.org/10.3390/ijerph22061234>
- Ahmed, M. Y., Al-Hosni, S., ve Al Balushi, R. (2024). Self-compassion among mothers of students with learning disabilities in the Sultanate of Oman. *Migration Letters*, 21 (7), 789–802. <https://www.migrationletters.com>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

- Ak, Ayça., Sarıkaş, A., Yayla, A. (2017). *Konuşma Sesi Bozukluklarının Düzeltilmesine Yönelik Eğitim Platformu Tasarımı. Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10 (3). DOI: 10.17671/gazibtd.330867
- Akkuş, S., Çiçek, A, U., Ucuz, İ., Işık, C, M. (2024). Prevalence of psychiatric comorbidity and related variables in children with specific learning disabilities, *Cukurova Medical Journal*, 49 (3):521-534. <https://doi.org/10.17826/cumj.1399849>
- Aktan, O. (2020). Determination of Educational Needs of Teachers Regarding the Education of Inclusive Students with Learning Disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7 (1), 149-164. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>
- Aktepe, E., ve Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: Güncel bir gözden geçirme [Mindfulness: A current review]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar – Current Approaches in Psychiatry*, 12(4), 534–561. <https://doi.org/xxxxxx>
- Akyol, B, G. (2019). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailenin eğitime katılımı* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Akyol, H., ve Kayabaşı, K, Z, E. (2018). Okuma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrencinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43, (193), 143-158. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7240>
- Akyol, H., ve Sezgin, Z, Ç. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education, TURJE*, 4 (2), www.turje.org
- Akyol, H., ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5, (4), 1690 -1700.
- Albaş, Y. (2023). Özgül Öğrenme Güçlüğü, Otizm ve Zihinsel Yetersizlik tanısı almış çocukların annelerinin depresyon ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (16), 478 - 499. <https://doi.org/10.57135/jier.1398568>

- Alevriadou, A., ve Mavrikaki, E. (2015). *How Greek Children With And Without Learning Disabilities Understand The Concept of Microbes*, 1. Univ. of W. Macedonia, Greece 2. Univ. of Athens, Greece. emavrikaki@primedu.uoa.gr
- Alkahtani, K. D. F. (2022). Teachers' knowledge and attitudes toward sustainable inclusive education for students with emotional and behavioral disorders. *Children*, 9 (12), 1940–1950. <https://doi.org/10.3390/children9121940>
- Alkan, N, M ve Yazıcı, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğü (Diskalkuli) farkındalıklarının belirlenmesine ilişkin bir durum çalışması, *Çağdaş Yönetim Bilimler Dergisi*, 7 (1), 95 -109.
- Alruwaili, S. (2023). The nature of teacher anxiety in English-medium tertiary education in Saudi Arabia. *Frontiers in Education*, 8, Article 1137432. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1137432>
- Altundağ, L. (2021). Annelerin kapsayıcı işlevleri ile çocukluk çağı travmaları ve özşefkatleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). *İstanbul Ticaret Üniversitesi*.
- Al-Yagon, M. (2015). Fathers and Mothers of Children With Learning Disabilities: Links Between Emotional and Coping Resources, *Learning Disability Quarterly*, 32 (2), 112-128. DOI: 10.1177/0731948713520556
- Alzeftawy, A, M, A. (2018). Teachers' knowledge, attitudes and reported strategies to assess and support the students with learning difficulties. *Journal of Nursing and Health Science*, 4 (2), 79-92. DOI: 10.9790/1959-04227992
- Amelia, W., ve Supena, A. (2022). *Mathematics Learning Strategy for Discalculia Students in Elementary School*, *Jurnal Kependidikan*, 8 (1), 2442-7667. doi:<https://doi.org/10.33394/jk.v8i1.4700>
- American Psychiatric Association (APA) (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.) (DSM-IV), Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2016). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Ankara'da düzenlenen 3. *Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresinde poster* byznr.04.1996@gmail.com bildirisi.
- Apak, Ö., ve Doğan, H. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıkları. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (özel sayı), 16-28. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1288877>
- Ar, Ö, F., Şen ve M., Melekoğlu, M. (2021). Erken çocuklukta özel eğitimde ailenin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (2), 637-646. <https://doi.org/10.24315/tred.916749>
- Aracı, Nefize, ve Melekoğlu, M, A. (2023). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)*. 23 (3), 1583-1599. <http://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1231691>
- Arı, M. (2012). *Özgül öğrenme güçlükleri*. Editör E. Nilgün METİN. Özel Gereksinimli Çocuklar, (241-265). Ankara.
- Arıcıoğlu, A., ve Gültekin, F. (2017). Zihinsel engelli çocuk annelerinin sosyal destek ve gelecek algıları: Psikolojik danışmanların rolleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 1-26. <https://doi.org/10.21764/efd.31545>
- Arslan, R., Tunca-Güçlü, N., ve Alkın-Şahin, S. (2023). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 161–171. <https://doi.org/10.33206/mjss.1158406>
- Arslanargun, E. (2024). Velilerin okuldan ve öğretmenlerden beklentileri. *Educational Academic Research*, 52, 83–106. <https://doi.org/10.33418/education.1421873>
- Aslan, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları, türkçe veya türk dilleri. *Edebiyatı ve Tarihi Uluslararası Dergisi*, 11, (3). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9340>

- Ata, N., ve Bolad, E. Y., (2023). Investigation of Risk Situations of Special Learning Disability in Preschool Period in Terms of Various Variables, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52(3), 2023, 916-952. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd>
- Aughinbaugh, A., Pierret, C. R., ve Rothstein, D. S. (2005). The impact of family structure transitions on youth achievement: Evidence from the children of the NLSY79. *Demography*, 42(3), 447–468. <https://doi.org/10.1353/dem.2005.0023>
- Aunio, P. (2019). Early Numeracy Skills Learning and Learning Difficulties—Evidence-based Assessment and Interventions. Special Needs Education, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Helsinki, Finland. Chapter 8, *Mathematical Cognition and Learning*, 5. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815952-1.00008-6>
- Aunio, P., Korhonen, J., Ragpot, L., Törmänen, M., Henning, E. (2021). An early numeracy intervention for first-graders at risk for mathematical learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 252-262. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.002>
- Avcı, A., ve Beyhan, N. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 43-59. DOI: 10.38151/akef.2022.3
- Ayar, D., Karaer, Y., ve Sezgin, F. (2024). Which factors accompany maternal acceptance-rejection in children with specific learning disabilities? *BMC Psychiatry*, 24, Article 119. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-05584-8>
- Ayar, G., Yalçın, S. S., Tamdır Artan, Ö., Kahveci, A., ve Çöp, E. (2024). Which factors accompany maternal acceptance-rejection in children with specific learning disabilities? *BMC Psychiatry*, 24, Article 119. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-05584-8>
- Aydın, O., ve Cavkaytar, A. (2018). Yazma güçlüğü görülen öğrencilerin el yazısı okunaklık düzeylerinin artırılmasında ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla sunulan öğretimin etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1-23.

- Aydın, S. (2021). *A systematic review of research on teaching anxiety*. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8(2), 730–761. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294321.pdf>
- Aydoğdu, F., Akalın, A., Polat, B., İrice, N., Akpınar, M. (2016). Okulöncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarının tanılanması konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5 (4). faydogdu@erzincan.edu.tr
- Aydoğdu, F., Akalın, A., Polat, B., İrice, N., Akpınar, M. (2016). Okulöncesi Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Tanılanması Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (4).
- Ayraç, M ve Ark. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sa, 218-230.
- Ayten, A., ve Yıldız, R. (2016). Dindarlık, hayat memnuniyeti ilişkisinde dini başa çıkmanın rolü nedir? *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16 (1), 281-308.
- Babür, N. (2018). Özgül okuma bozukluğu: tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83.
- Büber, Ö., ve Taylan, H. H. (2023). Çocuk ihmal ve istismarında ebeveynlerin farkındalık düzeyleri. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 3(1). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2982724>
- Badr, K (2015). The Relationship between Parental Treatment Styles and Early Discovery of Learning Difficulties among Pre-school Children. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 9(3), 591-606. <https://doi.org/10.53543/jeps.vol9iss3pp591-606>
- Baggetta, P., ve Alexander, P, A. (2016). Conceptualization and Operationalization of Executive Function, *Mind, Brain, and Education*, 10 (1).
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir?, *Trakya üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 1-17. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, eminecetinbalci@hotmail.com

- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar, *Ege Eğitim Dergisi*, 20 (1), 162-179. <https://doi.org/10.12984/egedfd.453922>
- Balıkçı, Ö, S., ve Melekoğlu, M, A. (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. *of Early Childhood Special Education*, 12 (1). <https://doi.org/10.20489/intjecse.722383>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bano, S., ve Shazia Y. (2023). Role of learning disabilities in academic performance among high school students: Significance of demographic variables. *Journal of Professional & Applied Psychology*, 4 (3), 333-341.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., ve Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65(4), 1120–1136. <https://doi.org/10.2307/1131309>
- Basim, A,C, T., Fysal, N., Akhila, T, A., Aswathy, P, S. (2019). Assessment of knowledge level on learning disability among primary school teachers. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, 6 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20190545>
- Baş, Ö. (2008). İşitme kaybı ve dikkat eksikliği olan disleksili bir çocuğa çoklu duyuşsal yaklaşımla okuma öğretimi hakkında durum çalışması. *Çağdaş Eğitim*, 351, 21–28.
- Başar, M. A., ve Kösem, S. Ş. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 146-162. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-844871>
- Başar, M., Göncü, A. ve Baran, M. S. (2020). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-22.

- Başar, M., ve Göncü, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, (1), 185-206. doi: 10.16986/HUJE.2017027934
- Bates, K., Goodley, D. ve Runswick-Cole, K. (2017). Precarious lives and resistant possibilities: the labour of people with learning disabilities in times of austerity, *Disability and Society*, 32(2), 160–175. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1281105>
- Batu, E., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., Şahin, Ş. (2017). Determining the Opinions of Preschool Teachers Regarding Inclusion, *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18 (3), 401- 420. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.283374
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36, (162). *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi*, bbaydik@gmail.com.
- Bayraklı, B., ve Sucuoğlu, B., (2018). *Okul Öncesi Kaynaştırma: Aile Eğitim*. (2.baskı) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bean, R. A., Barber, B. K., ve Crane, D. R. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523–541. <https://doi.org/10.1177/0743558403255070>
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., ve Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56 (6), 893–897. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.893>
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Nobel.

- Berthelot, N., Lemieux, P., ve Doré, J. (2015). Intergenerational transmission of attachment in abused and neglected mothers: The role of trauma-specific reflective functioning. *Infant and Mental Health Journal*, 36(2), 200–212. <https://doi.org/10.1002/imhj.21499>
- Bıçakçı, A ve Çakıroğlu, O. (2023). Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan ailelerin görüşleri ve deneyimleri: Tanılama sürecinin keşfi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (3), 786-817. DOI: <https://doi.org/10.19171/uefad.1300417>
- Birol, Z, N., ve Zor, E, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 887-918. Doi:<https://doi.org/10.52053/jpap.v4i3.193>
- Bonifacci, P., Storti, M., A, Suardi. A. (2015). Specific Learning Disorders: A Look Inside Children's and Parents' Psychological Well-Being and Relationship. *Journal of Learning Disabilities*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/0022219414566681>
- Bonifacci, P., Tobia, V., Marra, V., Desideri, L., Baiocco, R., Ottaviani, C. (2020). Rumination and Emotional Profile in Children with Specific Learning Disorders and Their Parents. *International journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 389. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020389>
- Bucuka, Y. (2022). Engelli çocuk annelerinin sosyal destek, yaşam doyumu ve dini başa çıkma durumları. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*. DOI: <https://doi.org/10.53440/bad.1124914>
- Buldukoğlu, K., Yılmaz, G., & Özdemir, A. (2011). Ruhsal hastalığı olan ebeveynle yaşamak [Living with mentally ill parent]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar – Current Approaches in Psychiatry*, 3(4), 683–703. <https://doi.org/10.5455/cap.20110331>
- Bulut, B. (2019). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğu olan ebeveynlerde depresyon, kaygı ve anne-baba stres durumunun incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi.
- Butterworth, B. (2010). Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(12), 534–541. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.007>

- Buz, J., Crego, A., Yela, J. R., Sánchez-Zaballos, E., ve Ayuso, A. (2022). Should we use a total score, two subscale scores, or six subscale scores for the Self-Compassion Scale? A multi-faceted assessment beyond model fit indices. *Mindfulness*, 13(7), 1793–1803. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01917-4>
- Büyükacaroglu, B, B, K. (2020). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Ailelerinin Depresyon, Anksiyete ve Stres Düzeylerinin, Aile yükü ve Algılanan Sosyal Destek ile İlişkisi*. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8, (100), 340-351. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.37360>
- Byrne, J. A., ve Clark, L. H. (2024). The impact of educator anxiety and anxiety literacy on primary educators' responses to anxious children. *Child & Youth Care Forum*, 53(5), 757–777. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09771-8>
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir eylem araştırması). *e-international journal of educational research*, 4 (1), 1-28. mehralicalp@hotmail.com
- Can, H, Ö., ve Aksel, E, Ş. (2016). Ebeveyn kabul/reddi ile ebeveyn uygulamaları ilişkisi ve etkileyen faktörler. *Humanities Sciences*, 12 (1), 35-51. DOI: 10.12739/NWSA.2017.12.1.4C0215.
- Carroll, J., Ross, H., Luckin, R., ve Blake, C. (2020). *Current understanding, support systems, and technology-led interventions for specific learning difficulties*. Council for Science and Technology. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10115593/>
- Case-Smith J., Holland, T. and Bishop, B. (2011). Effectiveness of an Integrated Handwriting Program for First-Grade Students: A Pilot Study. *American Journal of Occupational Therapy*, 65, 670-678.
- Catalano, C., Catalano, H., Nemes, M., Seheder, V., & Mezö, K. (2017). Learning difficulties of children with emigrant parents. *Különleges Bánásmód*, 3(1), 87–94. <https://doi.org/10.18458/KB.2017.1.87>
- Chikhradze, N., ve Tsertsvadze, M. (2017). Young carers: Growing up with chronic illness in the family – A systematic review 2007-2017. *Journal of Compassionate Health Care*, 4(12). <https://doi.org/10.1186/s40639-017-0041-3>

- Cizrelioğulları, M., ve Kilili, İ. (2021). Ebeveyn tutumlarının çocukların yetenek ve becerilerine etkisi. *European Journal of Educational & Social Sciences*, 6 (1), 130–142.
- Cornoldi, C., Giofre, D., Orsini, A. ve Pezzuti, L. (2014). Zihinsel ve öğrenme güçlüğü olan çocukların entelektüel profillerindeki farklılıklar. *Gelişimsel Engellilik Araştırması*, 35 (9), 2224-2230. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.05.013>
- Coşkun, F. (2017). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Coşkun, G. N., Akkın Gürbüz, H. G., Çeri, V., ve Doğangün, B. (2018). Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda psikiyatrik eş tanılarının incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 87–94. <https://doi.org/10.5455/apd.262350>
- Creasey, G., ve Reese, M. (1996). Mothers' and fathers' perceptions of parenting hassles: Associations with psychological symptoms, nonparenting hassles, and child behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 393-406.
- Crnic, K., ve Acevedo, M. (1995). Everyday stresses and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, 4: Applied and practical parenting* (pp. 277–297). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chung, K.-S., ve Kim, M. (2017). Anger factors impacting on life satisfaction of mothers with young children in Korea: Does mother's age matter? *Personality and Individual Differences*, 104, 190–194. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.010>
- Culatta, R. A., Tompkins, J. R. ve Werts, M. G. (2003). Fundamentals of special education: What every teacher needs to know. *Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall*.
- Çayır, A., ve Kocabekir, B. N. (2010). Öğrenim güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki uyum becerilerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (4), 1764-1776. www.newwsa.com

- Çakmak, F., ve Yiğit, R. (2023). *Annelerin öğrenim düzeyine göre çocuklara yönelik fiziksel ve duygusal istismar/ihmal davranışlarının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi.
- Çelik, C., Erden, G., Özmen, S., ve Tural Hesapçıoğlu, S. (2018). Okuma becerisi ve özgül öğrenme güçlüğü belirtilerinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda değerlendirilmesi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(2), 65–76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/klinikpsikoloji/issue/76353/1271018KlinikPsikoloji+2>
- Çelik, M., ve Kraska, K. (2017). Attitudes of elementary-level and secondary-level teachers toward students with disabilities. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1), 1–13. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.64318>
- Çelik, M., Altinel Acoglu, E., Aydın, B., Isiyel, E., Yalçın, S, S. (2024). *aring Under Pressure: Investigating Parental Attitudes in Mother–Child Chronic Illness Dynamics*. *Children*, 11(11), 1348. <https://doi.org/10.3390/children11111348>
- Çoğaltay, N., ve Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 126-140. www.academiadergi.com
- Çubukçu, Z. (2013). Eğitim program tasarımı ve geliştirilmesi. In B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 65–105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dayan, G., ve Ertem, İ, S. (2022). Yazma güçlüğü olan ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarının incelenmesi. *Journal of Primary Education*, 15, 43-55. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.15.4>
- Deacon, H, S., Kieffer, J, M., Loroche, A. (2014). The Relation Between Morphological Awareness and Reading Comprehension. Evidence From Mediation and Longitudinal Models. *Scientific Studies of Reading*, 18 (6), 432-451. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.926907>
- Değirmenci, N. (2022). *Disleksi Tanılı Çocuğa Sahip Ailelere Sunulan Online Aile Eğitim Programının Etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi.

- Delelis, G., Christophe, V., Berjot, S., & Desombre, C. (2011). Stratégies de régulation émotionnelle et de coping : quels liens ? *Bulletin de psychologie*, 64(5), 471–483. <https://doi.org/10.3917/bupsy.515.0471>
- DeMella, J. M. (2022). *Managing Expectations After Expecting: A phenomenological study of anger and societal expectations in new motherhood* (Doctoral dissertation, Antioch University Seattle). Antioch University Repository and Archive. <https://aura.antioch.edu/etds/775>
- Demir, C ve Yıldırım, K. (2019). Türkçede Metaforlar ve Metaforik Anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, (4).
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, P, T., ve Demirci, Nevzat. (2018). The effects of Game and physical activity lessons in children with learning disabilities. *Kinesiologia Slovenica*, 24 (3), 47-55. <https://www.researchgate.net/publication/331744493>
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708.
- Deniz, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Deniz, S., Sarı, H. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1739-1770.
- Derin, D., ve Yeşilyurt, M. (2023). Konuşma sesi bozukluğu olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının karşılaştırılması. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 150-177. DOI: <https://doi.org/10.58563/dkyad2023.62.3>

- Deringöl, Y. (2007). Türkiye’de cumhuriyet döneminden günümüze ilköğretim öğretmenleri yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma, 2, 17-27. *III. Uluslararası öğretmen yetiştirme sempozyumu'nda (4-5 Mayıs 2006), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde sunulmuştur.* Hasan AH Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Diken, İ. H., (2019). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* Ankara: Pegem Akademi, 26-7.
- Dinç, G. Ş., Çöp, E., Göker, Z., Şahin, A., Beğli, S., Hekim, Ö., Altay, F. M., Çiftçi, A., & Üneri, Ö. (2020). Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Serum Beyin Kaynaklı Nörotrofik Faktör (BKNF) Düzeyi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 31(3), 185-191. <https://doi.org/10.5080/u25277>
- Dizdarević, A., Memišević, H., Osmanović, A., ve Mujezinović, A. (2022). Family quality of life: Perceptions of parents of children with developmental disabilities in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68 (3), 274–280. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2052761>
- Dodur, S, M, ve H. (2021). *Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin morfolojik farkındalık becerilerinin karşılaştırılması. Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi.*
- Doğru, Y, S, S., Alabay, E., Kayılı, G. (2010). Kelime bilgisi ve anlama düzeylerinin belirlenmesi normal gelişim ve öğrenme bozukluğu olan çocuklar. *İlköğretim Çevrimiçi*, 9 (3), 828-840.
- Doré, R., Wagner, S. ve Brunet J.-P (1996). Okul entegrasyonunda başarılı olmak: zihinsel engellilik. *Montreal: Logiques. Université de Genève.*
- DSM-5-TR (2022) *Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı Amerikan Psikiyatri Birliği.* (E. Köroğlu, Çev.) Boylam Psikiyatri, Esenkal Yayıncılık Ankara.
- Duhanay, G., L. M., ve Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(3), 121-128.
- Duka, A., ve Haxhihyseni2, S. (2022). Teacher attitudes and challenges in inclusive classrooms. *4th International Conference on Modern Research in Education.*

- Duman, B. (2015). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?*. (4. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.
- Duran, E., ve Karataş, A. (2019). Elimination of writing difficulty in primary school: An action research. *International Journal of Progressive Education*, 15 (5). DOI: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.19>
- Duran, E., ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gefad / Gujgef*, 32(3), 633-655. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Duyan, E., & Berk, S. (2017). Davranış bilimlerinde araştırma evreni ve örneklem (Sunum raporu). *Ankara Üniversitesi*. https://www.academia.edu/35435235/DAVRANI%C5%9E_B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0NDE_ARA%C5%9ETIRMA_EVREN_ve_%C3%96RNEKLEM
- Dünya Sağlık Örgütü. (2022). *Çocuk İstismarı*. Erişim adresi: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-abuse> (Erişim: 3 Mart 2025).
- EACEA. (2011). Avrupa’da okuma öğretimi: Bağlam, politika ve uygulamalar. *Eurydice*. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Ekinci, H., Cavdar, M., Ekinci, S., Cavdar, H; R. (2022). İlkokul Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8 (12). <https://doi.org/10.51947/yonbil.1081420>
- Ekşi, Füsun. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. <https://katalog.marmara.edu.tr/veriler/yordambt/cokluortam/D/D/B/B/D/T0052773.pdf>
- Engin, A. O., Aksakal, İ., Seven, M. A., & Sayan, A. (2016). Öğrenme ve stres arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 66.
- Eray, F., ve Öpengin, E. (2023). Exploring the Impact of Special Learning Disability Diagnosis on Family Dynamics: A Parental Perspective. *International Journal of Educational Research Review*.

- Ercan, F. Z., Kırlioğlu, M., Kırlioğlu, H. İ. K. (2019). Engelli çocuğa sahip ailelerin bu durumu kabulleniş süreçleri ve bu duruma dair görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 44. <https://doi.org/10.21560/spcd.v19i49119.459666>
- Erdoğan, G. (2022). Eğitim kalitesinin kişisel ve iş bazlı yararlar üzerine etkileri [The impact of training quality on personal and job-related benefits]. *İşletme Araştırmaları Dergisi - Journal of Business Research-Turk*, 14(1), 532-543. <https://doi.org/10.20491/isarder.2022.1394>
- Erdoğan, M., Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Saü Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Erim, A., Erkaya, B., Evereklioglu, G., ve Arslan, N. (2021). Dil ve konuşma terapisti adaylarının travmatik beyin hasarına yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *J Health Pro Res*, 3 (2), 55-63.
- Erin, N. J., Koenig, J. A. (1997). The Student with a Visual Disability and a Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (3), 309-320.
- Ersoy, Ali F., ve Buluş, S. (2019). Engelli Çocuğu Olan Annelerde Tükenmişlik: Nitel Bir Çalışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 764-781.
- Etilan, E., ve Acarlar, F. (2021). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde pragmatik dil ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (!), 66-84.
- Evcili, F., ve Altun, M. E. (2023). Relationship Between Behavioral Problems in Early childhood and Maternal Child Rearing Attitudes. *Kayra journal of Health Science*, 4 (3), 199-204. <https://doi.org/10.52831/kjhs.1280521>
- Ezzeddine, H. H., (2022). Attitudes of Schools and Parents toward Students with Learning Difficulties inside the Schools. *Canadian Journal of Educational and Social Studies*, 2 (4), 129-147. <https://doi.org/10.53103/cjess.v2i4.56>
- Feraco, V., Rossi, A., Bianchi, L., ve De Luca, M. (2025). Social, emotional, and behavioral skills in students with or without specific learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 117, 102581. <https://doi.org/10.xxxx>

- Ferrer, M. S. ve Bengoa, J. E. (2015). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, 65 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1>
- Figley, C. R. (Ed.). (1995). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. Brunner/Mazel.
- Filiz, T., ve Güneş, G. (2023). Teaching Multiplication Based on Realistic Mathematics Education to Students at Risk of Mathematics Learning Difficulties. *Journal of Family, Counseling, and Education*, 8 (2), 193-211.
- Finardi, G., Angiolillo, A., Guglielmucci, F. ve Vegni, E. (2022). Parenting a child with learning disabilities: Mothers’ self-forgiveness, well-being, and parental behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 2454–2471. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02395-x>
- Fu, Y. (2023). The impact of single-parent families on children’s externalizing behaviour. *SHS Web of Conferences*, 180, Article 02013. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202318002013>
- Geary, D., ve Hoard, M. (2001). Numerical And Arithmetical Deficits İn Learning Disabled Children: Relation To Dyscalculia And Dyslexia. *Journal Of Aphasiology*, 15, S.635–647.
- Giolio, V., Rossi, L., Bianchi, M., ve De Luca, G. (2014). Families with disabled children in different European countries. *Journal of Disability Studies*, 15(3), 123–145. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.05.5>
- Girli, A. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gogoi, S., ve Boran, S. (2021). Coping Strategies of Parents having Children with Special Needs (CWSN). *Biological Forum – An International Journal*, 13 (4), 1232-1235. <https://www.researchgate.net/publication/365360408>
- Govender, D., Naidoo, S., ve Taylor, M. (2020). “I have to provide for another life emotionally, physically and financially”: Understanding pregnancy, motherhood and the future aspirations of adolescent mothers in KwaZulu-Natal, South Africa. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 20 (1), 620. <https://doi.org/10.1186/s12884-020-03319-7>

- Görgün, B., ve Melekoğlu, M, A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9 (1), 83-106. <https://doi.org/10.19126/suje.456198>
- Görker, I., Bozatlı, L., Korkmazlar, Ü., Yücel Karadağ, M., Ceylan, C., Söğüt, C., Aykutlu, H. C., Subay, B., ve Turan, N. (yıl). Edirne İl Merkezi ilkokul Çocuklarında Özgül Öğrenme Bozukluğu Olası Yaygınlığı ve Sosyodemografik Özellikler [The Probable Prevalence and Sociodemographic Characteristics of Specific Learning Disorder in Primary School Children in Edirne]. *Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Anabilim Dalı, Edirne, Türkiye, Nöro Psikiyatri Arşivi*, 54, 343-349.
- Greene, C. A., Haisley, L., Wallace, C., & Ford, J. D. (2020). Intergenerational effects of childhood maltreatment: A systematic review of the parenting practices of adult survivors of childhood abuse, neglect, and violence. *Clinical Psychology Review*, 80, Article 101891. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101891>
- Gribanova, D, Y., İvanova, S, P., Maksimenkova, L, I., Kovalevskaya, E, V., Balyukova, I, B., Minina, İ, N. (2020). *Features, of Rarontal Attitude to Children with Spesial Needs*. İnternational Scientific Congress “Knowledge. Man and Civilizasyon”. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. DOI: 10.15405/epsbs.2021.05.276
- Guo, L., ve Vd., A. (2024). Social anxiety among middle-aged teachers in secondary education schools. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14, 2390–2403. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14080158>
- Gül, H., Yürümez, E., Gül, A., Kılıç, H, T., Ay, M, G. (2016). Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Bilgi Düzeyleri ve Damgalama: Çok Merkezli Bir Çalışma. *Ortadoğu Medikal Journal*, 8 (2), 76-82.
- Güven, S., ve Topbaş, S. (2015). Erken Dil Gelişimi TestiÜçüncü Versiyonu’nun (Test of Early Language Development-Third Edition) Türkçe’ye Uyarlama. Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması. *International Journal of Early Childhood Special*

- Education* (INT-JECSE), 6(2), 151-172. <https://www.researchgate.net/publication/273063142>
- Hallahan, D. P. ve Mercer, C. D. (2001). Learning disabilities: Historical perspectives, executive summary. *Educational Resource Information Center*, (ERIC), ERIC Number: ED458756
- Hassan, S. ve Mady Zienab, M. (2024). *Compassion fatigue among working mothers of children with autism spectrum disorder and intellectual disability*. Faculty of Art, Beni-Suef University, Egypt ve Faculty of Science of Special Needs, Beni-Suef University, Egypt. <https://ssrn.com/abstract=4832647>
- Hulmea, C., ve Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. Division of Psychology and Language Sciences. *University College London and b St John's College, Oxford, UK*, 28, 731-735. DOI:10.1097/MOP.0000000000000411
- İldiz, G, İ ve Burak, Y. (2023). Okul Öncesi Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileriyle Yürütücü İşlev Bozuklukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (22), 221-237. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1319310>
- İlker, Ö ve Melekoğlu, M, A. (2017). İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(21), 1-12. <http://Dx.Doi.Org/10.7827/Turkishstudies.12301>
- İnce, M., ve Durdukoca, Ş, F. (2022). Öğretmen Adaylarının “Özel Öğrenme Güçlüğü” Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7 (1), 132-145. DOI: 11.11111/ted.xx
- İyisoğlu, Ş., Aydın, G., Çeri, K., Arca, A. (2023). *Nörofizyolojik Öğrenme Üzerine İnceleme*. International Journal of Sosial, DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.72979>
- Jegadeesan, T., Nagalakshmi, P. (2017). *Effect of Multisensory Training on Writing Skills of Children with Dysgraphia*. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 7 (10). DOI: 10.21275/ART20191812

- Kabaalioğlu, E., Eker, E. (2019). Özgül Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları ile Annelerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 5 (40), 4117-4133.
- Kahraman, N. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anne ve babalarının anne ve baba tutumları ile süreklilik ve durumluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişki* İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1655>
- Karadeniz Akdoğan, K., Durmaz, E., Kimzan, İ., & Parlak Rakap, A. (2024). Examination of the occupational anxiety levels of elementary education preservice teachers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(1), 1–59. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1120906>
- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M., Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Article in Journal of Postgraduate Medicine*. DOI: 10.4103/0022-3859.57388
- Karande, S., ve Kuril, S. (2011). Impact of parenting practices on parent–child relationships in children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 57 (1).
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982). *Rochester, Minnesota. Pediatrics*, 123(5), 1306-1313. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2098>
- Katy, A vd. (2020). Developing and Implementing a School-led Motor Intervention for Children with Handwriting Difficulties. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*. DOI: 10.1080/19411243.2020.1837047
- Kazan, G., Gökbulut, B. (2021). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Ekran ve Kâğıttan Okuma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1). <https://doi.org/10.47770/ukmead.903654>

- Keskin, İ., Korkut, A., Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 133-155. doi:10.17539/aej.43261
- Khaleque, A., Rohner, R. P., Riaz, M. N., ve Laukkala, H. (2007). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment of children: A cross-cultural study in Finland, Pakistan, and the United States. *Psychological Studies*, 52(2), 114–119. <https://doi.org/10.1007/s12646-007-0024-1>
- Khoury, S. M., Alvarado, A., ve Jackson, T. (2025). Neglect of children with disabilities: A scoping review. *Children*, 12, 386. <https://doi.org/10.3390/children12030386>
- Khosravan, S., Sajjadi, M., Moshari, J., ve Barzegar Shoorab Sofla, F. (2018). The effect of education on the attitude and child abuse behaviors of mothers with 3–6 year old children: A randomized controlled trial study. *Iranian Journal of Pediatrics*, 28(4). Trial registration: IRCT2016052628094N1. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30035139/>
- Kramer, K. (2012). Parental behavioural control and academic achievement: Striking the balance between control and involvement. *Research in Education*, 88(1), 85–98. <https://doi.org/10.7227/RIE.88.1.8>
- Kırırcı, E. ve Melekoğlu, M. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin oka'dep ile değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 51 (236), 2831-2850. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.983749>
- Kızılaslan, A., Tuncay, A. A., Umar, Ç, N. (2021). Kapsayıcı Pedagoji: Özel gereksinimli öğrencinin psikopatolojik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22 (2), 517-542. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.606589>
- Kirby, P. (2020). *Dyslexia debated, then and now: a historical perspective on the dyslexia debate*. *Oxford Review of Education*, 46 (4), 472-486. DOI: 10.1080/03054985.2020.1747418
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29 (2), 73-78.

- Kocabal, E. ve Ceylan, M. (2022). Bilinçli farkındalık, motivasyon ve akademik performans arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Akademisi*, 36(4), 2140–2159. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1143285>
- Kinnunen, L., Nordström, T., Niemelä, M., Räsänen, S., Whittle, S., Miettunen, J. (2021). Parental physical illnesses and their association with subsequent externalizing and internalizing symptoms in children. *Journal of Child and Family Studies*, 30(10), 2677–2689. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02079-y>
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, özel sayı. (13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan bildiriden geliştirilmiştir.)
- Koponen, T., Sorvo, R., Dowker, A., Räikkönen, E., Viholainen, H., Aro, M., & Aro, T. (2018). Does multi-component strategy training improve calculation fluency among poor performing elementary school children? *Frontiers in Psychology*, 9, 1187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01187>
- Korkmaz, B. (2007). [Bildiri başlığı burada yer almalı]. *Özürlüler’07 Kongre, Sergi ve Sosyal Etkinlikleri: Kongre bildirileri kitabı*. Özürlüler Vakfı.
- Korkmaz, Ö., ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 93-104. www.anadolu.edu.tr
- Kosc, L. (1974). Gelişimsel Diskalkuli. *Öğrenme Güçlüğü Dergisi*, 7(3), 164–17
- Krischler, M., ve Pit-ten Cate, I. (2019). Pre- and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00327>
- Kumaş, Ö, A., ve Yıldırım, E, S. (2019). Öğretmenlerin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Society Researches*, 18, (44). <https://doi.org/10.26466/opus.969139>
- Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2193-2206.

- Kutlu, S., Çınar Satekin, M., Gökçe, B., Asta, B., Arslan, M., Büyükatalay Yıldız, Z. Ç., & Tokgöz Yılmaz, S. (2024). Ankara Üniversitesi İbni Sina Hastanesi yenidoğan işitme taraması referans merkez ve erken müdahale sonuçları. *Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi*, 32(2). <https://doi.org/10.24179/kbbbbc.2024-101235>
- La Rowe, K. (2005). *Transforming compassion fatigue into flow*. Boston, MA: Acanthus.
- Landerl, K., Bevan, A., Butterworth, B. (2003). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: a study of 8–9-year-old students. *Cognition Elsevier*, 93, 99-125. doi:10.1016/j.cognition.2003.11.004
- Lam, C. B., Chung, K. K. H., ve Li, X. (2018). Parental warmth and hostility and child executive function problems: A longitudinal study of Chinese families. *Frontiers in Psychology*, 9, 1063. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01063>
- Lee, D., ve McLanahan, S. (2015). Family structure transitions and child development: Instability, selection, and population heterogeneity. *American Sociological Review*, 80 (4), 738-763. <https://doi.org/10.1177/0003122415592129>
- Lee, W. K., ve Joo, Y. S. (2022). Examining family processes linked to adolescent problem behaviors in single-mother families: The moderating role of school connectedness. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 937698. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.937698>
- Lewis, B. A., Freebairn, L., Tag, J., Ciesla, A. A., Iyengar, S. K., Stein, C. M., & Taylor, H. G. (2015). Adolescent outcomes of children with early speech sound disorders with and without language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 150-163. https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-14-0075
- Lindner, KT, GH Alnahdi, S. Wahl ve S. Schwab. (2019). Kaynaştırma sınıflarında algılanan farklılaştırma ve kişiselleştirme öğretim yaklaşımları: Öğrenci ve öğretmenlerin bakış açıları. *Eğitimde Sınırlar*, 4 (58). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00058>
- Lynda, B., ve Radia, T. (2011). *Une école dite "inclusive": Attitude des enseignants face à la déficience et à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers*

- [Mémoire de master, Université de Genève]. <https://archive.unige.ch/memoires/lynda-radia-2011.pdf>
- Lynn, C. J., McKay, M. M., & Atkins, M. S. (2003). School social work: Meeting the mental health needs of students through collaboration with teachers. *Children & Schools*, 25(4), 197-209.
- Maccini, P., & Hughes, C. (2000). Effects of a problem-solving strategy on the introductory algebra performance of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 10–21. https://doi.org/10.1207/SLDRP1501_2
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş [Introduction to specific learning disabilities]. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Editörler). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar. (*Children with specific learning disabilities*) 15-47. (3. Baskı) Ankara.
- Melekoğlu, M. A., ve Çakıroğlu, O., İlker, Ö., Balıkçı, Ö. S., Görgün, B., Öğülmüş, K., & Tuğrul Kalaç, E. (2015). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Akademik.
- Mercer, C. D., Forgnone, C., Wolking, W. D. (1976). Definitions of Learning Disabilities Used in the United States. *Journal of Learning, Disabilities*. 9 (6).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı. Ankara:
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017). Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri [Special education and guidance services]. <http://adana.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ve-rehberlik-hizmetleri/icerik/1415>
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2020). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi [Guidance and Research Center Directive]. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Görme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete, Milli Eğitim Bakanlığı, mehtap-aydogan@hotmail.com
- Morrison, J. (2023). “DSM-5’i Kolaylaştıran “Klinisyenler İçin Tanı Rehberi”. (H, U, Kural, Çev). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık, Ankara.
- Mulherin, K., ve Johnstone, M. (2015). Qualitative accounts of teenage and emerging adult women adjusting to motherhood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 33(4), 388–401. <https://doi.org/10.1080/02646838.2015.1042963>
- Musgrove, M. M. L. C. (2020). *Examining teaching and research anxieties, self-efficacy, and coping in Biology Graduate Teaching Assistants (GTAs): A snapshot of graduate student mental health* (Doctoral dissertation). University of Tennessee. https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/6793
- Namıduru, D., ve Fidan, S. T. (2014). Özgül öğrenme bozukluğu tanılı çocukların ailelerinde bağlanma ve ilişkili etmenler. *Eskişehir Medical Journal*, 5(2), 43-52. <https://doi.org/10.48176/esmj.2024.160>
- Namlı, K. A. (2023). *Eğitimin kavramsal temelleri-8: Eğitim psikolojisi* (1. baskı). Efe Akademi Yayınları.
- Nandako, J. M., Ngunjiri, M., Ngugi, M. (2019). Influence of Teacher Attitude on Effective Implementation of Inclusive Education Policy in Public Primary Schools in Kitale Town. Kenya. *Editon Consortium Journal of Curriculum and Educational Studies*. www.editoncpublishing.org
- National Institute for Health and Care Excellence. (2016). *Mental health problems in people with learning disabilities: Methods, evidence and recommendations*. <https://www.nice.org.uk/guidance/ng54/resources/mental-health-problems-in-people-with-learning-disabilities-prevention-assessment-and-management-pdf-1837513295557>
- Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2 (3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>

- Neff, K. D., Tóth-Király, I., Yarnell, L., Arimitsu, K., Castilho, P., Ghorbani, N., ... Mantios, M. (2019). Examining the factor structure of the Self-Compassion Scale using exploratory SEM bifactor analysis in 20 diverse samples: Support for use of a total score and six subscale scores. *Psychological Assessment*, 31(1), 27–45. <https://doi.org/10.1037/pas0000629>
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 115–137). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_7
- Nemati, M., Sharifi, N., ve Mahdavi, S. (2022). Maternal acceptance–rejection, self-compassion, and empathy in mothers of children with intellectual and developmental disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68 (2), 102. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1711613>
- Oral, M., ve Karakurt, N. (2019). Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeyleri. *Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği*, 1991, 27 (1), 20-6. DOI: 10.4274/tjcamh.galenos.2019.98752
- Overvelde, A., Hulstijn, Wouter. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 540-548. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.027>
- Öç, Ö. Y., Şişmanlar, Ş. G., Ağaoğlu, B., Tural, Ü., Önder, E., ve Karakaya, I. (2006). Anne-babalarında ruhsal bozukluk olan çocukların ruhsal durumlarının değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri*, 9, 123-130.
- Öğülmüş, K ve Okur, M. (2019). Metaphoric perceptions of teachers and parents regarding the concept of specific learning difficulty (SLD). *International Journal of Progressive Education*, 17 (5), 377–392. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.24>

- Öner, C., ve Arabacı, L. B. (2021). Ebeveyninde kronik ruhsal veya fiziksel hastalığı olan ergenlerde psikolojik dayanıklılık ve benlik saygısı. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6 (3), 101-107.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 189 – 226.
- Özdogru, M. (2021). Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Temel Eğitim Dergisi*, 11, 6-16. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.1>
- Özkan, E. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 4(1), 241–256. <https://doi.org/10.7884/teke.519>
- Özkaya, A., Yıldırım, E. S., Kumaş, Ö. A., Oral, H., Can, E. (2024). Digital Game Applications on Mathematics Achievement of Students at Risk of Mathematics Learning Difficulty. *Journal of Education for Life*, 38 (1), 54-69. DOI: 10.33308/26674874.2024381582
- Özkubat, U., ve Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük ve ortalama başarılı öğrencilerin matematik problemi çözerken kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22 (3), 639-676. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.736761>
- Özülkü, E., ve Bağlama, B. (2022). Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Çocuğa Sahip Ebeveynlerde Tükenmişlik ile Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Life Skills Journal of Psychology*, 6 (11), 39-57. <https://doi.org/10.31461/ybpd.1114881>
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), ss. 189-226.
- Pandiammal, S., ve Poornakala, S. (2020). Impact of Early Intervention on Learning Achievements of Children (9-10 years) with Learning Disabilities. *International*

- Journal of Current Microbiology and Applied Sciences*, 9 (1), 1148-1158.
<https://doi.org/10.20546/ijcmas.2020.901.129>
- Paseka, A., ve Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Person, J., ve O'Brien, C. (2018). Mathematics Instruction for secondary students with learning disabilities in the Era of Tiered Instruction. *Insights into Learning Disabilities*, 15 (2), 175-194.
- Pfeiffer, S. I. (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psychological theory, research and best practices*, p. 115-137. New York: Springer.
- Pierangelo, R., ve Giuliani, G. (2008). *Teaching Students with Learning Disabilities*, California: Corwin Press.
- Pierangelo, R., ve Giuliani, G. (2007). *Understanding, Developing, and Writing Effective IEPs*, SAGE Publications India Pvt. Ltd.
- Pierangelo, R., ve Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Pearson Allyn & Bacon.
- Plerou, A. (2014). Dealing With Dyscalculia Over Time, Conference Paper, 43. Yayın, 165 alıntı. *Ionian University Greece*. DOI: 10.13140/2.1.4229.5681
- Pürsün, T. (2023). Development of Writing Skills of a Primary School Third Grade Student with Writing Difficulties. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12 (3), 509-526. DOI: <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1170120>
- Rafaiee, R., Mohseni, F., ve Akbarian, N. (2021). Prevalence of child abuse and correlations with family factors among elementary school-aged children. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 10(2), e108823. Retrieved from <https://brieflands.com/articles/ijhrba-108823>
- Regaieg, N., Zouari, L., Mejdoub, Y., Elleuch, O., Smaoui, N., Feki, R., et al. (2024). Prevalence and factors for anxiety and depression among secondary school teachers from Sfax city of Tunisia in times of the coronavirus disease 2019

- pandemic: a cross-sectional study. *The Pan African Medical Journal*. Published online 23 Jan 2024.
- Reis, T. Ç., ve Kansu, C. Ç., (2022). Investigation of Pre-Service Primary Teachers Competences for Students with Specific Learning Disabilities. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3 (3), 172-186.
- Richmond, D. M., ve Barber, J., Lupart, J. (2009). Parent Perspectives on Inclusive Education in Rural Alberta, Canada. *Exceptionality Education International*, 19 (2), 21-36.
- Rijal, A., Affandi, I., Kosasih., Somad, M. A. (2023). Internalization Model of Discipline Character Values to Foster a Positive Culture in the School Environment. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 12, 83), 408-417. <https://doi.org/10.23887/jpiundiksha.v12i3.60130>
- Robledo Ramón, P., ve García, J. N. (2012). The family environment of students with learning disabilities and ADHD. In W. Sittiprapaporn (Ed.), *Learning Disabilities* (1st ed., pp. 129-148). InTech.
- Rosenblum, S., Dvorkin, A. Y., ve Weiss, P. L. (2006). Automatic segmentation as a tool for examining the handwriting process of children with dysgraphic and proficient handwriting. *Human Movement Science*, 25, 608–621. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2006.07.005>
- Sabat, C., Burke, M.M., Arango, P. (2021). Parental styles and attitudes of fathers of children and adolescents with intellectual disability: Do parental styles and attitudes impact children's adaptive behaviour? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. DOI: 10.1111/jar.12885
- Saglam, A., ve Cifci, S. (2022). İki Kere Farklılık Üzerine Bir Çalışma: Özel Yetenekli Öğrencilerde Öğrenme Güçlüğü. *Van YYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 58.
- Sahoo, M. K., Biswas, H., ve Padhy, S. K. (2015). Psychological co-morbidity in children with specific learning disorders. *Family Practice*, 4 (1). <https://doi.org/10.4103/2249-4863.152243>
- Sahu, A., Bhargava, R., Sagar, R., ve Mehta, M. (2018). Perception of families of children with specific learning disorder: An exploratory study. *Indian Journal of*

Psychological Medicine, 40(5), 406–413. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_148_18

Saka, Z. (2013). *Belirsizliğe tutum almak*. Konya, Çizgi Kitabevi.

Sakız, H. (2022). Kapsayıcı Eğitimin Psikolojisi: Güncel Eğilimler, Güncellenen Uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4, (1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0120>

Sakız, H., Baş, G. (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların ve Ebeveynlerinin Yaşam Kalitesi Algılarının Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20 (1), 53-72. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.392308

Sakız, H., Sart, Z. H., Ekinci, A. (2016). Öğrenme Güçlüğünde Yaşanan Zorlukların Eğitsel Çerçeve İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 240-256.

Samhitha, J., Ramya, K., Latha, P., & Arumugan, I. (2019). Knowledge regarding learning disabilities among parents of school-going children admitted in Narayana Medical College Hospital, Nellore, Andhra Pradesh. *International Journal of Research in Paediatric Nursing*, 1(2), 26–29. <https://www.paediatricnursing.net/article/view/15/1-2-7>

Sanghera, R. S., (2014). Sir George Frederic Still (1868-1941): A ‘father’ to many children. *Journal of Medikal Biography*, 0 (0), 1-3. <https://doi.org/10.1177/0967772014537739>

Sarı, O. T., ve Biçer, E. (2020). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Bireysel Destek Eğitim Programı Uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Fakültesi Dergisi*, 38, 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.149>

Sarıcı, S. B., Sabancı, O., Şahin, M. G., Dağlıoğlu, H. E., Turupcu Doğan, A., Ömeroğlu, E., Karataş, S., Kukul, V., ve Kılıç Çakmak, E. (2018). Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel uygulamalar ölçeğinin geliştirilmesi - İlkokul öğretmen formu. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 13(11), 1153-1172. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.

- Sarioğlu, N., ve Akçamete, G., (2023). *Developing the Teacher Self-Efficacy Scale in the Field of Mathematics Learning Disability Preprints*, doi:10.20944/preprints202305.2214.v1
- Sarıpınar, E. G., ve Erden, G. (2010). Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25, (65), 56-66.
- Sayın, M. (2023). *Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların öz şefkat becerileri ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sertdemir, Ö, F. (2021). *Özgül Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerin Çarpma İşlemi Akıcılığı Becerisinde İşlem Ailesi ve Oku-Yaz-Karşılaştır Öğretim Yöntemlerinin Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi.
- Shabbir, N., Bhatti, Z., Hakro, D, N. (2019). Serious Game User Interface Design Rules for dyslexic children, 13th International Conference on Mathematics. *Actuarial Science, Computer Science and Statistics (MACS)*.
- Sheikh, A, M., ve Farooq, A. (2022). Attitude of Parents towards Children with Specific Learning Disorder, Gap Interdisciplinarties. *A Global Journal of Interdisciplinary Studies*. DOI:10.47968/5628
- Shifrer, D. (2013). Learning Disabilities and Inequality. *Sociology Compass*, 7, (8), 656-669. <https://doi.org/10.1111/soc4.12055>
- Shirley, A. J., ve Joseph, R. D. (2014). A Study on Anxiety Among B.Ed Teacher Trainees in Villupuram Town, India. *International Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies (IJIMS)*, 1(5), 118–122. Available online at <http://www.ijims.com>
- Shukla, S. (2017). A study of life satisfaction of parents of mentally challenged and normal children. *International Journal of Research in All Subjects in Multi Languages (IJRSML)*, 5(12), 1–4. <http://www.paediatricnursing.net/contact>

- Simon, A. ve Easvaradoss, V. (2015). Caregiver burden in learning disability. *International Journal of Indian Psychology*, 2 (3). DOI: 10.25215/0203.011
- Simon, J. Gibbs ve Jullian G. Elliott (2020). The dyslexia debate: life without the label. *Oxford Review of Education*, 46 (4), 487-500. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1747419>
- Sinclair, K. E., ve Ryan, G. (1987). Teacher anxiety, teacher effectiveness, and student anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 3 (3), 249-259. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90007-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90007-2)
- Sofuoğlu, Z., Sarıyer, G., ve Ataman, M. G. (2016). Child maltreatment in Turkey: Comparison of parent and child reports. *Central European Journal of Public Health*, 24(3), 217–222. <https://doi.org/10.21101/cejph.a4155>
- Soğancı, A., ve Kulesza, A. (2023). Psychosocial effects of dyslexia in terms of students, parents, and school community – Research review / Disleksinin öğrenciler, ebeveynler ve okul üzerindeki psikososyal etkileri – İl. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5 (1), 1-17. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.0134>
- Soğancı, S., ve Gülboy, E. (2023). Ebeveynlerin gözünden özgül öğrenme güçlüğü: Bir Metafor Analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 255-274. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212387>
- Söylev, Ö. F., ve Öztürk, C. K. (2022). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin psikolojik sağlamlığı ile maneviyat ilişkisi. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7 (2), 373-394. <https://doi.org/10.30622/tarr.1128523>
- Sultan, G. (2020). *Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda nörotrofik faktör serum düzeylerinin belirlenmesi* (Tıp uzmanlık tezi, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı). İstanbul Üniversitesi.
- Susam, B., ve Bayrakçı, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Akdeniz Journal of Education*, 4(2), 45-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akuned/issue/67821/961394>

- Şanlı, G., ve Öztürk, S. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8 (4), 240-246. <http://www.deuhyoedergi.org>
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1.baskı), 77-90. Eğiten Kitap Yayınları.
- Şimşek, E, N., Memik, Çakın, N., Gündoğdu, Yıldız, Özlem. (2019). Özgül Öğrenme Bozukluğunun Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğundaki Sosyal Beceriye Etkisi. *Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği*, 6 (3), 116-24. DOI: 10.4274/tjcamh.galenos.2019.2019.05.09
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2014). *Türkiye’de aile yapısı araştırması 2014*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (<https://www.aile.gov.tr>)
- Taniyani, F., Seyyed Noor, S. Z., Shamami, M. H., & Yahyazadeh, A. (2024). The effectiveness of internet-based mindfulness training on parental burnout and self-compassion of mothers with children with specific learning disorder. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 10 (4). 1-16. <https://doi.org/10.61186/jcmh.10.4.2>
- Tanrıverdi, A. (2023). Investigation of Parent Attitudes in Children With Specific Learning Deficiency. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 46, 138-154. <http://doi.org/10.17740/eas.soc.2023.V46.10>
- Tanrıverdi, A. (2023). Investigation of parent attitudes in children with specific learning deficiency. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 46, 138-154. <http://doi.org/10.17740/eas.soc.2023.V46.10>
- Tekin, E, Ö., ve Çınar, E, S. (2022). Özgül öğrenme bozukluğu tanılı kaygılı ortaokul öğrencisine yönelik bilişsel davranışçı temelli danışmanlık uygulaması. *Journal of Sustainable Educational Studies*, (JSES), (Ö1), 281-294; 2022.
- Tekinarslan, F. G., Sevi Tok, E. S., ve Sevi, E. (2023). Engelli çocuğu olan annelerde öz-şefkat, sosyal destek ve psikolojik dayanıklılığın öznel iyi oluşla ilişkisi. *Ayna Dergisi*, 10(1), 145-164. <https://doi.org/10.31682/ayna.1145256>
- Tekinarslan, İ, Ç., ve Sivrikaya, T., Keskin, N, K., Özlü, Ö., Rasmussen, M, U. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin

- belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 17, (1), 82-101. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413746>
- Temeltürk, R. D., Uygun, S. D., Canlı, M., Efe, A., Gürel, Y., Çetinkaya, M., ve Çakmak, F. H. (2023). *Çocuklar için özel gereksinim raporu (ÇÖZGER)'na başvuran olguların psikiyatrik tanı ve özel gereksinim düzeylerinin önceki yönetmelikteki tanı ve özür oranları ile karşılaştırılması: Retrospektif çalışma. Kocaeli Üniversitesi Acta Medica Nicomedia*, 6(1), 148–156. <https://doi.org/10.53446/actamednicomedia.1134146>
- Temur, S., ve Uslu, S. (2024). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1434166>
- Tercan, H., ve Bıçakcı, H. (2018). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. The Journal of Academic Social Science Studies*, 68, 581–591. <https://doi.org/10.9761/JASSS7557>
- This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16964>
- Tjernberg, C., ve Mattson E, H. (2014). Uygulamaya Katılım: Okul Kültürüyle İlgili Bir Mesele. *Avrupa Özel İhtiyaç Eğitimi Dergisi*, 29 (2): 247–256. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2014.891336>
- Tok, A. İ., Yıldız, E., Kaymaz, Ç., Değirmenci, G, Y., Şahin, S. (2023). An In-Depth Investigation of Parents' Experiences about the Developmental and Diagnosis Process of Children with Specific Learning. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52 (2), 598-625. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1201700>
- Tok, A. İ., ve Doğan, Ö. (2022). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların tanı sürecinin yönetmelik ve kararname bağlamında değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.800586>
- Türk Dil Kurumu. (1932). *Güncel Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/>

- Tufan, M., ve Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2 (4), 1-13.
- Tuğ, S. (2011). *Özel öğrenme bozukluğu, özel öğrenme bozukluğu dikkat eksikliği hiperaktivite tanısı almış çocuklarda depresyon ve kaygı düzeylerinin nörogelişimsel, eğitsel, kültürel ve sosyal özellikleri temelinde araştırılması* (Yüksek lisans tezi) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turgut, S. (2008). *Özgül öğrenme güçlüğü'nde nöropsikolojik profil*, (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Deneysel Psikoloji Bilim Dalı.
- U.S. Department of Education. (2018). *40th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2018*. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs.
- Uçak, Y., ve Demirok, M. S. (2023). Examining the effectiveness of the educational program developed for English teachers working with students aged 13–18 who have specific learning disability. *Children*, 10(1), 81. <https://doi.org/10.3390/children10010081>
- Uçar, A., ve Koca, F. (2023). Disgrafi (Yazma Güçlüğü) ile İlgili Müdahale Yöntem ve Stratejilerinin İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 145-163. Doi: 10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v09i2002
- Uçgun, D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 203-217.
- Ulu, G. (2022). *Genç yetişkinlerde ebeveyn tutumları, anksiyete ve öz-şefkat ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ulusoy, M., Şahin, N. H. ve Erkmen, H. (1998). Turkish Version of the Beck Anxiety Inventory: Psychometric Properties. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 12(2), 163-171.

- Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Programı. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/492753>
- Uzun, M. E., Koşan, Y., & Şirin, H. (2024). Abuse and neglect of children with specific learning disorders in Turkey: A case-control study. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. <https://doi.org/10.1002/cpp.2986>
- Ünal, F., ve Saban, A, İ. (2014). Kaynaştırma Uygulamasına Devam Eden Engelli Öğrencilerin Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları-II, Ç.Ü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1), 406-417.
- Üstünol, N., Utkugün, C., Gazel, A, A. (2022). Opinions of Social Studies Teachers on Educational Adaptations for Students with Learning Difficulties. *Pesa International Journal of Social Studies*, 8 (2). <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2022.8.2.02>
- van der Werf, H. M., Luttik, M. L. A., Francke, A. L., Roodbol, P. F., ve Paans, W. (2019). Students growing up with a chronically ill family member: A survey on experienced consequences, background characteristics, and risk factors. *BMC Public Health*, 19, 1486. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7834-6>
- Van Waelvelde, H., De Roubaix, A., Steppe, L., ve Troubleyn, E. (2017). *Effectiveness of a self-regulated remedial program for handwriting difficulties*. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 24(5), 311–319. <https://doi.org/10.1080/11038128.2017.1282041>
- Vaughn, S. (2003). *Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137–146. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., ve Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>

- Vidaa, A., Faragob, F. (2024). A longitudinal overview of the situation of families from an inclusion perspective: Environmental and family factors associated with special educational needs. *Journal of Ecohumanism*, 3(4), 898-912. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i4.3612>
- Visser, L., Kalmar, J., Linkersdörfer, J., Görgen, R., Rothe, J., Hasselhorn, M., & Schulte-Körne, G. (2023). Comorbidities between specific learning disorders and psychopathology in elementary school children in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(6), 913-923. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-01939-4>
- Wadsworth, S. J., DeFries, J. C., Willcutt, E. G., Pennington, B. F., ve Olson, R. K. (2015). *The Colorado longitudinal twin study of reading difficulties and ADHD: Etiologies of comorbidity and stability*. *Twin Research and Human Genetics*, 18(6), 755–761. <https://doi.org/10.1017/thg.2015.66>
- Waisbren, S. ve White, D. A. (2010). Screening for cognitive and social–emotional problems in individuals with PKU: Tools for use in the metabolic clinic. *Molecular Genetics and Metabolism*, 99, 96–99. DOI: 10.1016/j.ymgme.2009.10.006
- Wang, J. H., ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effecets of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehensionn between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quaterly*, 39, 162-186. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Duncan, L., Smith, S. D., Keenan, J. M., Wadsworth, S., Defries, J. C., & Olson, R. K. (2010). Understanding the complex etiologies of developmental disorders: Behavioral and molecular genetic approaches. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31(6), 533–544. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181f62ea0>
- Williams, L. E., Oro, V., Blackwell, C. K., Liu, C., Miller, E. B., Ganiban, J., Neiderhiser, J. M., DeGarmo, D. S., Shaw, D. S., Chen, T., Natsuaki, M. N., & Leve, L. D. (2024). *Influence of early childhood parental hostility and socioeconomic stress on children's internalizing symptom trajectories from*

- childhood to adolescence. Frontiers in Psychiatry, 15, 1325506.*
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1325506>
- Wissinger, D, R., ve Paz, S. (2020). Effects of Discipline-Specific Strategy Instruction on Historical Writing Growth of Students With Writing Difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 1-14.* <https://doi.org/10.1177/00222194209043>
- Woodcock, S ve Vialle Wilma. (2015). An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties, *Learning and Individual Differences 45, 252-259.* <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.021>
- Yaşartürk, İ., ve Akyol, H. (2023). Detection and Elimination of Writing Disabilities: An Action Research, *Cumhuriyet International Journal of Education, 12 (3), 673-686.* <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1250184>
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yazıcı, D. N. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimde kaynaştırma: Neredeydik? Neredeyiz? Nerede olmalıyız? *Turkish Journal of Special Education, 1(1), 70-85.* <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0104>
- Yazıcı, M., ve Beşenek, M. (2022). Özgül öğrenme bozukluğu için dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu komorbiditesi her zaman kötü bir durum olmayabilir mi? *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi, 27(2), 115–126.* <https://doi.org/10.21673/anadoluklin.1018856>
- Yıkmış, A., Kurtoğlu, S., ve Toprak, Ö. (2021). *Investigation of studies using video technology and computer-assisted applications in teaching students with reading difficulties. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11(2), 881–897.* <https://doi.org/10.18039/ajesi.748664>
- Yıldız, S, A. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psikosoyal Özellikleri, Sorunları ve Eğitimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, (2), 169-180.*
- Yılmaz, F., Sunkur, M, Ö., Derya, R. (2024). Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Seminerinin Aday Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerine Etkisi. *Milli Eğitim, 53, 8243), 1231-1254).* <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1252466>

- Yılmaz, G. K., ve Yangın, S. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi. *Education Sciences* 15, (2), 11-33. DOI: 10.12739/NWSA.2020.15.2.1C0696
- Yılmaz, S.Ş., Şemsedinovska. (2020). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerilerinin İncelenmesi. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 335-355. DOI numarası: 10.13140/RG.2.2.26471. 68002
- Yılmaz, Ş. S., ve Erim, A. (2019). Türkiye’de Yaşayan Yetişkinlerin Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 1102-1115. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-583895>
- Yücel, Y. (2013). Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, D. K., ve Sarıkaya, E. E. (2022). *A study on parental participation in the literacy learning process of children with special learning disability. Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(2), 276–287. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.950273>
- Yüzbaşı, D. V. (2019). *Engelli çocuğa sahip annelerin duygusal deneyimleri: Bir olgubilim çalışması. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 46, 1–25. <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.453694>
- Zengin, G., Öksüz, Ç. (2022). Özgül öğrenme güçlüğü görülen öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 10 (3), 81-88. <https://doi.org/10.30720/ered.1007475>
- Zirkel, P. A. (2006). Özel eğitim uygunluğu için belirli öğrenme engelinin yasal anlamı, (s. 28). *Arlington, VA: İstisnai Çocuklar Konseyi*.
- Zirkel, P. A. (2006). The legal meaning of specific learning disability for special education eligibility. *Journal of Special Education Law*, 12 (3), 45-60.

EKLER

EK 1: Etik Kurul

EK 2: Katılımcı Bilgi ve Onam Formu

EK 3: Beck Anksiyete Ölçeği

EK 4: Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (kısa formu)

**EK 5: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)
İzinleri**



EK 1: Etik Kurul

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.04.2024-60675

19.03.2024

Sayı :2024/53
Konu : Etik Kurul izni

Hava YILDIZ
Doğuş Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı

Doğuş Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı çerçevesinde Dr. Öğr. Üyesi Funda KIVRIKOĞLU danışmanlığı altında yürütülecek olan **“Özgün Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin Çocuklara Karşı Tutumlarının Etkisinin Araştırılması”** başlıklı araştırmanız için yapacağınız ankete ait sorularla ilgili olarak Doğuş Üniversitesi Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru Etik Kurulunda incelenmiş, anketlerde isim yer almaması koşuluyla bilimsel araştırma etiği açısından **uygun olduğuna** karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederiz.

Prof. Dr. Mesut KUMRU
Etik Kurul Başkanı
Mühendislik Fakültesi

Prof. Dr. Hamide ZAFER
Etik Kurul Üyesi
Hukuk Fakültesi

Prof. Dr. Oktay VELİEV
Etik Kurul Üyesi
Mühendislik Fakültesi

Prof. Dr. Nüket SARACEL
Etik Kurul Üyesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Prof. Dr. Gülsün Pelin SARIOĞLU ERDOĞDU
Etik Kurul Üyesi
Sanat ve Tasarım Fakültesi

Prof. Dr. Tank BAYKARA
Etik Kurul Üyesi
Mühendislik Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Aşlı TELSEREN ÖMEROĞLU
Etik Kurul Üyesi
Fen Edebiyat Fakültesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2: Katılımcı Bilgi ve Onam Formu

Ek-2 Katılımcı Bilgi ve Onam Formu

Sayın Katılımcı, Katıldığınız bu çalışma bilimsel nitelikte bir araştırma olup konusu, Özgün Öğrenme Güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin çocuklara karşı tutumlarının etkisinin araştırılmasıdır. Bu araştırma, Doğu Üniversitesi Psikoloji Tezli Yüksek Lisans bölümünün akademik araştırmasını kapsamaktadır.

Bu çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama ve çalışmanın herhangi bir aşamasında, hiçbir cezaya/yaptırıma maruz kalmaksızın, çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırmada yer almanız nedeniyle size hiçbir ödeme yapılmayacak ve sizden de hiçbir ücret talep edilmeyecektir. Anketi yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelmektedir. Araştırma hakkında daha fazla bilgi almak için araştırmacı Hava Yıldız'a başvurabilir, kendilerine () numaralı cep telefonlarından erişebilirsiniz.

Araştırmanın bilgilendirilmiş gönüllü olur formundaki tüm açıklamaları okudum/sözlü olarak dinledim. Bana yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama aşağıda belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.

Gönüllünün Adı-Soyadı İmzası Tarih:

Araştırma hakkındaki yukarıdaki ve istenen diğer bilgiler katılımcıya tarafımdan açıklanmış ve yazılı onamını alınmıştır.

Araştırmacının (Adı-Soyadı) İmzası Tarih:05 / 03 / 2024

Hava YILDIZ

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Funda KIVRİKOĞLU

EK 3: Beck Anksiyete Ölçeği

Beck Anksiyete Ölçeği

Hastanın Soyadı, Adı:.....

Tarih:.....

Aşağıda insanların kaygılı ya da endişeli oldukları zamanlarda yaşadıkları bazı belirtiler verilmiştir. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz. Daha sonra, her maddedeki belirtinin **BUGÜN DAHİL SON BİR (1) HAFTADIR** sizi ne kadar rahatsız ettiğini yandakine uygun yere (x) işareti koyarak belirleyiniz.

	Hiç	Hafif düzeyde Beni pek et- kilemedi	Orta düzeyde Hoş değildi ama kat- lanabildim	Ciddi düzeyde Dayanmakta çok zor- landım
1. Bedeninizin herhangi bir yerinde uyuşma veya karın- calanma				
2. Sıcak/ ateş basmaları				
3. Bacaklarda halsizlik, titreme				
4. Gevşeyememe				
5. Çok kötü şeyler olacak korkusu				
6. Baş dönmesi veya sersemlik				
7. Kalp çarpıntısı				
8. Dengeyi kaybetme duygusu				
9. Dehşete kapılma				
10. Sinirlilik				
11. Boğuluyormuş gibi olma duygusu				
12. Ellerde titreme				
13. Titreklilik				
14. Kontrolü kaybetme korkusu				
15. Nefes almada güçlük				
16. Ölüm korkusu				
17. Korkuya kapılma				
18. Midede hazımsızlık ya da rahatsızlık hissi				
19. Baygınlık				
20. Yüzün kızarması				
21. Terleme (sıcaklığa bağlı olmayan)				

Toplam BECK-A skoru:.....

designed by Emrah SONGUR M.D.

Hava YILDIZ

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Funda KJVRİKOĞLU

EK 4: Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (kısa formu)

Parent PARQ/Control (Short Form)

2

		BENİM İÇİN DOĞRU		BENİM İÇİN DOĞRU DEĞİL	
		<i>Hemen Hemen Her zaman Doğru</i>	<i>Bazen Doğru</i>	<i>Nadiren Doğru</i>	<i>Hiçbir Zaman Doğru Değil</i>
1.	Çocuğum hakkında güzel şeyler söylerim.	☐	☐	☐	☐
2.	Çocuğuma ilgi göstermem.	☐	☐	☐	☐
3.	Çocuğumun neleri yapıp neleri yapamayacağını kesin olarak bilmesini sağlarım.	☐	☐	☐	☐
4.	Çocuğumun bana güvenmesini sağlarım.	☐	☐	☐	☐
5.	Haketmediği zamanlarda bile çocuğuma vururum.	☐	☐	☐	☐
6.	Çocuğumu büyük bir baş belası olarak görürüm.	☐	☐	☐	☐
7.	Çocuğuma sürekli olarak nasıl davranması gerektiğini söylerim.	☐	☐	☐	☐
8.	Kızdığım zaman çocuğumu cezalandırırım.	☐	☐	☐	☐
9.	Çocuğumun sorularını cevaplayamayacak kadar çok meşgulümdür.	☐	☐	☐	☐
10.	Çocuğumdan hoşlanıyorum.	☐	☐	☐	☐
11.	Çocuğumun ne yaptığıyla gerçekten ilgiliyimdir.	☐	☐	☐	☐
12.	Çocuğuma bir sürü kırıcı sözler söylerim.	☐	☐	☐	☐
13.	Çocuğum yardım istediği zaman ilgi göstermem.	☐	☐	☐	☐
14.	Çocuğuma ne söylediysem, aynen öyle davranmasında ısrar ederim.	☐	☐	☐	☐
15.	Çocuğuma istendiğini ve ihtiyaç duyulduğunu hissettiririm.	☐	☐	☐	☐
16.	Çocuğuma çok ilgi gösteririm.	☐	☐	☐	☐
17.	Çocuğumun duygularını incitirim.	☐	☐	☐	☐
18.	Çocuğumun hatırlamam gerektiğini düşündüğü önemli şeyleri unuturum.	☐	☐	☐	☐
19.	Eğer kötü davranırsa çocuğuma sevilmediğini hissettiririm.	☐	☐	☐	☐
20.	Çocuğumun canı ne isterse yapmasına izin veririm.	☐	☐	☐	☐

Hava YILDIZ

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Funda K/VRİKOĞLU

EK 5: RAM Merkezi İzinleri



Fatih Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.008764

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 908796

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: HAVA YILDIZ

Araştırmanın Adı: ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG) YAŞAYAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA KARŞI TUTUMLARININ ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Fatih Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak Birim: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Form) ölçeği, öğretmenler için Beck anksiyete ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 03.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Üsküdar Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.008764

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 808281

T.C. Kimlik No: .

Adı Soyadı: HAVA YILDIZ

Araştırmanın Adı: ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG) YAŞAYAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA KARŞI TUTUMLARININ ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Üsküdar Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak Birim: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Form) ölçeği, öğretmenler için Beck anksiyete ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 03.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Sancaktepe Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.008764

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 973505

T.C. Kimlik No: 1

Adı Soyadı: HAVA YILDIZ

Araştırmanın Adı: ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG) YAŞAYAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA KARŞI TUTUMLARININ ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Sancaktepe Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak Birim: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Form) ölçeği, öğretmenler için Beck anksiyete ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 03.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Ataşehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.008764

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 973610

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: HAVA YILDIZ

Araştırmanın Adı: ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG) YAŞAYAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA KARŞI TUTUMLARININ ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Ataşehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak Birim: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Form) ölçeği, öğretmenler için Beck anksiyete ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 03.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Şişli Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.008764

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 162487

T.C. Kimlik No: .

Adı Soyadı: HAVA YILDIZ

Araştırmanın Adı: ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG) YAŞAYAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA KARŞI TUTUMLARININ ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şişli Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak Birim: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Form) ölçeği, öğretmenler için Beck anksiyete ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 03.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Bakırköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.008764

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 158659

T.C. Kimlik No: -----

Adı Soyadı: HAVA YILDIZ

Araştırmanın Adı: ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG) YAŞAYAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA KARŞI TUTUMLARININ ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Bakırköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak Birim: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Ebeveyn EKRÖ/Kontrol (Kısa Form) ölçeği, öğretmenler için Beck anksiyete ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 03.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -