

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ GÖRÜLEN ÇOCUKLARDA UYUM VE  
DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI İLE ANNELERİNİN BİLİŞSEL DUYGU  
DÜZENLEME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Esmâ KABAALIOĞLU

Psikoloji Anabilim Dalı  
Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Engin Eker

TEMMUZ, 2019



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ GÖRÜLEN ÇOCUKLARDA UYUM VE  
DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI İLE ANNELERİNİN BİLİŞSEL DUYGU  
DÜZENLEME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Esmâ KABAALIOĞLU  
(Y1612.270024)

Psikoloji Anabilim Dalı  
Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Engin Eker

TEMMUZ, 2019



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı Y1612.270024 numaralı öğrencisi Esmâ KABAALIOĞLU'nun "ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ GÖRÜLEN ÇOCUKLARDA UYUM VE DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI İLE ANNELERİNİN BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 27.06.2019 tarih ve 2019/15 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 16.07.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
<b>ASIL ÜYELER</b>			
<b>Danışman</b>	Dr. Öğr. Üyesi Engin EKER	İstanbul Aydın Üniversitesi	
<b>1. Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi Şahide Güliz KOLBURAN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
<b>2. Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY	Sağlık Bilimleri Üniversitesi	
<b>YEDEK ÜYELER</b>			
<b>1. Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi Hakan İŞÖZEN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
<b>2. Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Zeki ILGAR	Biruni Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA  
Enstitü Müdürü







## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Özgül Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları ile Annelerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (.../.../20..)

**Esmâ KABAALİOĞLU**



## ÖNSÖZ

Tez hazırlama dönemim boyunca benden yardımlarını esirgemeyen danışmanın Dr. Öğr. Üyesi Engin Eker'e desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Bunun yanında her zaman yanımda yer alarak bana destek olan aileme teşekkürlerimi sunarım.

**Temmuz, 2019**

**Esmâ KABAALİOĞLU**





## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
KISALTMALAR .....	ix
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT.....	xv
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1 Problem .....	2
1.1.1 Alt problemler.....	2
1.2 Tanımlar .....	3
1.2.1 Öğrenme.....	3
1.2.2 Özgül öğrenme güçlüğü.....	3
1.2.3 Duygu.....	3
1.2.4 Duygu düzenleme .....	3
1.2.5 Bilişsel duygu düzenleme .....	4
1.2.6 Uyum ve davranış bozuklukları.....	4
1.4 Araştırmanın Amacı .....	4
1.5 Araştırmanın Önemi .....	4
1.6 Araştırmanın Varsayımları .....	5
1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>7</b>
2.1 Özgül Öğrenme Güçlüğü.....	7
2.1.1 Tarihçe .....	7
2.1.2 Özgül öğrenme güçlüğü'nün nedenleri .....	8
2.1.3 Özgül öğrenme güçlüğü yaygınlığı.....	9
2.1.4 Özgül öğrenme güçlüğü belirtileri.....	9
2.1.5 Özgül öğrenme güçlüğü'nün alt tipleri .....	10
2.1.5.1 Okuma güçlüğü (Disleksi) .....	10
2.1.5.2 Yazma güçlüğü (Disgrafi).....	11
2.1.5.3 Matematik güçlüğü (Diskalkuli) .....	11
2.2 Bilişsel Duygu Düzenleme .....	12
2.2.1 Duygu.....	12
2.2.2 Duygu düzenleme .....	13
2.2.3 Bilişsel duygu düzenleme .....	14
2.3 Uyum ve Davranış Bozuklukları .....	15
2.3.1 Uyum ve davranış bozukluklarının nedenleri.....	15
2.3.2 Uyum ve davranış bozukluklarının yaygınlığı.....	17
2.3.3 Uyum ve davranış bozuklukları tanı ölçütleri.....	17
2.3.4 Uyum ve davranış bozukluklarının türleri .....	18
2.3.4.1 Davranış sorunları .....	18
2.3.4.2 Duygusal sorunlar .....	20
2.3.4.3 Ağır psikolojik sorunlar .....	21
2.3.4.4 Akran sorunları ve sosyal davranışlar .....	21

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>23</b>
3.1 Araştırmanın Modeli.....	23
3.2 Çalışma Grubu.....	23
3.3 Veri Toplama Araçları.....	25
3.3.1 Kişisel bilgi formu .....	25
3.3.2 Bilişsel duygu düzenleme ölçeği .....	25
3.3.3 Güçler ve güçlükler anketi .....	26
3.4 Örneklem Yöntemi .....	27
3.5 Veri Toplama Süreci.....	27
3.6 Veri Analizi .....	27
3.6.1 Bilişsel duygu düzenleme ölçeği sonuçları.....	28
3.6.2 Güçler ve güçlükler anketi sonuçları .....	30
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>33</b>
4.1 Ortalama Farklılıkları .....	33
4.1.1 Özgül öğrenme gücüne göre güçler ve güçlükler anketi puanları arasındaki fark.....	33
4.1.2 Özgül öğrenme gücünü tanıyan almış çocukların annelerinin bilişsel duygu düzenleme ölçeği puanları arasındaki fark .....	35
4.1.3 Özgül öğrenme gücünü tanıyan almış çocukların cinsiyetine göre toplam güçlük puanları arasındaki farklar .....	36
4.1.4 Özgül Öğrenme Gücünü Olmayan Çocukların Cinsiyetine Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Farklar .....	37
4.1.5 Özgül Öğrenme Gücünü Olan Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Farklar .....	37
4.1.6 Özgül öğrenme gücünü olmayan çocukların ailelerinin gelir düzeyine göre toplam güçlük puanları arasındaki farklar .....	38
4.1.7 Ailelerinin gelir düzeyine göre bilişsel duygu düzenleme ölçeği puanları arasındaki farklar .....	40
4.1.8 Annelerin öğrenim seviyesine göre toplam güçlük puanları arasındaki farklar .....	41
4.1.9 Annelerin öğrenim seviyesine göre bilişsel duygu düzenleme puanları arasındaki farklar .....	42
4.2 Korelasyon Analizleri.....	43
4.2.1 Demografik özelliklerin ilişkili olduğu alt boyutlar .....	43
4.2.2 Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin ilişkili olduğu alt boyutlar.....	46
4.2.3 Özgül öğrenme gücünü olan çocukların uyum ve davranış bozukluklarıyla annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki .....	49
4.2.4 Özgül öğrenme gücünü olmayan çocukların uyum ve davranış bozukluklarıyla annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki .....	50
4.3 Regresyon Analizi .....	51
4.3.1 Özgül öğrenme gücünü olan çocuklarda toplam güçlük puanını etkileyen faktörlere ilişkin regresyon sonuçları.....	52
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>55</b>
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>65</b>
6.1 Sonuç .....	65
6.2 Öneriler.....	66
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>67</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>73</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>83</b>

## **KISALTMALAR**

**BDDÖ**: Bilişsel duygu düzenleme ölçeği

**DEHB**: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu

**GGA** : Güçler ve güçlükler anketi

**ÖÖG** : Özgül öğrenme güçlüğü





## ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Çizelge 3.1:</b> Çocuklarla İlgili Demografik Bilgi Dağılımı .....	23
<b>Çizelge 3.2:</b> Aileler İle İlgili Demografik Bilgiler .....	24
<b>Çizelge 3.3:</b> Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Sonuçları .....	28
<b>Çizelge 3.4:</b> Güçler ve Güçlükler Anketi Sonuçları .....	30
<b>Çizelge 4.1:</b> Özgül Öğrenme Güçlüğü'ne Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Fark .....	33
<b>Çizelge 4.2:</b> Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Çocukların Annelerin Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Puanları Arasındaki Fark .....	35
<b>Çizelge 4.3:</b> Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Çocukların Cinsiyetine Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Fark.....	36
<b>Çizelge 4.4:</b> Özgül Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocukların Cinsiyetine Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Fark.....	37
<b>Çizelge 4.5:</b> Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Fark .....	37
<b>Çizelge 4.6:</b> Özgül Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Fark .....	38
<b>Çizelge 4.7:</b> Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre BDDÖ Puanları Arasındaki Fark... 40	
<b>Çizelge 4.8:</b> Annelerin Öğrenim Seviyesine Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Fark .....	41
<b>Çizelge 4.9:</b> Annelerin Eğitim Seviyesine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Puanları Arasındaki Fark .....	42
<b>Çizelge 4.10:</b> Demografik Özellikler, Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Güçler ve Güçlükler Anketi Arasındaki Korelasyon İlişkileri .....	43
<b>Çizelge 4.11:</b> Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Uyum ve Davranış Bozukluklarıyla Annelerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişki .....	48
<b>Çizelge 4.12:</b> Özgül Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocukların Uyum ve Davranış Bozukluklarıyla Annelerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişki .....	50
<b>Çizelge 4.13:</b> Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Toplam Güçlük Puanını Etkileyen Faktörlere İlişkin Regresyon Sonuçları .....	52
<b>Çizelge 4.14:</b> Özgül Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocuklarda Toplam Güçlük Puanını Etkileyen Faktörlere İlişkin Regresyon Sonuçları .....	53



# ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ GÖRÜLEN ÇOCUKLARDA UYUM VE DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI İLE ANNELERİNİN BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

## ÖZET

Bu çalışmada, özgül öğrenme güçlüğü olan 6-14 yaş aralığındaki çocuklarda gözlenen uyum ve davranış bozuklukları ile bu çocukların annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmaya İstanbul ilinin Fatih ilçesindeki okullara giden 161 öğrenci ve bunların anneleri (161) dâhil edilmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan 81 öğrenci ve anneleri ile herhangi bir psikolojik rahatsızlığı olmayan 80 öğrencinin ve annelerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Davranış sorunları da değerlendirilen bu öğrencilerden özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış 46 erkek ile 35 kız ve herhangi psikolojik bir rahatsızlığı olmayan 39 erkek ile 41 kız araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çocukların uyum ve davranış sorunlarını belirlemek amacıyla Güçler ve Güçlükler Anketi, annelerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini belirlemek amacıyla Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ve ailelerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla SPSS-23 programı kullanılmıştır. Sürekli değişkenler için Pearson analizi kullanılmış, kategorik değişkenler için ise Sperman rho analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizleri yapılırken bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Yordama oranını belirleyebilmek için regresyon analizi kullanılmıştır.

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların uyum ve davranış bozuklukları alt boyutlarını anlamlı derecede yordadığı bulunmuştur. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin pozitif tekrar odaklanma alt boyutunda anlamlı bir fark belirlenmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların uyum ve davranış bozuklukları arttıkça annelerinin plana tekrar odaklanma stratejisinin anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Demografik özellikler ile çocuklarda görülen uyum ve davranış bozuklukları ile annelerin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki; cinsiyet, gelir düzeyi ve annenin öğrenim düzeyi açısından değerlendirilmiş ve bulgular kısmında aktarılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Özgül Öğrenme Güçlüğü, Bilişsel Duygu Düzenleme, Davranış Sorunları*



# THE ANALYSIS OF THE RELATION BETWEEN THE INTEGRATION AND BEHAVIORAL DISORDERS OF CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITY AND THE COGNITIVE EMOTION REGULATION STRATEGIES OF THEIR MOTHERS

## ABSTRACT

In this work it is aimed to analyze the relation between the integration and behavioral disorders of children with specific learning disability aged 6-14 and the cognitive emotion regulation strategies of their mothers.

In this study 161 children who have been students in various schools in Fatih, İstanbul and their mothers (161) have been included. 81 of those children and their mothers had already been diagnosed with specific learning disability and 80 of those children and their mothers didn't have any diagnosed psychological illness. In this study the behavioral issues of those children have also been measured. 46 boys and 35 girls who had already been diagnosed with specific learning disability and 39 boys and 41 girls which didn't have any diagnosed psychological illness have formed samples for this study. In order to determine the integration and behavioral disorders of the children the Strengths and Difficulties Questionnaire was used and in order to determine the cognitive emotion strategies of the mothers the Cognitive Emotion Regulation Scale and the Personal Information Form was used.

In order to see the relation between the variables the SPSS-23 programme has been used. The Pearson analysis has been used for the continuous variables and the Spearman-rho analysis has been used for the categorical variables. In order to do the correlation analysis the unpaired t-test and the one-way analysis of variance have been used. And to determine the predictive validity the regression analysis has been used.

The research has shown that children with specific learning disability assist meaningfully the lower dimensions of Children Behavioral Problems. It hasn't shown any meaningful relationship between the disorders of the children and the cognitive emotion regulation strategies of their mothers. It has only shown a meaningful difference in the lower dimensions of positive repeat focus with the mothers of children with specific learning disability. It has shown that there is a really meaningful difference when the more children diagnosed with specific learning disabilities face behavioral and integration problems the less their mothers can concentrate again on their original plan.

Demographic features and the relationship between children with integration and behavioral disorders and the cognitive emotion regulation strategies of their mothers have been evaluated in terms of gender, income and the mother's education. The outcomes can be found in the findings part.

**Keywords:** *Specific learning disability, cognitive emotion regulation, behavioral issues*



## 1. GİRİŞ

Bireyler hayatları boyunca içinde buldukları ortama uyum sağlamaya çalışırlar. Özgül öğrenme güçlüğü sosyal ortama uyum sağlama konusunda kişilerin karşısına çıkan çok önemli bir sorun olmuştur. Öğrencilerin okulda başarısızlık yaşamaları ve okula uyumda sıkıntı çekmeleri sık karşılaşılan durumlardandır. Bu konu çocuğun ailesini ve etrafında olan kişilerle ilişkilerini etkilediği gibi kendi psikolojik durumunu da etkilemektedir. Okulda başarısızlık yaşayan çocuklarda zekâ geriliği, psikolojik sorunlar, devamlı süregelen rahatsızlıklar, algı problemleri, sosyokültürel düzeyin düşük olması, okula ve derslere yönelik ilgisinin fazla olmaması, okul veya öğretmen ile ilgili sıkıntılar gibi sorunlar görülmektedir. Bunun yanında son zamanlarda oldukça sık görülen bir rahatsızlık olan Özgül Öğrenme Güçlüğü de okul başarısızlığına yol açmaktadır (Korkmazlar ve Sürücü, 2007:21; Akt. Solmaz, 2016:13).

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda bu durum kendini çoğunlukla okuma, yazma ve matematik gibi becerilerin kısıtlanmasıyla gösterse de bu durum sadece akademik duruma zarar vermemekle kalmaz. Çocuğun anlama ve anlatma konusunda yaşadığı sınırlılık çevresiyle olan iletişimini de yüksek düzeyde kısıtlar. Anlayamama, anlatamama ve anlaşılama çocuğun duygusal benliğine olumsuz yönde etki eden durumlardır (Yazgan, 2018:9).

Duygu düzenleme, sadece kişinin hissettiği duygu üzerinde kontrol sahibi olması ve değiştirmesi olarak açıklanamaz. Bu süreç, kişinin hedefine ulaşması için gereken duyguları başlatması, sürdürmesi ve süreç içerisinde gerekli olması halinde düzenlemesini kapsayan içsel ve dışsal süreçlerin hepsidir (Cole, Michel ve Teti, 1994; Gyurak, Gross ve Etkin, 2011; Akt. Bozkurt Yükçü, 2017:443).

Çocukluktaki psikopatolojilerin büyük bir kısmının (örn. davranım bozukluğu ve depresyon) duygu tepki sistemlerinin duygusal ve davranışsal düzenlenmesindeki yetersizliklerden olduğu düşünülebilir (Dodge ve Garber, 1991; Akt. Duy ve Yıldız, 2014:24). Duy ve Yıldız'ın yapmış olduğu araştırmaya göre duygu düzenleme

yetkinliğinin geliştirilmesi, insanların daha etkin ve huzurlu yaşamalarında önemli bir basamak olacaktır (Duy ve Yıldız, 2014:24).

Özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda farklı psikolojik sorunlar da bu rahatsızlığa eşlik etmektedir. Bu rahatsızlıklar arasında duygusal problemler ve çevreye uyum sorunları da sıklıkla görölmektedir (Karaca ve diğerleri, 2018:66).

Annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri konusunda problem yaşadığı belirlenen özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların bu sorunları daha sık yaşayacakları öngörülmektedir. Dolayısıyla özellikle okul çağı çocuklarında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini sunmak önemli görünmektedir.

## **1.1 Problem**

Özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almış ve herhangi bir psikolojik rahatsızlık tanısı almamış 6-14 yaşları arasındaki çocuklarda görölen uyum ve davranış bozuklukları ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.1.1 Alt problemler**

- Özgöl öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların toplam güçlük puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Özgöl öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek çocuklarda toplam güçlük puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Özgöl öğrenme güçlüğü olmayan kız ve erkek çocuklarda güçlük puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Sosyoekonomik seviyeye göre özgöl öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklarda toplam güçlük puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Sosyoekonomik seviyeye göre özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almayan çocuklarda toplam güçlük puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Sosyoekonomik seviyeye göre annelerde bilişsel duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Annelerin öğrenim seviyesine göre özgöl öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklarda toplam güçlük puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Annelerin öğrenim seviyesine göre özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış çocuklarda toplam güçlük puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Annelerin öğrenim seviyesine göre bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## **1.2 Tanımlar**

### **1.2.1 Öğrenme**

Öğrenme, en kısa haliyle bilginin kazanılması anlamına gelmektedir, insanın yaşadığı ortamı tanınması ve bu ortamda meydana gelen değişiklikleri fark edip bunlara göre kendini yenilemesi süreçlerinin tamamını kapsar (Karaca ve diğerleri, 2018:15).

### **1.2.2 Özgül öğrenme güçlüğü**

Bireyin zekâ düzeyine ve yaşına oranla yaşıtlarından daha düşük bir performans göstermesi, okul ya da gündelik hayat işlevlerinin anlamlı derecede bozulması ile kendini gösteren bir güçlüktür (DSM-5, 2014; Akt. Kılıç, 2018:21).

### **1.2.3 Duygu**

Goleman'a göre duygu, bir his ve bu hisse özel bazı düşünceler, psikolojik ve biyolojik durumlar ve bir dizi davranış eğilimi olarak ele alınmalıdır. Duygular; kişinin ihtiyaçları, hedefleri ve ilgileriyle ilintili olan bir durumun değerlendirilmesinin sonucunda ortaya çıkar (Frijda, 1986; Greenberg, Rice ve Elliott, 1993; Akt. Ataman, 2011:2).

### **1.2.4 Duygu düzenleme**

Duygu düzenleme, kişinin duygularının bilincinde olması, hangi olaylara karşı nasıl bir duygu yaşadığını fark etmesi ve bu duyguyu nasıl dışa vurduğunu bilmesi ile duygularını bilinçli bir şekilde kullanarak tepki verebilmesidir (Gross,1998; Akt. İzçınar, 2018:26).

### **1.2.5 Bilişsel duygu düzenleme**

Bilişsel duygu düzenleme, güçlük oluşturabilecek olay ve duyguların bilişsel çalışmalar sayesinde başa çıkılabilmesi olarak tanımlanabilir (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001; Akt. Ataman, 2011:10).

### **1.2.6 Uyum ve davranış bozuklukları**

Uyum ve davranış bozuklukları çocuğun çeşitli ruhsal ve bedensel nedenlere bağlı olarak, iç çatışmalarını davranışına aktarmasıyla ortaya çıkar (Yörükoğlu, 2002:287-288).

## **1.4 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış olan ve herhangi bir psikolojik rahatsızlık tanısı almamış 6-14 yaşlar arasındaki çocuklarda görülen uyum ve davranış bozukluğu ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

## **1.5 Araştırmanın Önemi**

Özgül öğrenme güçlüğü akademik başarı sorunu yaşayan çocukların önemli bir kısmını etkileyen bir sorundur. Bu güçlük çocuğun yalnızca akademik başarısını değil sosyal hayatını, arkadaş ilişkileri kurmasını ve genel davranışlarını da etkilemektedir. Bu nedenlerden ötürü özgül öğrenme güçlüğü çocuğun yaşamına etki eden kişilerin farkında olması ve tedavisi hakkında bilgi sahibi olması gereken bir konudur. Özgül öğrenme güçlüğü erken yaşta tanı aldığı takdirde çocuğun yaşamında ilerleyen dönemler için olumlu yönde gelişme sağlayabilecek tedavi yöntemleri bulunmaktadır (Elemek, 2008:8-9).

Bion'a göre (1962), bebeklerin çok küçükken dünya ile ilgili deneyimlerine anlam verebilmek ve bunların hakkında düşünebilmek için annelerinden yardım almaları gerekmektedir. Anne bebeğin ilettiği ilkel kaygılarını kapsayan bir deneyim yaşayabiliyorsa kendinin düşünüldüğünü de hisseder. Bu deneyim tutarlı bir şekilde gerçekleşmişse annesine daha az bağımlı olduğu zaman bu anılara dayanarak kendi üzerine düşünmeyi de başaracaktır (Youell, 2015:27-31).

Bu nedenle öğrenebilmek ve düşünebilmenin kökleri anne ve bebeğin zihinlerinin karşılaşmasında yatar. Eğer çocuklar yetersiz bir kapsanma durumu deneyimlirse düşünüldüğünü hissedemez ve bu büyüdükçe insanların onu sevmediğini düşünmesine kadar ilerler. Yoğun bir yardım almadıkça ilerleyemeyeceğini düşünen çocuklar kendilerini korumak için savunma yapıları kurarlar ve bu yapılar da genelde öğrenmeyi engeller, bu durumdaki çocuklar çoğu zaman öğrenmeye karşı ilgisiz ve kopuk görünebilirler (Youell, 2015:27-31).

Bu bilgiler sonucunda annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin çocuğun ileriki öğrenme yaşantılarını nasıl etkileyebileceği öngörülebilmektedir. Bu araştırma sonucunda çıkacak anlamlı bir sonuç ile özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklara ve annelerine verilecek bilgiler ışığında bu çocukların ve annelerinin hayatlarında olumlu bir değişim gözüküleceği düşünülmektedir.

#### **1.6 Araştırmanın Varsayımları**

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin Güçler ve Güçlükler anketinde yer alan soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılacaktır.
- Araştırmaya katılan annelerin Kişisel Bilgi Formu ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinde yer alan soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılacaktır.

#### **1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Araştırma İstanbul ili ile sınırlıdır.
- Araştırma uygulanan ölçekler ile sınırlıdır.
- 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırmaya uygun olduğu belirlenen ilkokul ve ortaokul öğrencileri içindeki gönüllü katılımcılar ile sınırlıdır.



## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1 Özgül Öğrenme Güçlüğü

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Öğrenme Bozuklukları Komitesi (NJCLD) *öğrenme bozukluğunun genel bir terim olduğunu ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir bozukluk grubu olduğunu* belirtmiştir (Şimşek, 2014:1).

Zekâsı normal veya normalin üstünde olan çocukların; yaş, zeka düzeyi ve aldıkları eğitime oranla okuma, yazma ve matematik öğrenmede beklenenden geride kalması olarak açıklanan bir güçlüktür (Karaca ve diğerleri, 2018:25).

Özgül öğrenme güçlüğü herhangi bir nörolojik ve fiziksel hastalık yahut zekâ geriliği ve otizm gibi gelişimsel bozukluk bulunmaksızın, okuma, yazma, aritmetik gibi akademik becerilerde yetersizlik ile kendini gösteren bir bozukluk türüdür (Elemek, 2008:10).

#### 2.1.1 Tarihçe

Öğrenme güçlüğü ilk kez zekâ düzeyi yeterli ve herhangi duyuşal bir sorunu olmayan kişilerin okuyamaması durumlarının görülmesi ile incelenmeye başlanmıştır. 1877’ de Kussmaul bu kişilerin yaşadığı durum için *kelime körlüğü* terimini kullanmıştır. Öğrenme güçlükleri kendini en çok disleksi alt türü ile göstermiştir. Disleksi terimini ilk kez 1887’de Berlin tarafından beyin hasarına bağılı okuma güçlüğü yaşayan kişiler için kullanılmıştır. 1896’da İngiliz göz doktoru W. Pringle Morgan, bugün ki anlamıyla öğrenme güçlüğü vakasını doğuştan *kelime körlüğü* olarak tanılamıştır (Elemek, 2008:14).

Öğrenme güçlüğü terimini ilk kez Samuel King, 1962’de kullanmıştır (Kılıç, 2018:22). Kirk ise Özgül Öğrenme Güçlüğünü zekâ düzeyinin normal olduğu, nörolojik asıllı, öğrenmeyi ve sosyal ilişkileri negatif yönde etkileyen ve çocuğun yaşamının ilerleyen

dönemini de etkileyebilecek bir güçlük olarak tanımlamıştır (Karaca ve diğerleri, 2018:28).

DSM III'de (APA, 1980) özgül gelişimsel bozukluklar kategorisinde yer alırken, DSM III-R'de (APA, 1987) özgül gelişim bozukluklarının alt dalı olarak akademik beceri bozuklukları denilmiştir. DSM-IV'de (APA, 1994) ise öğrenme bozuklukları terimi kullanılmış çocuk psikiyatrisi ve özel eğitim dalını ilgilendirdiği vurgulanmıştır (Elemek, 2008:17). DSM V'de ise Özgül Öğrenme Güçlüğü olarak geçmiştir (THSK, 2016).

### **2.1.2 Özgül öğrenme güçlüğü'nün nedenleri**

Tam nedenleri bilinmese de araştırmacılar tarafından genellikle beynin işlevlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Organik faktörlerin beynin gelişimi sırasındaki değişikliklerden kaynaklandığı düşünülür. Beyin ölçüsü ve işlevinde görülen değişiklikler göstergeleridir. Genetik faktörler ailede özgül öğrenme güçlüğü yaşayan biri varsa başka birinde de görülme olasılığının yüksek olması ile görülebilir. Tek yumurta ikizlerinin bu bozukluğu paylaşma olasılığı çift yumurta ikizlerinden daha fazla olduğu görülmektedir (Olsen, Wise, Conners, Rack ve Fulker, 1989; Akt. Özmen, 2017:371).

Özgül öğrenme güçlüğü, genetik bir rahatsızlıktır. Beynin her iki yanında bulunan işitsel algılama bölgeleri sayesinde duyulan sesler görsel bilgiye çevrilerek anlamlı hale getirilir. Normal bireylerde bu bölge solda daha büyük olur ancak özgül öğrenme güçlüğü yaşayan kişilerde bu bölge sağda daha büyük veya her iki lobda eşit olarak görülür. Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerde okuma sırasında dil ve görsel algılama alanlarında daha az etkileşim ve kanlanma oluyor (Yavuz, 2017:62).

Özgül öğrenme güçlüğüne en etkili olan çevresel etmen hamilelik dönemlerinde yaşanan etkilerle ilgilidir. Hamilelik döneminde annenin sigara veya alkol kullanması, hamilelikte geçirilen enfeksiyonlar ve ilaç kullanımları özgül öğrenme güçlüğüne sebep olabilir. Bazı doğum travmaları da, doğum sırasında oksijensiz kalma, özgül öğrenme güçlüğü ile ilişkilendirilebilir. 0-1 ay hastalıkları, kafa travmaları ve toksik maddelere maruz kalma gibi yeni doğan döneminde yaşanabilecek sorunlar da özgül öğrenme güçlüğüne yol açabilir (Karaca ve diğerleri, 2018:61).

### **2.1.3 Özgül öğrenme güçlüğü yaygınlığı**

DSM-V'de özgül öğrenme güçlüğü yaygınlığının farklı dil ve kültürlerde okul çocukları arasında %5 ile %15 arasında olduğu bildirilmiştir (APA, 2013; Akt. Kartöz, 2016:5). Erkeklerde kızlara oranla daha fazla özgül öğrenme güçlüğü görülmektedir (Debray-Ritzen, 1987; Rutter ve ark, 2004; Akt. Elemek, 2008:19). Öğrenme güçlüğü alt tipleri içinde en sık görülen ve üzerinde en fazla çalışılan okuma bozukluğudur (Yavuz, 2017:61).

Yazılı anlatım güçlüğü sıklıkla diğer öğrenme güçlüğü ile birliktelik gösterir. Okul çağı çocuklarında sıklığı % 4 olarak bildirilmektedir (Silver, 2002; Akt. Aktaş, 2011:21).

Matematik güçlüğü, yapılan araştırmaların ortak görüşü olarak çocukların yaklaşık %5-7'sinde görülebilen bir sorundur (Butterwort, 2005; Akt. Akın ve Sezer, 2010:43).

Ülkemizde bulunan öğrencilerden yaklaşık olarak 41.600 öğrencinin özgül öğrenme güçlüğü tanısı aldığı belirtilmektedir (TDM, 2017:5).

### **2.1.4 Özgül öğrenme güçlüğü belirtileri**

Öğrenme güçlüğü çocuğun doğumuyla başlayan gelişimsel bir sorundur. Tanı daha çok okul yılları sırasında konya da, okul öncesi dönemde de belirtiler sıklıkla gözlenmektedir. Erken dönem belirtileri arasında dil gelişiminde gecikme, sözcük karıştırma, harf-ses ilişkisini öğrenmede güçlük gibi dil alanı belirtileri, düğme ilikleme, makas kullanma, geometrik şekilleri çizmede güçlük, ayakkabı bağlamada güçlük gibi motor beceri alanındaki belirtiler, benzerlik- farklılık kavramının gelişmesinde güçlükler, renkleri öğrenememe, yönleri karıştırma gibi algısal alan belirtileri sayılabilir. Okul döneminde ise belirtiler daha görünür hale gelir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda çoğu zaman okul başarısı yaşitlarına, zekâsından beklenen düzeye göre düşüktür (Aslan, 2015:580-581).

Bu çocukların yazı yazma süreleri yüksektir, yazdıklarını okumaz zor olur ve harf karıştırma, harf atlama, sözcükleri ters yazma ve okul ödevlerini yapmakta zorluk gibi belirtiler görülür. Haftanın günlerini öğrenme, basit matematik işlemlerini yapmada zorlanma, çarpım tablosunu ezberleme de güçlük çekme gibi belirtiler sık görülen belirtilerdir (Aktaş, 2011:22).

Yaşıtlarına göre çocuksu davranışları daha çok olabilir. Arkadaş olmakta ve otorite ile sorun yaşarlar. Bu çocuklar ödevlerini zamanında yapmazlar, geciktirip eksik yapabilirler. Benlik saygıları düşüktür, başarısızlıklarından kendilerini sorumlu tutarlar (Elemek, 2008:21).

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuk konuşma, dinleme, mantık yürütme yeteneği kazanmada ve kullanmada da zorluklar yaşar. Çocuk kendini yönetme ve sosyal yetenekler konusunda da zayıflık yaşayabilir (Armağan Yıldız, 2004; Akt. Kılıç, 2018:23).

Bu belirtilerin hepsi özgül öğrenme güçlüğü çeken bir bireyde bulunmasa da birçoğunun bulunması teşhis etme ve tanılamada destek olacaktır.

Bu olumsuz özelliklerin yanında özgül öğrenme güçlüğüne sahip bireylerde görülebilecek yaşlılarından daha güçlü oldukları özellikler de vardır. Bu kişiler ilgi duydukları alanda daha hızlı ilerleyebilirler, etraflarına karşı daha ilgili ve meraklı olabilirler. Hayal güçleri ve yaratıcılıkları gelişmiş olabilir. Pratik sorun çözme yolları bulabilirler, harfler yerine resimlerle düşünebilirler. İcatlar yapabilirler (MEB, 2008).

### **2.1.5 Özgül öğrenme güçlüğü'nün alt tipleri**

DSM-V'e göre özel öğrenme güçlüğü şu şekilde sınıflandırılmıştır;

#### **2.1.5.1 Okuma güçlüğü (Disleksi)**

DSM-V'e göre en az 6 aydır süren, günlük işlevleri bozan bazı belirtiler görülmesi gerekir. Bunlar; okumanın yanlış, yavaş ya da fazla çaba göstererek olması, okuduğundan anlam çıkarmada güçlük yaşaması, heceleme de güçlükler görülmesidir (Alkoç, 2015:1).

Okuma güçlüğü, yeterli zekâ, sosyal-kültürel olanak ve eğitim düzeyine rağmen okumada görülen güçlüklerdir (Bateman, 1967; Akt. Gür, 2013:9). Okuma güçlükleri çoğunlukla kısa süreli bellek ve sözcüklerin hızlı isimlendirilmesi durumlarında ortaya çıkar (Elemek, 2008:34). Okuma sırasında yapılan hatalar ile kendini belli eder. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar; harflerin karşılığını ses olarak öğrenemezler, ses ve harfleri ters okuyabilir benzer harfleri karıştırabilirler, okurken; harf, hece, sözcük ve satır geçme veya eklemeler olabilir (Karaca ve diğerleri, 2018:42-43). Okuma hızında düşüklük vardır, normal öğrenciler 2. sınıfta dakikada 70-80 kelime civarında

okuyabilirken, disleksi olan öğrenciler dakikada 40 kelime okuyabilmektedir (Yavuz, 2017:62).

### **2.1.5.2 Yazma güçlüğü (Disgrafi)**

DSM-V'e göre kişinin yaşı, zekâsı ve aldığı eğitim göz önüne alındığında en az 6 aydır süren ve günlük işlevi bozan belirtiler olması tanı alması için gereklidir. Cümlede birden çok dilbilgisi hatası ve noktalama yanlışı yapar, sayfa kullanımını düzensizdir, düşüncelerini yazıya aktarmada zorluk çeker (Alkoç, 2015:1).

Yazma güçlüğü olan çocuklar genellikle okunaklı yazamazlar, kelimelerin harflerini doğru sıralamada ve tam yazmada güçlük yaşarlar, bazı harflerde ayna görüntüsü ile yazarlar ve el yazısı kötüdür (Bayraktar ve Seçkin, 2012; Akt. Tarhan, 2014:23).

Bu çocuklar el-göz koordinasyonlarında sıkıntı çektikleri için harfleri orantısız bir biçimde yazma ve satır çizgisinin dışına çıktığı görülür (Aral ve Gürsoy, 2009; 220; Akt. İlker ve Melekoğlu, 2017:446). Bu çocuklar “p,b,d,g,h,y,s,z,u” harflerini ters yazarlar ve harfleri yanlış sıralayabilirler. Yazı yazarken hızlı bir şekilde yorulabilirler (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2010; Akt. İlker ve Melekoğlu, 2017:446).

### **2.1.5.3 Matematik güçlüğü (Diskalkuli)**

DSM-V'e göre matematik bozukluğu tanısı alınabilmesi için en az 6 aydır süren ve kişinin günlük işlevlerini bozan şu belirtilerin olması gerekmektedir; matematik terimlerini anlamakta zorluk, yaşının altında aritmetik becerisi, dört işlemde zorlanma, çarpım tablosunu öğrenememe, geometrik şekilleri algılamada güçlük görülür (Alkoç, 2015:1).

Diskalkuli yaşayan çocuğun sayı algısı kötüdür, hesaplama güçlüğü yaşar, dört işlemde parmak hesabı yapmaktan kurtulamaz, matematiksel akıl yürütme güçlükleri çeker (Kartöz, 2016:9). Bu çocuklar matematik problemi çözerken gerekli olan süreçleri tamamlamakta zorlanır, sonuca ulaşmakta sıkıntı yaşar, dikkatsizlik nedeniyle hatalar yapabilir, matematik terimlerini öğrenme de zorluk çekerler, basit geometrik şekilleri çizme konusunda sıkıntılar yaşarlar (Akın ve Sezer, 2010:44).

Bu çocukların saat kavramı kötüdür, para hesabı yapmaktan zorlanır, zihinden işlem yapmak onlar için çok güç bir süreç haline gelir (İlker ve Melekoğlu, 2017:445).

## 2.2 Bilişsel Duygu Düzenleme

### 2.2.1 Duygu

Duygu ile ilgili yapılmış olan birçok tanım olsa da, kişiye özel ve karmaşık bir süreç olduğu için kesin bir tanım yapmak zordur. Her insan duyguyu birçok farklı yoldan tecrübe etmekte, işlevsel olsun ya da olmasın onunla baş etmeye çalışmaktadır fakat önemli olan kişinin duyguyu hissetmiş olması değil o duyguyu tanıyabilmesi, kabul etmesi ve eğer işlevselse kullanma becerisine sahip olmasıdır (Leahy, Tirch ve Napolitano, 2011; Akt. Soykan, 2019:28). Duygular üç düzeyde incelenebilmektedir. İlk düzeyde yaşanan öznel duygu vardır, bu çeşit duygu da kişinin yaşadığı duyguyu başkasının aynı şekilde hissetmesi olanaksızdır. İkinci düzeyde ise hissedilen duygunun getirisi olarak gösterilen fiziksel tepkinin olduğu duygusal davranış düzeyi vardır. Üçüncü düzey fizyolojik yaşantılar düzeyidir. Bu düzeyde yaşanan duyguya göre kan akışında hızlanma, nabız artışı ve değişik salgı bezleri tarafından üretilen salgı düzeyinde değişiklik olur. Bu üç düzey genel olarak birbirlerini bütünleyen bir sistem halinde olur (Cüceloğlu, 2011:262-263).

Duygu ile ilgili kuramlardan James-Lange kuramı 1884 yılında birbirlerinden habersiz bir şekilde aynı kuramı ortaya çıkaran William James ve Carl Lange tarafından oluşturulan bir kuramdır. Bu kurama göre yapılan davranışın sonucu olarak duygu ortaya çıkar, kişi bedeninde meydana gelen fizyolojik değişimlerin farkına vardığında duygusunu algılar. Bu kurama kanıt olarak; kişinin bir olayı yaşarken hissedemediği duygularını olay bittikten sonra verdiği fizyolojik tepkileri görünce yaşamasını gösterebiliriz (Cüceloğlu, 2011:266).

Bu kuram Walter Cannon ve Bard tarafından eleştirilmiştir. Cannon ve Bard'da aynı zamanlarda ama değişik yerlerde aynı söylemleri iddia ettikleri için bu kuram da Cannon-Bard kuramı olarak adlandırılmıştır. Cannon-Bard fizyolojik değişikliklerin heyecanın nedeni olabilmek için çok yavaş gerçekleştiğini söylemiştir. Aynı zamanda farklı duygu türleri olmasının bu değişikliklerle açıklanamayacağını belirtmiştir (Demir, 2008:20). Bu kurama göre uyarıcı olay hipotalamusu etkiler ve hipotalamus fizyolojik değişiklikler ile sinir sistemini uyarırken aynı zamanda beyin kabuğuna sinirsel akım göndererek duygunun farkına varmayı sağlar (Cüceloğlu, 2011:267).

Stanley Schacter ise bilişsel değerlendirmeye göre duyguların farklı nitelenebileceğini söylemiştir. Duyguların oluşmasını sağlayan etkenler, otonom uyarılma ile birlikte

ilerleyen bilişsel değerlendirmedir yorumunda bulunmuştur (Demir, 2008:20). Sosyobiyojik kurama göre duygular insanın bulunduğu ortama uyum sağlayabilmesi için vardır. Sosyologlara göre bütün duygular belli bir nedenden ötürü vardır, neşe ve mutluluk insanların sosyalleşebilmesi için yardımcı olurken kızgınlık olası saldırganlıklara karşı kişiyi korur (Cüceloğlu, 2011:269).

### **2.2.2 Duygu düzenleme**

Duygu düzenleme kavramı için ana hatlarıyla “kişinin hedefine ulaşması için, şiddetli ve geçici duygusal tepkileri gözleme, değerlendirme ve düzeltmekle sorumlu bütün içsel ve dışsal süreçler” şeklinde bir tanımlama yapılabilir (Thompson, 1994:27-28; Akt. Soykan, 2019:29). Bir uyarıcı olay karşısında verilen davranışsal tepkiler olay sonucunda oluşan duyguları kontrol edebilmek için yapılır bu duygu düzenlemenin davranışsal boyutudur. Bu olay sırasında kişinin bedeninde meydana gelen nabız artışı, nefes alma düzeyindeki değişiklikler gibi durumlarda fizyolojik boyutu kapsamında ele alınabilir (Aslan, 2018:22).

Duygu düzenleme kavramına psikanalitik yaklaşım açısından baktığımızda, bu yaklaşımın biyolojik asıllı dürtüler ve içsel-dışsal engelleyici etmenler arasındaki çatışmalar üzerine yoğunlaştığını görürüz (Duy ve Yıldız, 2014:24). Stresle baş etme yaklaşımı ise duygular, bu duyguları değerlendirme ve onlarla baş edebilme arasında bulunan ilişkiye yoğunlaşır (Groos 1999; Smith ve Lazarus, 1993; Akt. Daşcı, 2015: 34). Bu yaklaşımda iki temel baş etme stratejisi vardır. Bunlar; sorun odaklı baş etme ile duygu odaklı baş etmedir. Sorun odaklı baş etme kapsamında stres oluşturan durumları çözmeye yönelik mekanizmalarla çalışılır, duygu odaklı baş etmede ise duyulan olumsuz duyguları azaltmak için uğraşılır (Lazarus, 1991; Smith ve Lazarus, 1993; Akt. Daşcı, 2015: 34). Gross (1998) tarafından ortaya konulan duygu düzenleme modeli ise olgunlaşmış bir duygusal tepki görüldüğü sırada kişinin duygu düzenleme stratejilerinin tespit edilebileceğini söyler (Daşcı, 2015: 35). Dodge ve Garber (1991) ise duygu düzenleme stratejilerinin doğuştan gelmediğini sonradan öğrenildiğini ancak genellikle erken yaşam dönemlerinde edinildiğini söyler ancak sonradan öğrenme sürecinde yaşanan düzenleyeme sıklıkla yaşanmaya başlarsa çocukluk çağı psikolojik rahatsızlıkları görülebilir (Duy ve Yıldız, 2014: 24).

### 2.2.3 Bilişsel duygu düzenleme

Bilişsel duygu düzenleme kavramı, kişilerin gündelik olaylar ve stres oluşturan durumlarla karşılaştığında duygularını kontrol edebilmesi ve bu sırada kullandığı bilişsel stratejiler olarak açıklanabilir (Joorman, Yoon, Siemer, 2010; Akt. Uyar, 2019:31). Bilişsel duygu düzenleme stratejileri herkes tarafından kullanılıyor olsa da yaşanan hayat tecrübeleri ve bunlara verilen tepkiler bireylerin stratejilerinde kişisel farklılıklara yol açar (Garnefski, Kraaij, 2006; Akt. Şahin, 2018:31). Bilişsel süreçler araştırmacılar tarafından ikiye ayrılmıştır. Bilinçli bilişsel süreçler; kendini suçlama, başkalarını suçlama, felaketleştirme gibi. Bilinç dışı bilişsel süreçler ise yansıtma ve inkâr örnek olarak verilebilir (Garnefski ve arkadaşları, 2002; Akt. Şentürk, 2018:27).

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri incelendiği zaman Garnefski ve arkadaşları tarafından (2001) belirlenmiş olan dokuz strateji ortaya çıkar. Bunlar; kendini suçlama, uzun uzadıya düşünme, kabul etme, pozitif yeniden odaklanma, planlamaya yeniden odaklanma, pozitif yeniden değerlendirme, bakış açısına yerleştirme, felaketleştirme ve diğerlerini suçlamadır (Uyar, 2019:31-32).

- Kendini Suçlama (Self-blame): Kişinin olaylardan kendinin sorumlu olduğunu düşünmesi ve kendisini suçlaması konusundaki düşünceleri anlatır (Anderson, Miller, Riger ve Sedikides, 1994; Akt. Şentürk, 2018:27).

- Uzun Uzadıya Düşünme (Rumination): Yaşanan olumsuz bir olay üzerine o andaki duygu ve davranışlarla ilgili sürekli düşüncelerin olmasıdır. Yapılan araştırmalar sonucunda depresyonla arasında ilişki görülmüştür (Nolen-Hoeksema, Parker ve Larson,1994; Akt. Ataman, 2011:11).

- Kabul Etme (Acceptance): Kişinin olayın olup bittiğini kabul etmesi ve kendini teslim etmesidir. Bu strateji iyimserlik seviyesini ve benlik saygısını yükseltir (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989; Akt. Şentürk, 2018:28).

- Pozitif Yeniden Odaklanma (Positive Refocusing): Yaşanan asıl olayın yerine bireye mutluluk veren farklı konular hakkında düşünmesidir (Garnefski ve diğ., 2001; Akt. Şahin, 2018:32).

- Planlamaya Yeniden Odaklanma (Refocus On Planning): Bu strateji düzeyinde birey yaşamış olduğu olumsuz bir olayın üzerinden nasıl gelebileceğini, bu durumda

nasıl ilerleyebileceğini düşünür, bu konuda atılımlar gerçekleştirir (Garnefski ve diğ., 2001; Akt. Uyar, 2019:31).

- Pozitif Yeniden Değerlendirme (Positive Reappraisal): Kişinin yaşanan bir olaydan sonra kendini bu olay sayesinde geliştirebileceğini düşünmesidir (Carver ve diğerleri, 1989; Spirito, Stark ve Williams, 1988; Akt. Ataman, 2011:11).

- Bakış Açısına Yerleştirme (Putting Into Perspective): Kişinin yaşadığı olayları başka olaylarla karşılaştırma yaparak olumsuzluğu azaltma yönünde düşünceler üretmesidir (Garnefski ve diğ., 2001; Akt. Uyar, 2019:32).

- Felaketleştirme (Catastrophizing): Yaşanılan olayın en kötü yanına odaklanması ve sürekli bunun üzerine düşünülmesidir (Kallay, Tıncaş ve Benga, 2009; Akt. Ataman, 2011:11).

- Diğerlerini Suçlama (Other-blame): Yaşanılan negatif bir olayın sonucundan başkalarının sorumlu tutulmasıdır (Tennen ve Affleck, 1990; Akt. Şentürk, 2018:28).

### **2.3 Uyum ve Davranış Bozuklukları**

Çocuklarda görülen davranış sorunlarının en genel tanımı yapılmak istenirse bu, çocuktaki gözleyebildiğimiz ve ya ölçebildiğimiz davranışlarının çevreye olan uyumundaki sorunlar olacaktır. Bu sorunlar kendini; gelişim dönemine uymayan bir şekilde görünen insan haklarına saygısızlık, bakım verenle arasındaki uyumsuz iletişim, okulda yaşanan uyum sorunları ve genel olarak görülen şiddet davranışı olarak gösterir (Güven, 2013:14).

Yavuzer'e göre; gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara yakın çevrenin olumsuz etkileri katıldığında, çocukta bunlara tepki olarak çoğunlukla duygusal düzeyde bozukluklar görülebilir. Bu olumsuz tepkilere "uyum ve davranış bozuklukları" denir (Yavuzer, 2001: 228; Akt. Gürpınar-Akan, 2001:23).

#### **2.3.1 Uyum ve davranış bozukluklarının nedenleri**

Uyum ve davranış bozuklukları 5-6 yaşlarında başlayabilir. Bu bozukluk genetik yatkınlık ile birlikte çevrenin de etkisiyle yaşanılır. Zekâ seviyesinde gözlenen düşüklük özellikle sözel zekâ alanında gözükken düşüklük ile de bağlantılı olduğu

belirtilir. Travma ve istismara maruz kalmanın da bu bozukluğun görülme riskinin artmasında önemli bir rolü vardır (Karabekiroğlu, 2009:225).

Çocuğun gelişme dönemleri boyunca karşılaştığı sorunlar da dönemi içerisinde çözülemediği takdirde bu sorunlar ilerleyen dönemlere aktarılır ve başka bir dönemde kişinin karşısına çok daha büyük bir problem olarak çıkar. Oyun dönemi içerisindeki bir çocuk bu dönemde yeterince oyun oynayamazsa okul çağına geldiği zaman arkadaşlık ilişkileri kurmakta zorlanır (Yörükoğlu, 2002:283-284).

Uyum ve davranış bozukluklarını inceleyen bir kuram da 1977 yılında Jessor ve Jessor tarafından ortaya konulmuş olan Problem Davranış Teorisidir. Bu teoriye göre kişide bulunan problem davranışlar çevresinde bu yöne ilerleyebileceği etmenler olmasından kaynaklanmaktadır (Atlı-Aslan, 2018:10). Çocukluk döneminde kişinin maruz kaldığı uzun bir yoksulluk dönemi kişi erken ergenlik dönemine geldiğinde diğer kişilere oranla daha fazla problem davranışları olmasına sebep olabilmektedir (Mazza ve arkadaşları, 2017; Akt. Atlı-Aslan, 2018:11).

Çocukluktaki davranış sorunlarını içsel ve dışsal nedenler olarak ayırabiliriz. Dışsal nedenler arasında; sosyoekonomik statü, anne de bulunan ruhsal rahatsızlıklar ve etnik grupların içinde büyümesi sayılabilir. İçsel nedenler ise hamilelik döneminde geçirilmiş olabilecek sorunlar ile çocukluk dönemi hastalıklar örnek verilebilir (Pike, Iervolino, Eley, Price ve Plomin, 2006; Akt. Sübaşı ve Şehirli, 2010:790).

Uyumsuz davranışlar gösteren çocukların onlar için önemi çok olan kişilerle arasındaki olumsuz etkileşim ve o kişiler tarafından engellenmeleri karşısında bu tür davranışlar göstermeye daha eğimli olduğu görülmüştür. Dreikurs (1971)'a göre uyumsuz davranışların belli amaçları vardır. Bunları genel olarak bakıldığında dörde ayrılabilir. İlk olarak bu davranışların gösterilmesinin sebebi kendisi için önemli olan bu kişilerin dikkatini çekme çabası içerisinde olmasıdır. Tüm çocuklar dikkatlerinin üzerinde olmasını istese de bunu çoğunlukla uyumu davranışları ile yapmaya çalışırlar. Mesela akademik başarısı ile dikkatleri üzerinde toplamak isteyen bir çocukta özgül öğrenme güçlüğü varsa akademik başarı ile dikkat çekemediğinde uyumsuz davranışlara yönelir. Diğer bir amaçta güçlü olduğunu hissetmek istemesidir. Ondan istenilen şeyleri yapmaz ve bu şekilde akranları veya otorite konumundaki yetişkin karşısında güçlü olduğunu hisseder. Bunu iki şekilde yapabilir, ilk olarak gözle görünür bir şekilde karşı koyarken diğer bir stilde yapacağını söyler ancak o görevi

hiçbir zaman yerine getirmez. Çocukta görülen uyumsuz davranışın diğer sebebi onlar için önemli olan kişiler tarafından incitildiklerini düşünmeleri sonucunda onlardan intikam almak istemeleridir. Bunu da o kişiler için çok önemli olduğunu fark ettikleri bir şeyin tam tersini yaparak meydana çıkarırlar. Son amaç ise yeteneksizliğini dışa vurmaktır ki bu amaçta çocuk yapabilecek olsa da bir şeyi yapamayacağına diğerlerini inandırmaya çalışır. Bu da kendi yapmasını gereken işleri başkasına yaptırabilmek için kullanılan bir yöntemdir (Gürpınar-Akan, 2001:34-35).

### **2.3.2 Uyum ve davranış bozukluklarının yaygınlığı**

Ülkemizde 6-18 yaş arasındaki çocuklar ile yapılan bir araştırma sonucunda problem davranışlar gösteren çocukların %9 ile %11 arasında bir sıklık gösterdiği belirtilmiştir (Şimşek ve arkadaşları,2008; Akt. Atlı-Aslan, 2018:13). 3-5 yaş aralığında olan çocukların %15'lik kısmında hafif ve %7'lik kısmında ağır ruhsal bozukluk görülmesi olasılığı vardır. 5-14 yaş aralığına gelindiğinde ise % 6,5-7 civarında bir ruhsal bozukluk görülme olasılığının varlığından söz edilebilir (Köknel, 2011:141).

Savi'nin yapmış olduğu araştırmaya göre kızlarda daha çok anksiyete ve depresyon sorunları görülürken erkeklerde sosyal sorunlar, yıkıcı davranışlar ve dışa vurulmuş problemler yaşadığını söylemiştir (Savi, 2008:173).

### **2.3.3 Uyum ve davranış bozuklukları tanı ölçütleri**

Bir davranışın uyum ve davranış bozukluğu olarak değerlendirilebilmesi için bazı ölçütleri karşılaması gerekmektedir. Problem olarak görülen davranış sürekli olmayan sadece belli bir döneme özgü bir davranış olabileceği gibi belli bir dönemde kazanılamayan bir davranışın sonucu olarak da problem davranış olarak ortaya çıkıyor olabilmektedir (Yurdunuseven, 2016:1).

Davranışın çocukta ne süredir görüldüğü de önemli bir ölçüttür, gelişim dönemine bağlı olarak yaşanan bir durum değil uzun bir süredir görülen sıklıkla ve yoğun bir şekilde yaşanan bir durum olması gerekmektedir(Yörükoğlu, 2002:285).

Aynı zamanda tek bir problem davranış da çocuğa uyum ve davranış bozukluğu tanısı koymak için yeterli değildir, eşlik eden başka davranış bozuklukları da aranmalıdır (Yörükoğlu, 2002:286).

Dsm IV'e göre 6 aydır süren ve günlük işlevi bozan bazı belirtiler sonucunda bu tanı konulabilir. Bu belirtilerden bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz; Çocuğun gelişim düzeyine göre sık ve şiddeti yüksek olan öfke patlamaları, sık sık kurallara ve otorite durumundaki kişiye karşı gelir, kendi hatalı davranışlarından başkasını sorumlu tutar, yalan söyler ve fiziksel şiddet içeren davranışlarda bulunur, yangın çıkarma ve çalma gibi davranışlarda bulunur (Karabekiroğlu, 2009:224).

### **2.3.4 Uyum ve davranış bozukluklarının türleri**

#### **2.3.4.1 Davranış sorunları**

Davranış sorunları, psikoloji ve fiziksel sebeplere bağlı olan içsel çatışmaların davranışlara olan yansımasıyla kendini gösterir (Sayal, 2017:28). Sıklıkla görülen bir sinirli olma durumu, kavgacılık okuldan kaçma, çalma, yalan söyle, otoriteye karşı gelme gibi belirtileri vardır (Yörükoğlu, 2002:287). Günümüzde yapılan araştırmalara bakılırsa çocuklarda ve ergenlerde davranım bozukluğu görülme düzeyi artmaktadır (Yörükoğlu, s.287; Akt. Sayal, 2017:29).

- Yalan Söyleme

Yalan söyleme davranış sorunlarından bir tanesidir ancak çocukların bu davranış sorununu genellikle bakım veren kişinin davranışını rol model olarak öğrendiğini unutmamak gerekir. Çocuklar kendine söylenen bir yalanı hiçbir zaman unutmazlar ve bu bazı davranışların sonucunda onları da yalan söylemeye itebilir. Kendisi yalan söylerken çocuğa yalan söylediği için kızan bir yetişkin çocuğun bocalamasına ve çelişkiye düşmesine sebebiyet verir. Çocuğun sık sık yalan söylemeye başvurması bakım veren kişi ile çocuğun arasındaki ilişkinin sarsılmış olduğunu gösterir. Gerçeği söylediği için ceza alan bir çocuk ise sıklıkla yalan söylemeye devam edecektir (Yörükoğlu, 2002:336-337).

- Çalma

Yavuzer (2000)' e göre çocuklarda aidiyet duygusu altı yaşından sonra geliştiği için bundan önce yapılan aşırımlar çalma olarak değerlendirilemez (Gürpınar-Akan, 2001:54). Araştırmaların çoğunluğu çalma davranışının, ailesinin çocuğa başkasına ait olan eşyalar ve bu eşyalarla ilgili haklara duyulması gereken saygıyı öğretmediği için gerçekleştiğini belirtmektedir. Çalma davranışı uyum ve davranış bozuklukları için bir

uyarıcıdır (Yavuzer, 2000: 197; Yavuzer, 2001; 256-257; Akt. Gürpınar-Akan, 2001:54).

- Davranım Bozukluğu

Davranım bozukluğu anti-sosyal davranışları içeren bir bozukluk türüdür. DSM-V belirtileri dört grupta toplamıştır. Bunlar; insan ve hayvan haklarına uygunsuz davranışlar, kuralların çiğnenmesi, başkalarının malına zarar vermek ve kandırma ile çalma olarak belirtilir. Bu bozukluk oluşurken çocuğun doğumundan itibaren getirdiği bazı sorunlarının yanı sıra yetiştiği çevre özellikleri de etkili olur. Dürtüsellik ve öğrenme bozuklukları ile şiddetin çocuğun çevresinde sıklıkla kullanılan bir davranış olması çocuğun da sorunlarını bu yöntemle çözmesinde büyük rol oynayan etmenlerdir (Kılıç, 2011:263-264).

- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bugünlerde çok bilinen ve sıklıkla tanı konulan bir rahatsızlık haline gelmiştir. Çocuğun gelişim dönemine uygun olmayan bir hareketlilik ve yoğun bir dikkat dağınıklığı ile kendini gösteren bu sorun birçok davranış sorununa yol açmaktadır. Genellikle 3-4 yaşlarında başladığı belirtiliyor olsa da daha küçük yaşlarda da görülebilmektedir. Bu bozukluğa sahip bazı çocuklarda dikkat eksikliği ön planda olurken bazı çocuklar için hiperaktivite belirleyici kıstas olmaktadır. Yoğun hiperaktiviteden mustarip olan çocukların en belirgin özellikleri dürtüsel davranışlarıdır. Bu çocuklar kurallar ile hareket etmekte güçlük yaşarlar, sonucu üzerine çok düşünmeden hareket ederler ve sınıf ortamı hareketliliğinin en çok göze çarptığı yer olur. Toplumsal uyum ve arkadaşlık ilişkilerinde zorluklar yaşarlar. Dikkat eksikliği ön planda olduğu durumda ise çocuklar zihinsel çaba gerektiren işleri yaparken çok zorlanırlar ve işlerini çok geç bitirebilirler. Eşyalarını çok sık kaybederler ve bir iş yaparken bir anda farklı bir yapmaya başladıkları görülebilir. Dağınık ve unutkan olmaya meyilli olurlar. Diğer insanların ilgisini çekmeyecek küçük bir ses veya hareketlilik dikkatlerinin o yöne çekilmesine sebep olabilir (Aygölü ve Özden, 2015:53-54).

- Karşıt Gelme Karşıt Olma Bozukluğu

Bu bozukluk, çocuk ve ergende görülen sürekli bir olumsuz tutum, otorite figürüne karşı başkaldırma davranışı ve kin tutma gibi bazı davranışlarla açıklanabilir. Bu

davranışların uzun süreli bir geçmişi olması ve şiddetinin günlük işlevleri bozması ile tanı konulabilir. Bu çocuklar sıklıkla haksızlığa uğradığını düşünür küskün ve kincidir. Yaşıtları ile bir sorun yaşamaları da büyükleri ile sıklıkla tartışmalar yaşamaya müsaittir. Sosyal model alma ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu karşıt olma karşıt gelme bozukluğuna sebep olabilir (Kılıç, 2011:262-263).

#### **2.3.4.2 Duygusal sorunlar**

Duygusal sorunlar korku, saplantılı düşünce, kaygı, fobiler gibi çocukta tedirginlik oluşturan sorunlardır. Bu tür sorunlardan mustarip olan çocuklar içe dönük, asosyal ve özgüven eksikliği yaşamaya meyilli olmaktadır (Sayal, 2017:31).

- **Korku**

Korku, canlıları tehlikeler karşı uyaran ve kendini savunmasına yardımcı olan bir mekanizmadır. Çocuk yaşamının ilk yıllarında çevresini tanımaya çalıştığı için bilmediği ve bunu bağlı olarak korktuğu birçok şeyle karşılaşmaktadır. Dört yaşlarına geldiğinde çocuğun korkularında azalmalar görülür. Çocukların korktukları şeylerin çokluğunu bakım veren kişiler kimi zaman disiplin aracı olarak kullanmaktadır ancak bu davranış şekli çocuğa disiplin kazandırmakta bir işe yaramayacağı gibi çocuk bir süre tedirgin olur uslu durur ancak kısa bir süre sonra aynı şeyleri yapmaya devam edeceği bir kısır döngüye girmesini sağlar. Bazı korkular bakım verenden kaynaklanmasa bile bu korkuların çocukla birlikte büyümemesi bu kişilerin uygun tutumlarına bağlıdır. Çocukta bir korku varsa buna sert tepkiler vermekten kaçınılmalı ve nedenleri araştırılmalıdır. Korkuyu ufak adımlarla yenmeye çalışmak gerekmektedir (Yörükoğlu, 2002:294-295).

- **Kaygı-Anksiyete**

Kaygı, kişinin bir tehlike ile karşılaşabileceğinin beklentisiyle yaşadığı duygusal huzursuzluktur. Belirli bir düzeydeki kaygı gereklidir ve ergenlik döneminde görülen aşırı kaygı durumu olağandır ki çoğu kaygı bozukluğu yaşadığının farkında olmaz (Karabekiroğlu, 2009:241). Çocuk ve ergenlik döneminde görülen kaygı bozuklukları % 6-18 aralığında bir yaygınlık ile en yoğun görülen bozukluk türüdür. Çocuklukta en çok ayrılık anksiyetesi, fobi, yaygın anksiyete bozukluğu ve sosyal fobiler görülür. Bu anksiyetelerin aileden kaynaklı olduğu birçok araştırma sonucunda görülmüştür, tehlikelerin abartılması ve aşırı korumacılığın kaygı bozukluklarına yol açtığı

belirlenmiştir. Çocukluk dönemi kaygı bozuklukları genellikle geçici olsa bile sürekli ve şiddeti yüksek bir kaygı bozukluğu çocuğun ve ailenin yaşantısını olumsuz yönde etkilemektedir (Kılıç, 2011:265) .

- Duygudurum Bozukluğu

Genellikle genlik döneminde görülen bir bozukluktur. Çevre için ciddi bazı sorunlar oluşturabilen genç; kaygı seviyesinde görülen yükseklik ve geniş bir çerçevede yer alan ve çabuk değişim gösterebilen duygusal değişimler ile kendini belli eder. Duygulanım bozuklukları taşkınlık hali ve ruhsal çöküntü ile kendini gösterir bazen de hafif bir coşku ile de görülebilir (Köknel, 2011:149).

#### **2.3.4.3 Ağır psikolojik sorunlar**

Psikoz veya içe kapanıklık ile kendini gösteren ve çocuğun günlük işlevlerini ve çevreye uyumunu bozan psikolojik rahatsızlıklardır (Sayal, 2017:33).

- Çocukluk Psikozları

Bu rahatsızlık seyrek olarak görülse de en net belirtisi çocuğun yaşadığı çevreden koparak içine kapanmasıdır. Diğer kişilerle olan ilişkileri az, uygunsuz ve belirsizdir. Verdiği tepkiler hem duygusal hem davranışsal açıdan beklenmedik ve değişkendir. Bu rahatsızlığı yaşayan çocuk başkalarıyla iletişime girme konusunda sıkıntı çeker, çevresine karşı umursamazdır (Yörükoğlu, 2002:354).

#### **2.3.4.4 Akran sorunları ve sosyal davranışlar**

Belirtilen tüm bu tanı ölçütlerinin yanı sıra çocuğun akranlarıyla yaşadığı iletişim sorunları da uyum ve davranış bozukluklarına sebebiyet verebilmektedir. Özellikle çocuğun okul döneminde sağlıklı bir iletişim ilişkisi kurabilmesi sosyallik davranışlarının artması için önemli bir etkidir. Çocukların kurdukları akran ilişkileri özellikle bilişsel ve duygusal gelişimleri için çok önemli bir durumdur (Sayal, 2017:33).



### 3. YÖNTEM

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve/veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arası ilişkiler, korelasyon veya karşılaştırma türü şeklinde incelenebilir. Korelasyon türü ilişkisel tarama modeline göre, değişkenlerin birlikte değişip değişmediklerine, değişiyorlarsa bunun nedeni anlaşılmaya çalışılır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişkenin varlığı söz konusudur ve sınanmak istenen bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulurken, bağımlı değişkene göre aralarında bir değişme oluşma olmadığına bakılır (Karasar, 2002; Akt. Elemek, 2008).

Bu araştırma da özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış ve herhangi bir psikolojik rahatsızlığı olmayan çocukların gösterdikleri uyum ve davranış problemleri ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinde gösterdiği özellikler karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeline göre incelenirken; cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve annenin öğrenim düzeyi gibi bağımsız değişkenlerin etkisi de incelenmiştir.

#### 3.2 Çalışma Grubu

**Çizelge 3.1:** Çocuklarla İlgili Demografik Bilgi Dağılımı

Cinsiyet	n	%	Yaş Ort.	ÖÖG Evet (n)	ÖÖG Evet (%)	Yaş Ort. (ÖÖG Evet)	ÖÖG Hayır (n)	ÖÖG Hayır (%)	Yaş Ort. (ÖÖG Hayır)
Erkek	85	52,8	10,6	46	56,8	10,2	39	48,8	11,1
Kız	76	47,2	10	35	43,2	9,6	41	51,2	10,3

Araştırmanın örneklemini Çizelge 3.1’de gösterildiği üzere özgül öğrenme güçlüğü teşhisi almış 46 erkek ve 35 kız öğrenci ile özgül öğrenme güçlüğü teşhisi almamış 39 erkek ve 41 kız öğrenci olmak üzere toplamda 161 kişi oluşturmuştur.

Erkek öğrencilerin yaş ortalaması 10,6 yıl iken kız öğrencilerin yaş ortalaması 10 yıldır. Özgül öğrenme bozukluğu teşhisi almış erkeklerin yaş ortalaması 10,2 yıl iken kızlarda ise ortalama 9,6 yıldır.

Öte yandan, özgül öğrenme teşhisi almamış erkeklerin ortalama yaşları 11,1 yıl iken kızlarda ise ortalama 10,3 yıldır.

**Çizelge 3.2:** Aileler İle İlgili Demografik Bilgiler

	N	%
<i>Ailenin Gelir Düzeyi</i>		
1500'den az	25	15,5
1500-2500	67	41,6
2500-5000	39	24,2
5000'den fazla	26	16,1
<i>Annenin Öğrenim Düzeyi</i>		
Okumaz yazmaz	9	5,6
İlkokul mezunu	68	42,2
Ortaokul mezunu	25	15,5
Lise mezunu	35	21,7
Ön lisans mezunu	12	7,5
Lisans ve lisansüstü mezunu	11	6,8

Çizelge 3.2'de ailelere ilişkin elde edilen bilgiler mevcuttur. Buna göre çalışmaya katılan çocukların mensubu oldukları ailelerin %15,5'inin (n=25) aylık geliri 1500 TL'den az iken, %41,6'sının (n=67) aylık geliri 1500-2500 TL arasındadır. %24,2'sinin (n=29) aylık geliri 2500-5000 TL arasındayken %16,1'inin (n=26) ise aylık geliri 5000 TL'den fazladır.

Çalışmaya katılan çocukların annelerinin öğrenim düzeyleri incelendiğinde ise %5,6'sının (n=9) okuma yazma bilmediği; %42,2'sinin (n=68) ilkokul mezunu olduğu; %15,5'inin (n=25) ortaokul mezunu olduğu; %21,7'sinin (n=35) lise mezunu olduğu; %7,5'inin (n=12) ön lisans mezunu olduğu ve %6,8'inin (n=11) lisans ve lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür. Buna göre annelerin ortalama öğrenim alma süresi 7,8 yıl olarak hesaplanmıştır.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada gerekli bilgiler; kişisel bilgi formu, bilişsel duygu düzenleme ölçeği ve güçler güçlükler anketi sayesinde elde edilmiştir.

#### 3.3.1 Kişisel bilgi formu

Bu form demografik bilgileri içeren ve araştırmacı tarafından hazırlanmış bir veri toplama aracıdır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan ve herhangi bir psikolojik rahatsızlık tanısı almamış öğrencilerin annelerine uygulanarak cinsiyetleri, yaşları, sınıf düzeyleri, anne-baba öğrenim durumları hakkında bilgi toplama amacıyla hazırlanmıştır. Sadece bilgi toplamaya dayalı, herhangi bir puanlamanın yapılmadığı bir veri toplama aracıdır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından, araştırmanın alt problemleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

#### 3.3.2 Bilişsel duygu düzenleme ölçeği

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (Cogniti ve Emotion Regulation Questionnaire) Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından geliştirilmiştir. Onat ve Otrar tarafından 2010 yılında Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Beşli derecelmeli Likert Tipi (1 = bana hiç uygun değil, 2= bana birazcık uygun, 3= bana kısmen uygun, 4= bana çok uygun, 5= bana tamamıyla uygun) olan ölçek toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Onat ve Otrar'ın yaptığı araştırma, Marmara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde eğitim gören yaş aralığı 18-33 arasında değişen toplam 466 (156 kadın, 310 erkek) üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında, ölçüt bağımlı geçerlik yönteminden yararlanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise Cronbach Alpha, madde-toplam, madde-kalan, madde ayırt edicilik ile test-r-test metotları kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Cronbach Alpha değeri  $\alpha=,784$ , test-r-test güvenirlik katsayısı ise " $r= 1,00$ " olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerlerinin " $,188$ " ile " $,468$ " arasında, madde kalan korelasyon değerlerinin ise " $,104$ " ile " $,392$ " arasında değiştiği görülmüştür. Madde ayırt edicilik analizi neticesinde ise her maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri  $.67$  ile  $.81$  arasında değer almaktadır. Onat ve Otrar'ın araştırma sonuçları doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir (Onat, Otrar, 2010:123). Ölçek dokuz alt boyutu içermektedir.

Bu alt boyutlar; kendini suçlama (Self-blame), kabul etme (Acceptance), düşünceye odaklanma (Rumination), pozitif tekrar odaklanma (Positive refocusing), plana tekrar odaklanma (Refocus on planning), pozitif yeniden gözden geçirme (Positive reappraisal), bakış açısına yerleştirmek (Putting into perspective), yıkım (Catastrophizing) ve diğerlerini suçlama (Other-blame)'dır (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002; Akt. Onat; Otrar, 2010:127).

### **3.3.3 Güçler ve güçlükler anketi**

Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) "Strength and Difficulties Questionnaire - (SDQ)" İngiliz psikiyatrist Robert Goodman tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir (Goodman 1997; Goodman ve ark 1998; Goodman 1999; Goodman ve Scott 1999; Akt. Güvenir ve diğerleri, 2008:65). Güvenir ve diğerleri tarafından 2008 yılında Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Anketin sorularından bir kısmı olumlu iken diğerleri olumsuz davranış özelliklerini sorgular. Anket 25 soru içerir ve bu sorular uygun tanı belirtileri ve yapılan faktör analizi sonuçlarına göre her biri beş soru içeren beş alt başlıkta toplanmıştır. Bunlar; Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik, Davranış Sorunları, Duygusal Sorunlar, Akran Sorunları ve Sosyal Davranışlardır. Her alt başlık kendi içinde değerlendirilip her biri için ayrı puan elde edilebildiği gibi, ilk dört başlığın toplamı ile "Toplam Güçlük Puanı" da hesaplanabilmektedir (Güvenir ve diğerleri, 2008:65).

Güçler ve güçlükler anketi üçlü likert tipinde bir ankettir ve maddeler 'doğru değil', 'kısmen doğru' ve 'kesinlikle doğru' olarak işaretlenmektedir. Ölçeğin içerisinde yönelim farkı olan 5 madde (7, 11, 14, 21 ve 25. maddeler) bulunmaktadır. Yönelim farkı olmayan maddeler için puanlama yapılırken 'doğru değil' için 0 puan, 'kısmen doğru' için 1 puan ve 'kesinlikle doğru' için 2 puan verilerek hesaplanırken; yönelim farkı olan 5 madde için puanlama 'doğru değil' için 2 puan, 'kısmen doğru' için 1 puan ve 'kesinlikle doğru' için 0 puan verilerek hesaplanmaktadır Ölçekte bulunan alt başlıkların puanları her bir alt başlık için 0- 10 arasında olmaktadır. Sosyal davranışlar alt başlığı dışında kalan alt başlıkların hepsinin toplamı bize toplam güçlük puanını verir ve 0 ile 40 puan arasında değişir (Sayal, 2017:35).

Güçler güçlükler anketinin son kısmında bulunan ve etkilenme puanını ölçmek için oluşturulan kısmında kişiler 'kesinlikle hayır', 'biraz', 'oldukça fazla', 'çok fazla' yanıtları vermektedir; 'kesinlikle hayır' ve 'biraz' yanıtları için 0 puan, 'oldukça fazla'

yanıtı için 1 puan ve 'çok fazla' yanıtı için ise 2 puan verilerek hesaplama yapılmaktadır. Yanıtların puanları toplandığında elde edilecek 0- 10 arası sonuçlar etkilenme puanını göstermektedir (Sayal, 2017:36).

Güvenir diğerlerinin yaptığı çalışma sonucunda Güçler güçlükler anketinin güvenilirlik Cranbach's Alpha oranları toplam puanda ebeveyn formu için 0.84, ergen formu için 0.73; dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik puanında ebeveyn formu için 0.80, ergen formu için 0.70 olarak bulunmuş ve Güçler güçlükler anketinin Türkçe formu Türk halkı için iç tutarlılığa sahip, geçerli ve güvenilir bulunmuştur (Güvenir ve diğerleri, 2008:71).

### **3.4 Örneklem Yöntemi**

Bu çalışmanın örnekleme, evreni tam sayım yapılamadığından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçebilmektedir. Bu örnekleme yöntemi çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemini kullanma olanağının olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 1990; Akt. Tarhan, 2014:35).

### **3.5 Veri Toplama Süreci**

Kolayda örnekleme yapılacağı için ulaşılması kolay okullar seçilmiş ve bu okullarda test uygulaması yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Gereken izinler alındıktan okul rehber öğretmenleri ile işbirliği içinde okulda 6-14 yaşları arasında olan, özgül öğrenme güçlüğü olduğu belirlenen 80 öğrenci ve herhangi bir psikolojik rahatsızlığı olmadığı belirlenen 81 öğrenci rastgele seçim yöntemine göre seçilmiştir. Bu öğrencilerin anne ve öğretmenlerine, araştırma için uygun olduğu belirlenmiş olan anketler uygulanmıştır. Anket uygulaması yapıldıktan sonra veriler incelenip uygun analiz yöntemlerine göre sonuçları belirlenmiştir.

### **3.6 Veri Analizi**

Katılımcıların demografik özelliklerinin açığa çıkarılabilmesi için frekans dağılımı analizi gerçekleştirilmiştir. Bilişsel duygu düzenleme ölçeği ve güçler ve güçlükler

anketinin sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayıları hesaplanarak bulunmuştur.

Özgül öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada ÖÖG teşhisi alan ve teşhisi almayan çocukların uyum ve davranış bozuklukları ile ilgili demografik özellikleri arasındaki ilişkilerin bulunması için sürekli değişkenler için “pearson” kategorik değişkenler için “spearman rho” analizinden yararlanılmıştır. Annelerin bilişsel duygu düzenleme ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile güçler ve güçlükler anketinden elde edilen puanların demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ile hesaplanmıştır. Tüm değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerinin bulunması için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizlerinde anlamlı ilişkiye sahip olan değişkenlerin çocukların uyum ve davranış bozukluklarını hangi oranda yordadığının tespiti için ise doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

### 3.6.1 Bilişsel duygu düzenleme ölçeği sonuçları

**Çizelge 3.3:** Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Sonuçları

	N	Ortalama	SE	Minimum	Maksimum	Skewness	Kurtosis
Kendini Suçlama	161	10,7	2,8	4	18	.046	-.477
Kabul Etme	161	12,2	3	4	20	-.249	.090
Düşünceye Odaklanma	161	13,2	3,1	4	20	-.359	.313
Pozitif Tekrar Odaklanma	161	12,1	3,8	4	20	.157	-.430
Plana Tekrar Odaklanma	161	15,6	3,6	4	20	-.925	.411
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	161	14,9	3,5	4	20	-.572	-.175
Bakış Açısına Yerleştirmek	160	13,5	3,5	4	20	-.270	-.197
Yıkım	161	9,9	3,8	4	19	.250	-.828
Diğerlerini Suçlama	161	10,3	3,5	4	20	.316	-.336

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ile ilişkili olarak katılımcılardan elde edilen puanlar çizelge 3.3'te verilmiştir. Buna göre kendini suçlama alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 10,7 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı

.046 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı -.477 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Kabul Etme alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 12,2 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı -.249 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı .090 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Düşünceye Odaklanma alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 13,2 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı -.359 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı .313 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Pozitif Tekrar Odaklanma alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 12,1 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı .157 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı -.430 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Plana Tekrar Odaklanma alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 15,6 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı -.925 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı .411 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Pozitif Yeniden Gözden Geçirme alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 14,9 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı -.572 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı -.175 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Bakış Açısına Yerleştirmek alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 13,5 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı -.270 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı -.197 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Yıkım alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 9,9 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı .250 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı -.828 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Diğerlerini Suçlama alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 10,3 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı .316 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı -.336 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

### 3.6.2 Güçler ve güçlükler anketi sonuçları

**Çizelge 3.4:** Güçler ve Güçlükler Anketi Sonuçları

	n	Ortalama	SE	Minimum	Maksimum	Skewness	Kurtosis
Davranış Sorunları	161	2,1	2,2	0	8	.982	-.121
Dikkat Eksikliği	161	4,4	2,8	0	10	.232	-.837
Duygusal Sorunlar	161	3,1	2,5	0	10	.592	-.565
Akran Sorunları	160	2,8	2,1	0	9	.429	-.405
Sosyal Davranışlar	160	6,7	2,7	0	10	-.662	-.435
Toplam Güçlük Puanı	160	12,4	8	0	32	.532	-.704
Etkilenme Puanı	83	2,7	2,4	0	9	.800	.085

Güçler ve Güçlükler Anketi ile ilişkili olarak katılımcılardan elde edilen puanlar Çizelge 3.4'te verilmiştir. Buna göre davranış sorunları alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 2,1 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı .982 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı -.121 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Dikkat Eksikliği alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 4,4 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı .232 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı -.837 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Duygusal Sorunlar alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 3,1 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı .592 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı -.565 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Akran Sorunları alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 2,8 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı .429 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı -.405 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Sosyal Davranışlar alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 2,7 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı -.662 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı -.435 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Davranış Sorunları, Dikkat Eksikliği, Duygusal Sorunlar ve Akran Sorunları alt boyutlarının toplanması ile elde edilen Toplam Güçlük Puanı alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 12,4 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı .532 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı -.704 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Etkilenme alt boyutunda katılımcıların ortalama puanı 2,4 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta basıklık (kurtosis) katsayısı .800 olarak ve çarpıklık (skewness) katsayısı .085 olarak hesaplanmış olmakla Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.



## 4. BULGULAR

Özgül öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin bulgular bu kısımda açıklanmıştır.

### 4.1 Ortalama Farklılıkları

Bu kısımda katılımcıların demografik özellikleri ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ve Güçler ve Güçlükler Anketi'nden elde ettikleri puanların farklılıkları yer almaktadır. İkili kodlanan demografik özellikler için bağımsız örneklem t-testi, üç veya daha fazla kategorilerden oluşanlar için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA analizinde gruplar arası ayrışmaların tespiti için "scheffe post-doc analizi" yapılmıştır.

#### 4.1.1 Özgül öğrenme güçlüğüne göre güçler ve güçlükler anketi puanları arasındaki fark

**Çizelge 4.1:** Özgül Öğrenme Güçlüğü'ne Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Fark

	Özgül Öğrenme Güçlüğü (Evet)			Özgül Öğrenme Güçlüğü (Hayır)			t	p
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS		
Davranış Sorunları	81	2,9	2,5	80	1,4	1,8	4,487*	.000
Dikkat Eksikliği	81	5,8	2,4	80	3	2,7	6,967*	.000
Duygusal Sorunlar	81	3,7	2,6	80	2,4	2,2	3,568*	.000
Akran Sorunları	81	3,4	2	79	2,2	1,9	3,977*	.000
Sosyal Davranışlar	80	5,6	2,8	80	7,8	2	-5,461*	.000
Toplam Güçlük Puanı	81	15,7	7,3	79	8,8	7,1	6,066*	.000
Etkilenme Puanı	53	3,2	2,4	30	1,6	2	3,189**	.002

\*p<.001; \*\*p<.01

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) teşhisi ile Güçler ve Güçlükler Anketi puan ortalamaları Çizelge 4.1'de gösterilmiştir. Buna göre davranış sorunları alt boyutunda ÖÖG teşhisi alan çocukların puan ortalaması 2,9 iken teşhisi almamış çocukların puan ortalaması ise 1,4 olarak bulunmuştur. Her iki grup arasında yapılan bağımsız

örneklem t testine göre puan ortalamalarının pozitif yönde ve anlamlı olarak farklılaştığı hesaplanmıştır ( $t=4,487$ ,  $p<.001$ ). Sonuca göre ÖÖG teşhisi almamış çocukların teşhis alan çocuklara göre daha az davranış sorununa sahip oldukları değerlendirilmiştir.

Dikkat Eksikliği alt boyutunda ÖÖG teşhisi alan çocukların puan ortalaması 5,8 iken teşhisi almamış çocukların puan ortalaması ise 3 olarak bulunmuştur. Her iki grup arasında yapılan bağımsız örneklem t testine göre puan ortalamalarının pozitif yönde ve anlamlı olarak farklılaştığı hesaplanmıştır ( $t=6,967$ ,  $p<.001$ ). Sonuca göre ÖÖG teşhisi almamış çocukların teşhis alan çocuklara göre daha az dikkat eksikliğine sahip oldukları değerlendirilmiştir.

Duygusal Sorunlar alt boyutunda ÖÖG teşhisi alan çocukların puan ortalaması 3,7 iken teşhisi almamış çocukların puan ortalaması ise 2,4 olarak bulunmuştur. Her iki grup arasında yapılan bağımsız örneklem t testine göre puan ortalamalarının pozitif yönde ve anlamlı olarak farklılaştığı hesaplanmıştır ( $t=3,568$ ,  $p<.001$ ). Sonuca göre ÖÖG teşhisi almamış çocukların teşhis alan çocuklara göre daha az duygusal soruna sahip oldukları değerlendirilmiştir.

Akran Sorunları alt boyutunda ÖÖG teşhisi alan çocukların puan ortalaması 3,4 iken teşhisi almamış çocukların puan ortalaması ise 2,2 olarak bulunmuştur. Her iki grup arasında yapılan bağımsız örneklem t testine göre puan ortalamalarının pozitif yönde ve anlamlı olarak farklılaştığı hesaplanmıştır ( $t=3,977$ ,  $p<.001$ ). Sonuca göre ÖÖG teşhisi almamış çocukların teşhis alan çocuklara göre daha az akran sorunu yaşadıkları değerlendirilmiştir.

Sosyal Davranışlar alt boyutunda ÖÖG teşhisi alan çocukların puan ortalaması 5,6 iken teşhisi almamış çocukların puan ortalaması ise 7,8 olarak bulunmuştur. Her iki grup arasında yapılan bağımsız örneklem t testine göre puan ortalamalarının negatif yönde ve anlamlı olarak farklılaştığı hesaplanmıştır ( $t= -5,461$ ,  $p<.001$ ). Sonuca göre ÖÖG teşhisi almamış çocukların teşhis alan çocuklara göre daha çok sosyal davranış sergiledikleri değerlendirilmiştir.

Davranış Sorunları, Dikkat Eksikliği, Duygusal Sorunlar ve Akran Sorunları alt boyutlarının toplanması ile elde edilen Toplam Güçlük Puanında ÖÖG teşhisi alan çocukların puan ortalaması 15,7 iken teşhisi almamış çocukların puan ortalaması ise 8,8 olarak bulunmuştur. Her iki grup arasında yapılan bağımsız örneklem t testine göre

puan ortalamalarının pozitif yönde ve anlamlı olarak farklılaştığı hesaplanmıştır ( $t=6,066$ ,  $p<.001$ ). Sonuca göre ÖÖG teşhisi alan çocukların teşhisi almamış çocuklara göre daha çok güçlük yaşadıkları değerlendirilmiştir.

Etkilenme Puanında ÖÖG teşhisi alan çocukların puan ortalaması 3,2 iken teşhisi almamış çocukların puan ortalaması ise 1,6 olarak bulunmuştur. Her iki grup arasında yapılan bağımsız örneklem t testine göre puan ortalamalarının pozitif yönde ve anlamlı olarak farklılaştığı hesaplanmıştır ( $t= 3,189$ ,  $p<.010$ ). Sonuca göre ÖÖG teşhisi alan çocukların teşhisi almamış çocuklara göre sosyal çevrelerinden daha çok olumsuz etkilendikleri değerlendirilmiştir.

#### 4.1.2 Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerinin bilişsel duygu düzenleme ölçeği puanları arasındaki fark

**Çizelge 4.2:** Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Çocukların Annelerin Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Puanları Arasındaki Fark

	Özgül Öğrenme Güçlüğü (Evet)			Özgül Öğrenme Güçlüğü (Hayır)			t	p
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS		
Kendini Suçlama	81	10,3	3,1	80	10,9	2,6	-1,24	.217
Kabul Etme	81	12,1	3	80	12,4	3,1	-.634	.527
Düşünceye Odaklanma	79	13,2	2,9	80	13,3	3,2	-.122	.903
Pozitif Tekrar Odaklanma	80	12,9	3,8	80	11,4	3,7	2,533*	.012
Plana Tekrar Odaklanma	81	15,4	3,6	80	15,8	3,6	-.771	.442
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	81	14,7	3,4	80	15,1	3,6	-.643	.521
Bakış Açısına Yerleştirmek	80	13,4	3,4	80	13,7	3,7	-.471	.639
Yıkım	81	10,2	3,9	80	9,7	3,8	.738	.462
Diğerlerini Suçlama	81	10,8	3,7	80	9,9	3,2	1,66	.099

\* $p<.05$

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) teşhisi ile annelerin Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği puan ortalamaları Çizelge 4.2’de gösterilmiştir. Buna göre sadece pozitif tekrar odaklanma alt boyutunda ortaya çıkan puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $t=2,533$ ,  $p<.05$ ). ÖÖG teşhisi almış çocukların annelerinin bu alt boyuttaki puan ortalaması 12,9 iken teşhisi almamış çocukların annelerinin puan

ortalaması ise 11,4 olarak bulunmuştur. Buna göre ÖÖG teşhisi alan çocukların annelerinin teşhis almamış çocukların annelerine göre daha fazla pozitif tekrar odaklanma becerisi kullandıkları anlaşılmaktadır. Diğer alt boyutlarda ise ÖÖG teşhisi alan çocuklar ve teşhis almayan çocukların annelerinin kullandığı bilişsel duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

#### 4.1.3 Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların cinsiyetine göre toplam günlük puanları arasındaki farklar

**Çizelge 4.3:** Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Çocukların Cinsiyetine Göre Toplam Günlük Puanları Arasındaki Fark

	Cinsiyet (Erkek)			n	Cinsiyet (Kız)		t	p
	N	$\bar{X}$	SS		$\bar{X}$	SS		
Davranış Sorunları	46	3	2,4	35	2,7	2,6	.464	.644
Dikkat Eksikliği	46	5,7	2,2	35	5,9	2,5	-.493	.623
Duygusal Sorunlar	46	3,4	2,5	35	4,1	2,6	-1,276	.206
Akran Sorunları	46	3,5	1,9	35	3,1	2	.840	.404
Sosyal Davranışlar	46	5,1	2,6	34	6,4	2,9	-2,152*	.034
Toplam Günlük Puanı	46	15,6	7,1	35	16	7,6	-.220	.826

\*p<.05

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanısı olan çocukların cinsiyetlerine göre toplam günlük puanlarının ortalamaları Çizelge 6.3'te gösterilmiştir. Buna göre ÖÖG tanısı olan çocukların sadece sosyal davranışlar alt boyutunda puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t=-2,152$ ;  $p<.05$ ). ÖÖG tanısı olan erkek çocukların sosyal davranışlar alt boyutunda 5,1 puan ortalamasına karşın kız çocuklarındaki puan ortalaması ise 6,4'tür. Sonuç olarak her ne kadar ÖÖG tanısı almış olsalar da kız çocukların erkeklere göre daha fazla sosyal davranış sergiledikleri değerlendirilmiştir. Diğer alt boyutlarda ve toplam güçlülük puanında cinsiyetler arasında ortaya çıkan ortalamaların anlamlı olmadığı gözlenmiştir.

#### 4.1.4 Özgül Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocukların Cinsiyetine Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Farklar

**Çizelge 4.4:** Özgül Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocukların Cinsiyetine Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Fark

	Cinsiyet (Erkek)			Cinsiyet (Kız)			t	p
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS		
Davranış Sorunları	39	1,6	2	41	1,1	1,5	1,484	.142
Dikkat Eksikliği	39	3,4	2,8	41	2,6	2,6	1,207	.231
Duygusal Sorunlar	39	2,5	2,3	41	2,2	2,2	.534	.595
Akran Sorunları	39	2,2	1,9	40	2,1	2	.124	.902
Sosyal Davranışlar	39	7,7	1,8	41	7,8	2,2	-.191	.849
Toplam Güçlük Puanı	39	9,7	7,3	40	8	7	1,072	.287

Herhangi bir psikolojik rahatsızlık teşhisi olmayan çocukların cinsiyetlerine göre toplam güçlük puanlarının ortalamaları Çizelge 4.4'te gösterilmiştir. Buna göre çocukların hiçbir alt boyutta ve toplam güçlülük puanında cinsiyetler arasında ortaya çıkan ortalamaların anlamlı olmadığı gözlenmiştir.

#### 4.1.5 Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Farklar

**Çizelge 4.5:** Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Fark

	1500'den Az			1500-2500 Arası			2500-5000 Arası			5000'den Fazla			F	p
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS		
Davranış Sorunları	21	2,1	2,1	37	2,9	2,5	12	3,6	3	7	3,6	2,2	1,135	.341
Dikkat Eksikliği	21	4,3	1,7	37	5,9	2,2	12	6,6	2,5	7	7,6	2,1	5,472*	.002
Duygusal Sorunlar	21	3,2	2,5	37	3,9	2,5	12	4,3	3	7	4,1	3,1	.532	.662
Akran Sorunları	21	3,1	2,1	37	3,2	1,8	12	4,5	2,5	7	3,4	1,7	1,54	.211
Sosyal Davranışlar	21	6,6	2,6	36	5,6	2,8	12	4,4	2,3	7	4,8	4,1	1,769	.161
Toplam Güçlük Puanı	21	12,8	6,6	37	15,8	6,4	12	19	9,4	7	18,7	7,8	2,408	.074
Etkilenme Puanı	11	1,8	1,6	26	3,1	2,1	9	4,7	3,7	5	4,2	1,3	2,841**	.048

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

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) teşhisi olan çocukların mensubu oldukları ailelerin gelir düzeyine göre toplam güçlük puanlarının ortalamaları Çizelge 4.5'de gösterilmiştir. Buna göre dikkat eksikliği ve etkilenme puanları haricinde kalan alt boyutlar ve toplam güçlük puanları arasında ailelerin gelir düzeyine göre farklılaşma tespit edilememiştir. Dikkat eksikliği alt boyutunda ailenin geliri arttıkça çocukların dikkat eksikliği puan ortalamaları da anlamlı bir şekilde artmaktadır ( $F(3,73)=5,472$ ;

p<.01). 1500'den az geliri olan ailelere mensup olan ÖÖG teşhisi almış çocukların puan ortalaması 4,3 iken, 1500-2500 arasında geliri olan ailelerin çocuklarının puan ortalaması 5,9, 2500-5000 arasında olanların puan ortalaması 6,6 ve 5000'nin üzerinde olanların puan ortalaması ise 7,6 olarak bulunmuştur. Grup içi farklılıklarının tespiti için yapılan Scheffe post-doc testine göre 1500'den az geliri olan ailelerin çocukları 2600-5000 arasında ve 5000'den fazla geliri olan ailelerin çocuklarına göre ayrı ayrı daha az dikkat eksikliği gösterdikleri (sırasıyla p=.40 ve p=.10) anlaşılmıştır.

Etkilenme Puanı boyutunda ailenin gelirine göre puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştıkları tespit edilmiştir (F(3,47)=2,841; p<.05). 1500'den az geliri olan ailelere mensup olan ÖÖG teşhisi almış çocukların puan ortalaması 1,8 iken, 1500-2500 arasında geliri olan ailelerin çocuklarının puan ortalaması 3,1, 2600-5000 arasında olanların puan ortalaması 4,7 ve 5000'nin üzerinde olanların puan ortalaması ise 4,2 olarak bulunmuştur. Grup içi farklılıklarının tespiti için yapılan Scheffe post-doc testine göre gelir seviyeleri kendi içinde ayrılmamaktadır.

#### 4.1.6 Özgül öğrenme güçlüğü olmayan çocukların ailelerinin gelir düzeyine göre toplam güçlük puanları arasındaki farklar

**Çizelge 4.6:** Özgül Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocukların Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Fark

	1500'den Az			1500-2500 Arası			2500-5000 Arası			5000'den Fazla			F	p
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS		
Davranış Sorunları	4	4,8	3,2	30	1,1	1,4	27	.89	1,1	19	1,7	2,1	6,995*	.000
Dikkat Eksikliği	4	4,3	2,8	30	2,6	2,3	27	2,7	2,5	19	3,8	3,3	1,318	.275
Duygusal Sorunlar	4	5,8	2,6	30	1,9	1,9	27	2,1	2,3	19	2,8	2,1	4,261***	.008
Akran Sorunları	4	3,8	2,6	30	2,1	2	26	1,8	1,6	19	2,3	2,1	1,178	.324
Sosyal Davranışlar	4	9,3	1	30	7,8	1,9	27	8	1,7	19	6,8	2,4	2,2	.095
Toplam Güçlük Puanı	4	18,5	10,5	30	7,7	6,1	26	7,3	5,7	19	10,6	8,1	3,850**	.013
Etkilenme Puanı	3	.	.	9	2,4	2,6	10	1,3	1,5	8	1,6	1,7	1,352	.279

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) teşhisi olmayan çocukların mensubu oldukları ailelerin gelir düzeyine göre toplam güçlük puanlarının ortalamaları Çizelge 4.6'da gösterilmiştir. Buna göre davranış sorunları (F(3,76)=6,995; p<.001), duygusal sorunlar (F(3,76)=4,261; p<.05), ve toplam güçlük puanı (F(3,75)=3,850; p<.01), ortalamaları arasında anlamlı farklar elde edilmiştir. Diğer alt boyutlar ve etkilenme puanları arasında ailelerin gelir düzeyine göre farklılaşma tespit edilememiştir.

1500'den az geliri olan ailelere mensup olan ÖÖG teşhisi almamış çocukların davranış sorunları alt boyutunda puan ortalaması 4,8 iken, 1500-2500 arasında geliri olan ailelerin çocuklarının puan ortalaması 1,1, 2600-5000 arasında olanların puan ortalaması .89 ve 5000'nin üzerinde olanların puan ortalaması ise 1,7 olarak bulunmuştur. Grup içi farklılıklarının tespiti için yapılan Scheffe post-doc testine göre gelir seviyesi 1500'den az olan aile mensubu olan çocukların gelir seviyesi 1500-2500'den ( $p=.001$ ), 2500-5000'den ( $p=.001$ ) ve 5000 üstünden ( $p=.012$ ) negatif yönde ayrıştığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, ailenin gelir seviyesinin düşük olması halinde çocukların daha fazla davranış sorunu yaşadıkları değerlendirilmektedir.

1500'den az geliri olan ailelere mensup olan ÖÖG teşhisi almamış çocukların duygusal sorunlar alt boyutunda puan ortalaması 5,8 iken, 1500-2500 arasında geliri olan ailelerin çocuklarının puan ortalaması 1,9, 2600-5000 arasında olanların puan ortalaması 2,1 ve 5000'nin üzerinde olanların puan ortalaması ise 2,8 olarak bulunmuştur. Grup içi farklılıklarının tespiti için yapılan Scheffe post-doc testine göre gelir seviyesi 1500'den az olan aile mensubu olan çocukların gelir seviyesi 1500-2500'den ( $p=.013$ ) ve 2600-5000'den ( $p=.019$ ) negatif yönde ayrıştığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, ailenin gelir seviyesinin düşük olması halinde çocukların daha fazla duygusal sorun yaşadıkları değerlendirilmektedir.

1500'den az geliri olan ailelere mensup olan ÖÖG teşhisi almamış çocukların toplam güçlük puanı ortalaması 18,5 iken, 1500-2500 arasında geliri olan ailelerin çocuklarının puan ortalaması 7,7, 2600-5000 arasında olanların puan ortalaması 7,3 ve 5000'nin üzerinde olanların puan ortalaması ise 10,6 olarak bulunmuştur. Grup içi farklılıklarının tespiti için yapılan Scheffe post-doc testine göre gelir seviyesi 1500'den az olan aile mensubu olan çocukların gelir seviyesi 1500-2500'den ( $p=.037$ ) ve 2600-5000'den ( $p=.030$ ) negatif yönde ayrıştığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, ailenin gelir seviyesinin düşük olması halinde çocukların daha fazla güçlük yaşadıkları değerlendirilmektedir.

#### 4.1.7 Ailelerinin gelir düzeyine göre bilişsel duygu düzenleme ölçeği puanları arasındaki farklar

**Çizelge 4.7:** Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre BDDÖ Puanları Arasındaki Fark

	1500'den Az			1500-2500 Arası			2500-5000 Arası			5000'den Fazla			F	p
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS		
Kendini Suçlama	25	10,4	2,8	67	10,8	3	39	10,3	2,5	26	10,8	2,4	.457	.712
Kabul Etme	25	12,5	2,8	67	12	2,8	39	12,1	3	26	12,6	3,4	.386	.763
Düşünceye Odaklanma	25	14,1	3	65	13	2,8	39	13,4	3,2	26	13,1	3,3	.820	.485
Pozitif Tekrar Odaklanma	25	12,2	4,5	66	12,2	3,5	39	11,8	4,1	26	12,1	3,7	.095	.963
Plana Tekrar Odaklanma	25	15,6	3,1	67	15,7	3,7	39	15,8	3,4	26	14,8	4,3	.417	.741
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	25	15	3,1	67	15,2	3,4	39	14,5	3,8	26	14,2	3,8	.676	.568
Bakış Açısına Yerleştirmek	24	13,5	3,5	67	13,4	3,4	39	13,8	3,3	26	13	4	.298	.827
Yıkım	25	11,4	4,2	67	9,1	3,7	39	10,4	3,7	26	10,3	3,2	2,828	.041
Diğerlerini Suçlama	25	11,8	4,1	67	10,1	3,5	39	10,3	3,3	26	9,4	2,7	2,199	.090

\*p<.05

Ailelerin gelir düzeyine göre Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği'nden (BDDÖ) alınan puanlar arasında farklılaşma olup olmadığı Çizelge 4.7'de gösterilmiştir. Buna göre sadece yıkım alt boyutunda ailelerin gelir düzeyine göre farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ( $F(3,153)=2,828$ ;  $p<.05$ ). Grup içi farklılıklarının tespiti için yapılan Scheffe post-doc testine göre gelir seviyeleri kendi içinde ayrılmamaktadır.

#### 4.1.8 Annelerin öğrenim seviyesine göre toplam güçlük puanları arasındaki farklar

Çizelge 4.8: Annelerin Öğrenim Seviyesine Göre Toplam Güçlük Puanları Arasındaki Fark

	Okumaz Yazmaz			İlkokul Mezunu			Ortaokul Mezunu			Lise Mezunu			Önlisans Mezunu			Lisans ve L.Üstü Mezunu			F	p
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS		
Davranış Sorunları	9	2,6	2,5	68	2,3	2,35	25	1,56	1,92	35	1,97	2,31	12	2,25	2,7	11	2	2,19	.561	.730
Dikkat Eksikliği	9	5,22	2,33	68	4,54	2,62	25	3,24	2,95	35	4,2	2,91	12	5,08	3,4	11	4,64	3,47	1,193	.315
Duygusal Sorunlar	9	3,33	2,18	68	3,59	2,46	25	1,96	2,28	35	2,86	2,26	12	3,42	3,23	11	2,36	2,77	1,917	.095
Akran Sorunları	9	3,22	2,82	67	3,09	1,83	25	2,2	1,87	35	2,51	2,11	12	2,67	2,87	11	2,82	1,89	.911	.476
Sosyal Davranışlar	9	6,56	2,83	67	6,57	2,53	25	7,88	2,49	35	6,49	2,58	12	6,33	3,17	11	6,18	3,46	1,186	.319
Toplam Güçlük Puanı	9	14,44	8,79	67	13,58	6,98	25	8,96	8,16	35	11,54	7,79	12	13,42	11,22	11	11,82	8,72	1,485	.198
Etkilenme Puanı	5	3,6	2,88	36	2,25	1,89	10	1,5	1,96	18	3,56	2,81	7	3,29	3,3	6	2,5	2,43	1,485	.205

Annelerin öğrenim seviyesine göre toplam güçlük puanları arasındaki farklar Çizelge 4.8’de verilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizine göre (ANOVA) güçler ve güçlükler anketinin alt boyutlarında ve toplam güçlük puanı ortalamalarının annelerin öğrenim seviyesine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bir anlamda çocukların yaşadıkları güçlüklerin annelerin öğrenim seviyelerine göre farklılaşmadığı eğitim alt yapısının güçlük algısını değiştirmedeği değerlendirilmektedir.

#### 4.1.9 Annelerin öğrenim seviyesine göre bilişsel duygu düzenleme puanları arasındaki farklar

**Çizelge 4.9:** Annelerin Eğitim Seviyesine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Puanları Arasındaki Fark

	Okumaz Yazmaz			İlkokul Mezunu			Ortaokul Mezunu			Lise Mezunu			Önlisans Mezunu			Lisans ve L.Üstü Mezunu			F	p
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS		
Kendini Suçlama	9	12,22	4,15	68	10,21	2,98	25	11,44	2,33	35	10,77	2,5	12	9,92	2,61	11	11,27	2,45	1,585 .167	
Kabul Etme	9	13,11	2,93	68	12,04	2,7	25	11,76	3,28	35	12,94	3,02	12	10,92	3,37	11	13,27	3,23	1,484 .198	
Düşünceye Odaklanma	9	13,78	2,77	68	12,94	3	24	14,67	3,46	34	13,12	2,72	12	11,83	3,24	11	13,91	2,98	1,897 .098	
Pozitif Tekrar Odaklanma	9	13,44	4,61	67	11,79	3,82	25	12,12	4,46	35	12,63	3,36	12	11	3,69	11	12,45	3,33	.656 .658	
Plana Tekrar Odaklanma	9	15	3,81	68	15,03	3,91	25	16,36	3,87	35	16,03	2,98	12	15,5	3,23	11	16,64	3,7	.873 .501	
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	9	14,33	3,67	68	14,31	3,74	25	15,72	3,42	35	15,89	2,45	12	13,25	4,47	11	15,55	3,62	1,879 .101	
Bakış Açısına Yerleştirmek	9	14,11	2,89	67	13,21	3,42	25	13,08	4,13	35	14,43	3,16	12	12,33	3,55	11	14,45	4,08	1,129 .348	
Yıkım	9	10,22	4,12	68	10,44	3,96	25	10,6	4,26	35	8,63	3,32	12	10,58	3,53	11	9,36	3,26	1,333 .253	
Diğerlerini Suçlama	9	11,89	3,37	68	10,85	3,41	25	9,64	3,64	35	9,49	3,53	12	11,75	2,99	11	8,73	2,87	2,227 .054	

Annelerin öğrenim seviyesine göre bilişsel puanları arasındaki farklar Çizelge 4.9’da verilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizine göre (ANOVA) bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutlarında puan ortalamalarının annelerin öğrenim seviyesine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Öte yandan, diğerlerini suçlama alt boyutunda elde edilen F değerinin (2,227, p=.054) anlamlı seviyeye çok yakın olması nedeniyle örneklem sayısının artması halinde bu alt boyutta farklılaşmanın meydana gelebileceği değerlendirilmektedir. Özellikle okumaz yazmaz ve ön lisans mezunu annelerin diğer öğrenim seviyesine göre başkalarını daha fazla suçlama eğiliminde oldukları ifade edilebilir.

## 4.2 Korelasyon Analizleri

### 4.2.1 Demografik özelliklerin ilişkili olduğu alt boyutlar

**Çizelge 4.10:** Demografik Özellikler, Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Güçler ve Güçlükler Anketi Arasındaki Korelasyon İlişkileri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Özgül Öğrenme Güçlüğü (1)	1																					
Yaş (2)	-,175*	1																				
Cinsiyet (3)	-,081	-,134	1																			
Ailenin Gelir Durumu (4)	-,369**	,145	,068	1																		
Anne Eğitim Düzeyi (5)	-,243**	,206**	-,036	,530**	1																	
Kendini Suçlama (6)	-,098	-,078	-,018	,012	,015	1																
Kabul Etme (7)	-,050	-,059	-,091	,028	,038	,394**	1															
Düşünceye Odaklanma (8)	-,010	-,183*	,051	-,058	-,008	,405**	,233**	1														
Pozitif Tekrar Odaklanma (9)	,198*	,006	-,061	-,020	,000	,213**	,279**	,194*	1													
Plana Tekrar Odaklanma (10)	-,061	-,074	,073	-,051	,124	,165*	,123	,395**	,366**	1												
Pozitif Yen. Gözden Geçirme (11)	-,051	-,021	,003	-,097	,088	,203**	,290**	,344**	,433**	,665**	1											
Bakış Açısına Yerleştirmek (12)	-,037	-,113	-,049	-,024	,059	,272**	,434**	,424**	,359**	,480**	,660**	1										

**Çizelge 4.10 (devam):** Demografik Özellikler, Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Güçler ve Güçlükler Anketi Arasındaki Korelasyon İlişkileri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Yıkım (13)	,058	-,089	,084	,006	-,109	,169*	,147	,226**	-,065	-,055	-,170*	-,025	1								
Diğerlerini Suçlama (14)	,131	-,022	-,007	-,158*	-,151	-,005	,013	,144	,046	,046	-,141	-,068	,513**	1							
Davranış Sorunları (15)	,335**	-,060	-,120	-,063	-,063	-,076	,008	,102	,186*	,100	,110	,155*	-,028	,002	1						
DEHB (16)	,484**	-,170*	-,079	,022	-,012	-,188*	-,112	-,039	,242**	-,030	-,021	,059	-,035	,012	,689**	1					
Duygusal Sorunlar (17)	,272**	-,045	,024	-,058	-,117	-,149	-,027	-,030	,131	-,023	,046	,050	-,043	,047	,566**	,507**	1				
Akran Sorunları (18)	,302**	-,124	-,074	-,071	-,091	-,096	-,099	,027	,126	,070	-,022	,055	,031	,097	,571**	,492**	,544**	1			
Sosyal Davranışlar (19)	-,398**	,072	,167*	-,048	-,039	,103	-,026	-,024	-,170*	-,121	-,075	-,167*	-,048	-,076	-,626**	-,603**	-,421**	-,544**	1		
Toplam Güçlük Puanı (20)	,435**	-,125	-,074	-,047	-,083	-,161*	-,072	,013	,215**	,028	,032	,096	-,026	,045	,860**	,845**	,799**	,769**	-,668**	1	

\*p<.05; \*\*p<.01

Demografik özellikler olarak söz konusu çalışmada çocuğun ÖÖG teşhisi alıp almadığı, çocuğun yaşı, ailesinin gelir düzeyi ve annesinin öğrenim seviyesi değişkenleri tanımlanmıştır. Bu değişkenlerin bilişsel duygu düzenleme ölçeğinde ve güçlük ve güçlükler anketinde yer alan alt boyutları ile ilişkileri Çizelge 4.10'da verilmiştir. Buna göre çocuğun ÖÖG teşhisi ile annenin pozitif tekrar odaklanma becerisi arasında ( $r=.198, p<.01$ ) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ancak bu ilişkinin cohen d ilişki güçlülüğü (Cohen, 1998) kapsamında zayıf olduğu bulunmuştur. ÖÖG teşhisi ile davranış sorunları arasında ( $r=.335, p<.01$ ), dikkat eksikliği arasında ( $r=.484, p<.01$ ), duygusal sorunlar arasında ( $r=.272, p<.01$ ), akran sorunları arasında ( $r=.302, p<.01$ ), toplam güçlük puanı arasında ( $r=.435, p<.01$ ) ve etkilenme puanı arasında ( $r=.334, p<.01$ ) pozitif yönlü; sosyal ilişkiler arasında ( $r= -.398, p<.01$ ) negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Cohen d ilişki güçlülüğü (Cohen, 1998) kapsamında ÖÖG teşhisi ile dikkat eksikliği ve toplam güçlük puanı arasında orta seviyede ilişki tanımlanırken davranış sorunları, duygusal sorunlar, akran sorunları ve etkilenme puanı ile zayıf ilişki tanımlanmaktadır. Sonuç olarak ÖÖG teşhisi almış çocuklarda teşhis almamış çocuklara göre daha fazla davranış sorunları, dikkat eksikliği, duygusal sorun, akran sorunları ve çevresinden daha fazla etkilendikleri, daha az sosyalleştikleri anlaşılmaktadır.

Çocuğun yaşı ile annenin düşünceye odaklanması arasında ( $r= -.183, p<.05$ ) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak bu ilişkinin cohen d ilişki güçlülüğü (Cohen, 1998) kapsamında zayıf olduğu bulunmuştur. Öte yandan çocuğun yaşı ile dikkat eksikliği arasında ( $r= -.170, p<.05$ ) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Ancak bu ilişkinin de cohen d ilişki güçlülüğü (Cohen, 1998) kapsamında zayıf olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, çocuğun yaşı düştükçe annenin daha fazla düşünceye odaklanma becerisi kullandığı ancak çocuğun daha fazla dikkat eksikliği yaşadığı anlaşılmaktadır.

Çocuğun cinsiyeti ile sosyal davranış alt boyutu arasında ( $r= .167, p<.05$ ) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak bu ilişkinin cohen d ilişki güçlülüğü (Cohen, 1998) kapsamında zayıf olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak kız çocuklarının erkeklere göre daha fazla sosyal davranış sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Ailenin gelir seviyesi ile diğerlerini suçlama alt boyutu arasında ( $r = -.158, p < .05$ ) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak bu ilişkinin cohen d ilişki güçlülüğü (Cohen, 1998) kapsamında zayıf olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak ailenin gelir seviyesi düştükçe diğer kişileri daha fazla suçlama eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

Annenin eğitim seviyesi ile kullanılan ölçeklerdeki alt boyutlarla herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

#### **4.2.2 Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin ilişkili olduğu alt boyutlar**

Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısında yerleştirmek, yıkım ve diğerlerini suçlamak olmak üzere toplamda 9 alt boyutu bulunmaktadır.

Kendini suçlama alt boyutu ile dikkat eksikliği arasında ( $r = -.188, p < .05$ ) ve toplam güçlük puanı arasında ( $r = -.161, p < .05$ ) negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ancak bu ilişkinin cohen d ilişki güçlülüğü (Cohen, 1998) kapsamında zayıf olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak çocuğunda dikkat eksikliği olan ve çocuğunun toplam güçlük puanı yüksek olan annelerin kendilerini daha fazla suçlama eğilimine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Pozitif tekrar odaklanma alt boyutu ile dikkat eksikliği ( $r = .242, p < .01$ ) ve toplam güçlük puanı arasında ( $r = .215, p < .01$ ) pozitif yönlü, sosyal davranışlar ile arasında ( $r = -.170, p < .05$ ) negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ancak bu ilişkilerin cohen d ilişki güçlülüğü (Cohen, 1998) kapsamında zayıf olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak çocuğunda dikkat eksikliği olan, çocuğunun toplam güçlük puanı yüksek ancak sosyal ilişkileri zayıf olan annelerin pozitif tekrar odaklanma eğilimine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Bakış açısına yerleştirmek alt boyutu ile davranış sorunları arasında ( $r = .155, p < .05$ ) ve etkilenme puanı arasında ( $r = .260, p < .01$ ) pozitif yönlü, sosyal davranışlar ile arasında ( $r = -.167, p < .05$ ) negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ancak bu ilişkilerin cohen d ilişki güçlülüğü (Cohen, 1998) kapsamında zayıf olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak davranış sorunları yaşayan, çevresinden daha fazla etkilenen ve sosyal ilişkileri zayıf olan çocukların annelerinin bakış açısına yerleştirme eğiliminin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Yıkım alt boyutu ile etkilenme puanı arasında ( $r = -.278$ ,  $p < .01$ ) negatif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ancak bu ilişkinin cohen d ilişki güçlülüğü (Cohen, 1998) kapsamında zayıf olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak çevresinden daha fazla etkilenen çocukların annelerinin daha fazla yıkım yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Diğerlerini suçlama alt boyutu ile etkilenme puanı arasında ( $r = -.265$ ,  $p < .01$ ) negatif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ancak bu ilişkinin cohen d ilişki güçlülüğü (Cohen, 1998) kapsamında zayıf olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak çevresinden daha fazla etkilenen çocukların annelerinin daha fazla diğerlerini suçlama eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

Kabul etme, düşünceye odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutlarının ilişkisi tespit edilen herhangi bir alt boyutu bulunmamaktadır.

**Çizelge 4.11: Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Uyum ve Davranış Bozukluklarıyla Annelerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişki**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Davranış Sorunları (1)	1															
DEHB (2)	,675**	1														
Duygusal Sorunlar (3)	,478**	,350**	1													
Akran Sorunları (4)	,480**	,434**	,432**	1												
Sosyal Davranışlar (5)	-,669**	-,629**	-,434**	-,569**	1											
Toplam Güçlük Puanı (6)	,853**	,791**	,742**	,724**	-,731**	1										
Kendini Suçlama (7)	,053	-,094	-,186	-,039	,100	-,088	1									
Kabul Etme (8)	-,004	-,188	-,068	-,069	,023	-,105	,411**	1								
Düşünceye Odaklanma (9)	,209	-,035	-,110	,102	-,021	,048	,246*	,209	1							
Pozitif Tekrar Odaklanma (10)	,143	,168	,013	,009	-,100	,109	,157	,212	,178	1						
Plana Tekrar Odaklanma (11)	,319**	,160	,043	,170	-,192	,220*	-,007	,101	,466**	,359**	1					
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme (12)	,257*	,063	,159	-,001	-,078	,163	,059	,196	,277*	,432**	,712**	1				
Bakış Açısına Yerleştirmek (13)	,220	,105	-,020	,082	-,210	,123	,213	,276*	,339**	,264*	,521**	,556**	1			
Yıkım (14)	-,059	-,167	-,133	-,009	,004	-,123	,146	,178	,306**	-,103	-,117	-,290**	-,127	1		
Diğerlerini Suçlama (15)	-,115	-,237*	-,122	,018	,017	-,153	-,037	,186	,272*	-,040	-,087	-,163	-,069	,648**	1	
Toplam BDDÖ (16)	,227*	-,044	-,078	,042	-,099	,046	,456**	,565**	,679**	,535**	,620**	,604**	,613**	,361**	,386**	1

\*\*p<.01; \*p<.05

### **4.2.3 Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların uyum ve davranış bozukluklarıyla annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki**

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların uyum ve davranış bozukluklarıyla annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki için yapılan pearson korelasyon analizine göre (bkz. Çizelge 4.11) çocukların davranış sorunları ile annelerin plana tekrar odaklanma puanı arasında ( $r=.319$ ,  $p<.01$ ); pozitif yeniden gözden geçirme puanı arasında ( $r=.257$ ,  $p<.05$ ) ve toplam bilişsel duygu düzenleme stratejileri puanı arasında ( $r=.227$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bir anlamda çocukların davranış sorunu puanı arttıkça annelerin plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve toplam duygu düzenleme stratejisi puanı artmaktadır.

Çocukların DEHB puanı ile annelerin diğerlerini suçlama puanı arasında ( $r= -.237$ ,  $p<.05$ ) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani, çocukların DEHB puanları düşerken annelerin diğerlerini suçlama puanı artmaktadır.

Çocukların duygusal sorunlar puanı ile annelerin bilişsel duygu düzenleme puanları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Çocukların akran sorunları ile annelerin bilişsel duygu düzenleme puanları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Çocukların sosyal sorunları ile annelerin bilişsel duygu düzenleme puanları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Çocukların toplam uyum ve davranış bozukluğu puanı ile annelerin plana tekrar odaklanma puanı arasında ( $r=.220$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, çocukların toplam uyum ve davranış bozukluğu puanını arttıkça annelerin plana tekrar odaklanması puanı artmaktadır.

#### 4.2.4 Özgül öğrenme güçlüğü olmayan çocukların uyum ve davranış bozukluklarıyla annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki

**Çizelge 4.12:** Özgül Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocukların Uyum ve Davranış Bozukluklarıyla Annelerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Davranış Sorunları (1)	1															
DEHB (2)	,630**	1														
Duygusal Sorunlar (3)	,602**	,550**	1													
Akran Sorunları (4)	,596**	,401**	,590**	1												
Sosyal Davranışlar (5)	-,375**	-,399**	-,228*	-,382**	1											
Toplam Güçlük Puanı (6)	,848**	,823**	,839**	,762**	-,424**	1										
Kendini Suçlama (7)	-,212	-,239*	-,047	-,109	,034	-,188	1									
Kabul Etme (8)	,067	-,027	,047	-,104	-,138	-,005	,374**	1								
Düşünceye Odaklanma (9)	-,004	-,042	,056	-,040	-,040	-,017	,590**	,254*	1							
Pozitif Tekrar Odaklanma (10)	,117	,174	,166	,140	-,103	,197	,346**	,380**	,218	1						
Plana Tekrar Odaklanma (11)	-,132	-,142	-,064	,019	-,120	-,098	,366**	,139	,332**	,413**	1					
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme (12)	-,020	-,045	-,043	-,008	-,137	-,033	,364**	,373**	,401**	,478**	,618**	1				
Bakış Açısına Yerleştirmek (13)	,134	,073	,149	,055	-,195	,123	,337**	,571**	,492**	,479**	,441**	,749**	1			
Yıkım (14)	-,039	,013	,024	,030	-,061	,003	,215	,123	,156	-,053	,016	-,048	,073	1		
Diğerlerini Suçlama (15)	,066	,120	,189	,105	-,078	,146	,072	-,166	,019	,089	,219	-,107	-,060	,351**	1	
Toplam BDDÖ (16)	,004	-,009	,093	,026	-,165	,034	,656**	,563**	,635**	,639**	,679**	,735**	,781**	,351**	,266*	1

\*\*p<.01; \*p<.05

Özgül öğrenme güçlüğü olmayan çocukların uyum ve davranış bozukluklarıyla annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki için yapılan pearson korelasyon analizine göre (bkz. Çizelge 4.12) çocukların davranış sorunları ile annelerin bilişsel duygu düzenleme puanları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Çocukların DEHB puanı ile annelerin kendini suçlama puanı arasında ( $r = -.239$ ,  $p < .05$ ) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani, çocukların DEHB puanı düşmekte iken annelerin kendilerini suçlama puanı artmaktadır.

Çocukların duygusal sorunlar puanı ile annelerin bilişsel duygu düzenleme puanları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Çocukların akran sorunları ile annelerin bilişsel duygu düzenleme puanları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Çocukların sosyal sorunları ile annelerin bilişsel duygu düzenleme puanları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Çocukların toplam uyum ve davranış bozukluğu puanı ile annelerin bilişsel duygu düzenleme puanları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

### **4.3 Regresyon Analizi**

Özgül öğrenme güçlüğü teşhisi almış çocukların uyum ve davranış bozuklukları ile annelerinin bilişsel duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkinin yordanabilmesi için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde ilişkili çıkan demografik özellikler, bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin ve güçler ve güçlükler anketinin alt boyutları analize ayrı modellerde dâhil edilmiştir. Buna göre ilk modelde toplam güçlük puanını etkileyen demografik özellikler, ikinci modelde ilişkisi tespit edilmiş bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutları ve son modelde ise güçler ve güçlükler anketinde toplam güçlük puanına dâhil edilmeyen sosyal ilişkiler ve etkilenme puanı dahil edilmiştir. Bağımlı değişkene etki eden bağımsız değişkenlerin aynı andaki yordama güçleri enter metodu ile kestirimde bulunulmuştur.





ÖÖG teşhisi almamış çocuklarda toplam güçlük puanı ile ilişkili olan tüm değişkenlerin analize dâhil edildiği üçüncü ve son modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $F(10,19)=3,351$ ,  $p=.011$ ) ve varyansın %63,8'ini ( $R^2=.638$ ) açıklayabildiği bulunmuştur.

Cinsiyet ile ÖÖG teşhisi almamış çocukların toplam güçlük puanı arasında 2,444'lük ( $p=.030$ ) eğilim katsayısına sahip olduğu; ailenin gelir durumu ile -1,268'lik ( $p=.042$ ) eğilim katsayısına sahip olduğu, yine toplam etkilenme puanı ile ÖÖG teşhisi almamış çocukların toplam güçlük puanı arasında 1,888'lik ( $p=.028$ ) eğilim katsayısına sahip olduğu bulunmuştur.

Buna göre erkek çocuk olmanın toplam güçlük puanını 2,444 kat arttırdığı, ailenin gelirinin düşmesi halinde toplam etkilenme puanındaki toplam güçlük puanını 1,268 kat arttırdığı; toplam etkilenme puanındaki bir puanlık artışın toplam güçlük puanını 1,888 kat arttırdığı hesaplanmıştır.

ÖÖG teşhisi almamış çocuklarda toplam güçlük puanı ile ilgili annenin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin yordama gücünün bulunmadığı ancak erkek çocuğu olmak, ailenin gelirinin düşük olması ve çocuğun çevresel şartlardan olumsuz etkilenmesinin yüksek düzeyde uyum ve davranış bozukluğunu yordadığı bulunmuştur.

## 5. TARTIŞMA

Bu bölümde özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların uyum ve davranış bozuklukları ve annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile ilgili ulaşılan bilgiler tartışılarak yorumlanmıştır. Yapılan literatür araştırmasında özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozuklukları hakkında yapılan araştırmalara rastlanmıştır ancak annelerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin çocuklara etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma İstanbul ilinin Fatih ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören 6 ve 14 yaşları arasındaki 161 öğrenci ile yapılmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış 81 öğrencinin anneleri ve öğretmenleri ile özgül öğrenme güçlüğü tanısı olmayan 80 öğrencinin anneler ve öğretmenleri ile çalışılmıştır. Bu öğrencilerden 76'sı (%47,2) kız, 85'i (%52,7) erkektir. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin 46'sı (%56,7) erkek öğrencilerden oluşurken 35'i (% 43,2) ise kız öğrencidir. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin ise 39'u (%48,75) erkek, 41'i (%51,25) kız öğrencilerden oluşmaktadır (Bkz: Çizelge 3.1). Çalışmada cinsiyet, ekonomik durum, akademik seviye gibi değişiklere bakılarak mevcut durumu nasıl etkilediği tespit edilmeye çalışıldı. Çalışmaya katılan annelere yöneltilen sorulardan elde edildiği üzere 67 (%41,6)'sinin aylık geliri 1500-2500 TL olarak bulunmuşken, 29 (%24,2) ailenin geliri 2.600 ve 5.000 TL arasındadır, 26 (%16,1) ailenin de gelirini 5.000 TL' den yüksekken 25 (%15,5)'inin gelirinin 1.500 TL'nin altında olduğu (Bkz: Çizelge 3.2) ve bu sonuçlara göre bölgede bulunan ailelerinin çoğunun yoksulluk sınırında bir ekonomik gelire sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Bölgede araştırmaya katılan annelerin 68 (%42,2)'sinin (Bkz: çizelge 3.2) ilkokul mezunu ve tüm annelerin ortalama eğitim alma süresinin 7,8 yıl olarak akademik seviyenin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden araştırma konusu ile ilgili sonuçlarda etkili olması beklenir. Bu sonuçlar Araz-Altay' ın çalışması ile paralellik göstermektedir ki çalışmasında ülkemizde annelerin çoğunlukla ilkokul ve ortaokul mezunu olduğunu saptamıştır (Araz-Altay, 2015:45).

Annelere uygulanan bilişsel duygu düzenleme ölçeğine göre 9 alt boyut var ve bu alt boyutların her biri 4 ile 20 puan arasında değişebilecek bir puanlama sistemi sayesinde sonuçlara karar verilebiliyor. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; kabul etme, düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, bakış açısına yerleştirme ve diğerlerini suçlama alt boyutlarında puan ortalamaları puan skalasında orta düzeydedir. Bu da bize annelerin bu stratejileri çok güçlü olmasa da kullanabildiği stratejiler olduğunu gösterir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan annelerin kendini suçlama alt başlığındaki puanları ortalaması 10,7 puandır, bu puanlama skalasında düşük puana daha yakın bir puan olduğundan annelerin kendini suçlama eğiliminin düşük olduğu belirtilebilir. Gürdal'ın yaptığı araştırmanın sonuçlarına bakacak olursa özsaygının azalması ve kendi değerini hissedemediği durumda bireyin daha çok kendini suçlama stratejisi kullanmaya başlaması beklenir (Gürdal, 2015:97). Bu kişiler çoğunlukla yaşadıkları kötü bir olayın kendinden kaynaklandığını düşünmemektedir. Kötü bir olay karşısında kendini suçlama stratejilerini kullanan bireylerin duygusal problemlere daha yatkın olduğu söylenmektedir (Garnefsik & Kraaij, 2006; Akt. Onat-Kocabıyık ve Çelik, Dündar, 2017:87), Bu araştırma da kendini suçlama alt başlığı puan ortalamasının düşük olması sayesinde annelerin depresyon gibi duygusal problemler karşısında daha güçlü durduklarını söyleyebiliriz. Bu durumun çocuğu nasıl etkilediğine bakmadan önce annenin hangi konularda kendini suçlama stratejisini kullanmadığını belirlemek gerekir. Anne kendi suçlu olduğu bir durumda bunu inkâr etmek suretiyle bir davranış gösteriyor ve düşüncelerini belirtiyorsa bu çocukta yanlış bir bilgi edinmesi durumuna yol açabilir. Çocuk sonuçtan dolayı sorumlu olsa bile bir sorumluluk üstlenmeyerek annesinden de edindiği bu bilgi ile sonuç üzerindeki etkilerini inkâr edebilir. Anne eğer yaşanan kötü bir olay sonucunda bir etkisi olmadığında yani bu sonucun kendi davranışları dolayısıyla olmadığı durumlarda böyle davranıyorsa, bu çocuğun öğrenmesi açısından da olumlu bir strateji haline gelir. Böyle durumlarda çocuk yapmadığı bir şeyle suçlanırsa eğer bu strateji sayesinde kendi hakkını koruyabilecek bir durumda olacaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre ise kendini suçlama eğilimi daha fazla olan annelerin çocuklarında toplam güçlük puanının yüksek ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu görüldüğü belirtilmiştir. Düşünceye odaklanma alt başlığına göre alınan puanların ortalaması 13,2 olarak daha fazla yüksek bir puana yakın olması araştırmaya katılan annelerin çoğunlukla düşünceye odaklandıkları yani belli bir olayı, duyguyu veya düşünceyi uzun süreler boyunca akıllarında tuttukları

sonucuna varılabilir. Düşünceye odaklanma stratejisini kullanmak yaşanan olayı derinlemesine irdeleyip tüm sonuçları her yönden incelemek kişinin o olayı tekrar tekrar yaşamasına belki de her düşünmesinde kendini bir kez daha suçlamasına sebep olabilir, bu stratejinin yüksek düzeyde görülmesi ile depresyon arasında da anlamlı farklar bulan araştırmalar bulunmaktadır. Ryan ve Dahlen (2005) depresyonu ve anksiyete bozukluğu olan bireylerin bu stratejiyi daha fazla kullandıklarını belirtmiştir (Akt. Gürdal, 2015:96). Diğer bir alt başlık ise plana tekrar odaklanmaktır ki bu alt başlık ile ölçek annelerin planlarına kötü bir deneyim yaşasalar dahi geri dönüp yaşantısına nasıl devam edebileceğiyle ilgili planlarının olup olmadığını ölçmek istemiştir. Bu araştırmaya katılan annelerin ise bu alt başlık için sorulara verdiği yanıtların puan toplamının ortalaması 15,6 seviyesinde bulunmuş bu da bize annelerin plana tekrar odaklanma konusunda yüksek seviyede bir beceri gösterebildiği sonucunu vermiştir. Araştırmaya katılan anneler yüksek oranda yaşadıkları bir olaydan sonra bu durumu atlatabilmek için çeşitli seçenekler belirler ve bunları uygulamaya koyarlar. Bu stratejileri çocuklar tarafından da benimsenirse bu çocukları için de çok yararlı bir strateji olacaktır çünkü bu sayede kötü olayları atlama için bir plan kuracaklar eğer hayat planlarına uygun ilerlerse pes etmeden tekrar başka bir plan kurma yoluyla hayatlarına devam etmek konusunda bir sıkıntı yaşamayacaklardır. Bu araştırmada stratejilerin çocuklar tarafından nasıl benimsendiği araştırılmadığından ve ayrıca da bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin anneler ve çocukları arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediği ile ilgili bir araştırma olmaması bu konudaki görüşlerin kesin olmamasına sebebiyet vermiştir. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile ilgili inceleme yapmak isteyen bir araştırmacı bu etkiyi inceleyebilir. Bakış açısına yerleştirmek alt başlığına geldiğimizde bu alt başlığın sonuçlarının ortalaması 13,5 ile yüksek puana daha yakındır bu nedenle annelerin olayları yaşamış başka olaylarla karşılaştırarak şiddetini azaltmaya yönelik stratejilerinin yarısından sadece biraz fazla olmak üzere birçok annenin bu stratejisini etkin bir şekilde kullanabildiği söylenebilir. Bu alt başlığın puan ortalamaları çok yüksek olmasa bile araştırmaya katılan annelerin birçoğu başkalarının başına gelen kötü olaylarla kendi yaşadıklarını karşılaştırıyor ve kendi yaşadıklarının diğerlerine göre kabul etmesi daha kolay sonuçlar verdiğini düşünüyor. Bu kişinin yaşadığı kötü deneyimin üstünden gelebilmesi açısından yapıcı bir bilişsel duygu düzenleme stratejisidir kişiyi hem yaşadıkları açısından tek olmadığına hem de daha kötülerini de yaşayabilen insanlar olduğu düşüncesine yöneltmek kötü deneyimini kabullenmesini sağlamasına sebep olmaktadır. Yıkım alt

başlığı annelerin yaşadığı deneyimin bir insanın başına gelebilecek en kötü olay olarak değerlendirmesini ölçmeye uğraşır. Bu alt başlıktan ortalama olarak 9,9 puan sonucuna ulaşılmıştır. Bu da bize annelerinin büyük çoğunluğunun bu şekilde düşünmediğini göstermektedir. Bu alt başlığın sonuçları ile bakış açısına yerleştirme alt başlığı da birbiriyle orantılı sonuçlar göstererek annelerin düşüncelerini nasıl belirlediklerini bir kez daha göstermiştir. Son olarak diğerlerini suçlama alt başlığı da puan ortalaması 10,3 olmak üzere nispeten düşük bir puan ortalamasına sahiptir ki bu da araştırmaya katılan annelerin yaşadıklarının sonucu olarak başkalarını suçlama eğiliminde olmadığını gösterir (Bkz: Çizelge 3.3). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutlarını demografik sonuçlara göre inceleyecek olursak sadece yıkım alt boyutunda ailenin gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir buna göre gelir seviyesi düşük olan ailelerde annelerin yıkım stratejileri konusunda daha yüksek bir puan ortalaması vardır (Bkz: Çizelge 4.7). Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde ise ülkemizde gelir düzeyine göre bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutlarını inceleyen araştırmaların çok kısıtlı olduğu görülmüştür. İşler araştırmasında düşük gelir seviyesine sahip bireylerin diğerlerini suçlama boyutunda diğer gelir seviyelerini göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu tespit etmiştir (İşler, 2018; 106). Bu araştırmada çıkan sonuç ile İşler' in araştırmasının aynı sonuçları vermemesinin sebebi bu araştırmada aile geliri sorulmuş iken İşler' in araştırmasında kadın ve erkek gelirlerinin ayrı ayrı sorgulanması olabilir bu da daha detaylı olarak araştırılabilecek bir başka konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Annelerin öğrenim seviyesine göre bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Yalnızca diğerlerini suçlama alt boyutunda puanlar anlamlı seviyeye okuma yazma bilmeyen ve de ön lisans mezunu annelerin cevaplarında çok yakındır bu da örneklem sayısının artması halinde bu alt boyutta bir değişiklik olabileceğini göstermektedir (Bkz: Çizelge 4.9). Bu sonuç diğer araştırmaların sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Eğitim seviyesi ilköğretim düzeyinde olan kişilerin kendini suçlama, felaketleştirme ve bu araştırmanın sonucunda olduğu gibi diğerlerini suçlama alt boyutlarını daha fazla kullandıkları belirtilmiştir (Garnefski ve arkadaşları, 2002; Balzarotti, Biassoni, Villani, Prunas, & Velotti, 2014; Akt. Özen-Rıza, 2016:75).

Çizelge 4.1’te verilmiş olan verileri inceleyerek özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış ve herhangi bir tanı almamış öğrenciler arasındaki ilişkiye bakacak olursak, toplam güçlük puanına göre özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış olan öğrencilerin 15,7 puan ortalamasıyla bu konuda özgül öğrenme güçlüğü tanısı olmayan öğrencilerden (8,8 puan) daha fazla problem yaşadığı ortaya çıkmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklar genel olarak okuma yazma becerilerinin yeterli düzeyde gelişim gösterememesi ile kendilerini belirttikleri için tanı alma yaşları da ilkokul 1. sınıf seviyesinde olmaktadır. İlkokula yeni başlamış olan bir öğrenci için ise hayatında en önemli şeyin okuma yazma öğrenmek olduğu tahmin edilebilmektedir oysa bu çocuklar bu iki beceride zorluk çekmeleri ile okul hayatı da çok fazla zorlukla başlamış oluyor. Bu yaşanabilecek olan sorunları göz önüne aldığımızda bu çocuklarda görülecek bir uyum ve davranış bozukluğunun beklenmeyen bir durum olduğu söylenilemez. Bu oranlar Karaman’ın yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir, yaptığı çalışmanın katılımcılarının %82.9’ unda özgül öğrenme güçlüğü ile birlikte psikiyatrik bozukluklar görüldüğü saptanmıştır (Karaman, 2005:56). Coşkun’un yaptığı araştırma da ise ÖÖG tanısı almış 66 kişinin 48’ine (%72,7) psikiyatrik bozukluklarında eşlik ettiği saptanmıştır (Coşkun, 2015:56). Sırada incelenecek iki alt boyut olan davranış sorunları ve duygusal sorunlar ile ilgili diğer çalışmalara bakılacak olunursa özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların yaklaşık %30’unun bu sorunlarla uğraştığı bulunmuştur (Willcutt ve Pennington,2000; Jenseve-Breiger, 2005; Akt. Ceylan, 2017:19).

Araz-Altay’ın yapmış olduğu araştırmaya göre katılımcılarının %42,6’sında özgül öğrenme güçlüğüne eş tanı olarak davranış bozukluklarının eşlik ettiğini belirtmiştir (Araz-Altay, 2015; 50). Yine Araz-Altay araştırmasında özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış kişilerin duygudurum bozukluklarına bir rahatsızlığı olmayan kişilerden daha fazla maruz kaldığını saptamıştır (Araz-Altay, 2015:51). Bu bilgilerin ışığında bu araştırmada elde edilen sonuçlardan da bu doğrultu da bir geri dönüş alınmıştır. Davranış sorunları alt boyutunu incelersek özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış olan öğrencilerin daha fazla davranış sorunu sıkıntısı çektiğini söyleyebiliriz. Ancak davranış sorunları alt boyutuna başka bir açıdan daha bakmamız gerekirse özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere göre tanısı olmayan öğrencilerin sonuçları ailenin gelirinin düşük olması durumunda bu öğrencilerin daha fazla davranış sorunuyla uğraştığını göstermiştir (Bkz: Çizelge 4.6).

Psikososyal gelişim doğumla birlikte başlayarak gelişen bir süreçtir, çocuğun konuşma becerisi edinmesi ile başkalarıyla iletişime geçme, sosyallik, bilişsel ve psikolojik gelişim birlikte ilerler. Okul çağına gelen çocuk için ise hazırbulunuşluk çok önemlidir, bilişsel olarak alacağı eğitime hazır olması gerekir ve bunun yanında psikolojik olarak da hazır oluş çok önemlidir (Karaca ve diğerleri, 2018:69). Duygusal sorunlar alt boyutuna bu açıdan bakarsak özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitime başladıklarında bu hazırbulunuşluğa sahip olmaması da duygusal sorunların artmasına sebep olabilir ki araştırma sonuçları da bunu göstermiştir. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin bu alt boyutla ilgili puanlarının ortalaması 3,7 iken özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin duygusal sorunlar alt boyutuyla ilgili puanlarının ortalaması 2,4 olmak üzere özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin daha fazla duygusal sorun yaşadığı gözlenmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü nedeniyle akademik hayatında zorluk çekmekte olan çocuk verilen görevleri yerine getirmekte zorlandıkça bu duygusal açıdan da yıpranmasına sebep olacaktır. Özellikle böyle bir rahatsızlığı olduğu geç anlaşılan bir çocuk çevresinin de baskısı nedeniyle kendi kişiliğine de bağlı olarak ya içine çekilme, sessizleşme gibi tepkiler verecek ya da tam tersi otoriteye karşı gelen, yönergeleri dinlemek konusunda sorunlar çıkartan ve kurallara uymakta zorlanan tepki olarak bunları yapan bir duygusal durum içerisinde kendisini bulacaktır ve bu sonuçlar da bu çocukların duygusal anlamda da yaşatlarını göre daha fazla zorlandığını göstermektedir. Yine duygusal sorunlar alt başlığı demografik özelliklere göre karşılaştırılırsa özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenciler demografik özelliklere göre anlamlı bir değişiklik sunmazken (Bkz: Çizelge 4.5) özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış olan öğrenciler için ailenin gelirinin düşük olması durumunda duygusal problemlerin arttığı gözlenmiştir(Bkz: Çizelge 4.6). Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olmayan öğrencilerin ailelerinin gelir seviyelerine göre davranış ve duygusal sorunlarının arttığı yönünde çıkmış olan sonuçları ülkemizde bu değişkenlere dayalı başka bir araştırma yapılmadığı için diğer araştırmalarla karşılaştırmak mümkün olmadı.

Akran sorunları alt boyutu açısından bakarsak yine özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış olan öğrencilerin (3,4), özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerden (2,2) daha fazla sorun yaşıyor olduğu görülmüştür. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların algılamalarındaki farklılıklar göz önüne alındığından akranlarıyla iletişimde sorunlar yaşıyor olması beklendik bir sonuçtur (Coşkun, 2015:91).

Özgül öğrenme güçlüğü bize kendini akademik zorluk ile gösteriyor ancak bunun yanında bu güçlüğü yaşayan çocuklar farklı zorluk daha yaşamaktadır. Bunlar arasında yaşadıkları denge bozukluğu nedeniyle oynanamayan oyunların sıkıntısı, günlük yaşamını etkileyen ve akranlarından geri kalmasına sebep olan bağcıklarını bağlamakta, düğmelerini geçirmekte zorluk gibi küçük görünen ama çok etkili olan sorunlarda yaşamaktadır. Yaşadıkları sorunlarla bağlantılı olarak da çocuklar akranlarıyla iletişim kurmakta da zorlanmaktadır diyebiliriz (Karaca ve diğerleri, 2018:70).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile özgül öğrenme güçlüğü çok sık eş tanı alan rahatsızlıklardır (Coşkun, 2015; 85). Giger (1992) özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan kişilerin %15-16'sının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanı ölçütlerinin karşıladığını ve eş tanılanma oranının %40 olduğunu belirtmiştir (Akt. Coşkun, 2015:85). Karaman'ın yaptığı çalışmaya göre özgül öğrenme güçlüğü görülen olgularda en sık gözlenen psikiyatrik rahatsızlık dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğudur, araştırma sonuçlarına göre özgül öğrenme güçlüğü olup da dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı da taşıyan kişiler % 61.4 oranındadır (Karaman, 2005:56). Mayes ve arkadaşlarının yaptığı çalışmaya göre özgül öğrenme tanısı alan kişilerin %82'sinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozuklukları tanı ölçütlerini de karşıladığı ve bu tanının da öğrenme sorunlarını arttırdığını belirtmişlerdir (Akt. Karaman, 2005:56). Araştırmalar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile öğrenme güçlüğü'nün çok sık beraber görülmesinin nedeni olarak genetik ortak özellikleri paylaşmasını göstermiştir. Bu iki rahatsızlık arasındaki genetik ortak özelliklerin gelişim sürecini etkileyerek aynı zamanda kişide dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile öğrenme güçlüğüne sebep olmaktadır (Karaca ve diğerleri, 2018:65). Bu araştırma sonuçlarına göre ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite alt boyutunda özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler 5,8 puan ortalamasına sahipken özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış olan öğrenciler 3 puan ortalamasına sahiptir. Bu da özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha fazla dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunu yaşadığını destekler nitelikte bir sonuçtur ayrıca ailenin geliri arttıkça dikkat eksikliği ve hiperaktivite alt boyutunun puan ortalamaları da anlamlı bir şekilde artmıştır (Bkz: Çizelge 4.5).

Sosyal davranışlar alt boyutuna göre ise özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin puan ortalaması 5,6 iken özgül öğrenme güçlüğü tanısı almayan öğrencilerin puan ortalaması 7,8 olmak üzere bu öğrencilerin sosyal davranış özellikleri daha yüksek olarak bulunmuştur, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde ise cinsiyet açısından tek anlamlı fark bu alt boyutta olmuş kızların daha çok sosyal davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır (Bkz: Çizelge 4.3). Dalkıran'ın yaptığı araştırma sonuçları da benzer sonuçlar vermiştir. Yaptığı araştırma da kızların puan ortalaması (29,99) erkeklerin puan ortalamasına göre (25,65) daha yüksek olarak görülmüştür (Dalkıran, 2014:26). Kızlar erkeklere göre daha fazla sosyalleşme özellikleri gösteriyor olsa da özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bir çocuk için sosyallik zor bir durumdur. Bunun nedeni çocuğun sosyalleşme imkânının en fazla olduğu okul ortamında akademik olarak çok fazla zorlanması sonucunda duygusal olarak da bu zorlukları yaşamasıdır.

Bu duygusal sorunlar çocuğun akranları ile de anlaşmasını zorlaştırır çünkü bu çocuklar özgül öğrenme güçlüğü rahatsızlığı yaşamayan çocuklar ile aynı deneyimi paylaşma ve dünyayı aynı algılama süreçlerinde bazı zorluklar yaşıyorlar.

Buraya kadar incelediğimiz özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozuklukları arasındaki ilişkide çoğunlukla özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış olan çocuklara göre bu güçlüğü yaşayanların daha fazla sorunla baş ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış olan çocukların uyum ve davranış bozuklukları demografik özelliklere göre incelendiğinde ise anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Aynı şekilde annelerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin özgül öğrenme güçlüğü ile ilişkisine bakılacak olursa sadece bir alt boyutta anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Pozitif tekrar odaklanma stratejisini özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerinin daha fazla kullandığı görülmüştür. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin annelerinin pozitif tekrar odaklanma stratejileri puan ortalamaları 12,9 iken özgül öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin annelerinin pozitif tekrar odaklanma stratejileri alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları 11,4 olarak bulunmuştur (Bkz: Çizelge 4.2). Bu sonuç ile özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerinin belki de çocukları ile ilgili duyduğu kaygıların sonucunda bu durumun üstünden gelebilmek için olumlu şeyleri daha fazla düşündükleri ve bu şekilde yaşanan kötü bir deneyimin üstünden geldikleri çıkarımında bulunulabilir.

Annelerin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile çocukların uyum ve davranış bozuklukları incelenirse zayıf da olsa bazı anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çocuklarında toplam güçlük puanı daha yüksek bulunan ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu görülen annelerin daha fazla kendini suçlama eğiliminde olduğu ancak zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur. Toplumsal olarak çocuklarla ilgili tüm sorunların anneler ile ilişkilendirilmesinin sonucu olarak böyle bir soruna sahip çocukların annelerinin daha fazla kendini suçlama stratejisi kullanması beklenebilecek bir sonuçtur. Davranış sorunları yaşayan ve sosyal ilişkileri zayıf olan çocukların annelerinin bakış açısına yerleştirme stratejilerini kullanma eğilimi olduğu görülmüştür. Yukarıda açıklandığı gibi bu strateji kişinin kendi yaşadığı olumsuz sorunu başkalarının yaşadıkları ile karşılaştırarak kendi yaşadığı olayın negatifliğini azaltmaya çalışması şeklinde açıklanır. Buradan annelerinin bir olayı anlamlandırabilmek için girdikleri bu çabanın çocukların sosyal ilişkiler kurmasını zorlaştırdığı sonucuna ulaşılabilir ve davranışlarını dışarı sunma konusunda bazı sorunlara sebep olduğu söylenilebilir.

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış ve uyum ve davranış bozuklukları olduğu tespit edilen çocukların annelerinin ise plana tekrar odaklanma stratejisini daha fazla kullandığı görülmüştür (Bkz: Çizelge 4.11). Plana tekrar odaklanma yaşanan kötü bir olayın üstünden toparlanıp tekrar devam edebilme stratejisidir. Bu anneler çocukları ne kadar uyum ve davranış sorunları sergilese bile yine de tekrar tekrar hayatları için kurdukları plana devam edebilme becerisine sahiptirler. Ülkemizde annelerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin çocukları nasıl etkilediği konusunda yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır bu nedenle araştırmacıların bu konuda daha fazla araştırma yapması önerilebilir.

Regrasyon analizlerine baktığımız zaman özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunlarının annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri sebebiyle olacağını söyleyemeyiz. Araştırma sonuçları bunu yordayamamaktadır ancak çocuğun sosyal davranışlarında azalmanın ve çocuğun çevresel şartlardan olumsuz etkilenmesinin yüksek düzeyde uyum ve davranış bozukluğunu yordadığı bulunmuştur (Bkz. Çizelge 4.13).



## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 6.1 Sonuç

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış 6-14 yaşları arasındaki çocukların uyum ve davranış bozuklukları ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- İstanbul ilinin Fatih ilçesinde bulunan okullardaki öğrencilerden özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin uyum ve davranış bozuklukları ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında yordama gücünün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda görülen uyum ve davranış bozuklukları (15,7) özel öğrenme güçlüğü tanısı olmayan çocuklara (8,8) göre daha yüksektir.
- Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış ve tanı almamış çocukların annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında pozitif tekrar odaklama alt boyutu dışında anlamlı bir fark yoktur.
- Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerinin pozitif tekrar odaklanma becerileri (12,9), ÖÖG tanısı almamış çocukların annelerinin pozitif tekrar odaklanma becerilerine göre (11,4) daha yüksektir.
- Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış kız çocukları (6,4), erkek çocuklara göre (5,1) daha çok sosyal davranışlar sergilemektedir.
- Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış çocuklarda cinsiyete göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.
- Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda geliri yüksek olan ailelerin çocuklarında (7,6) diğer gelir seviyelerine göre daha fazla dikkat eksikliği gözlenmektedir.
- Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış çocuklarda geliri düşük olan ailelerin çocuklarında (4,8) diğer gelir seviyelerine göre daha fazla uyum ve davranış sorunları gözlenmiştir.

- Annelerin eğitim düzeyine göre çocuklarda görülen uyum ve davranış bozuklukları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.
- Annelerin eğitim düzeyine göre bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.
- ÖÖG tanısı almış çocuklarda uyum ve davranış bozukluğu arttıkça annelerin plana tekrar odaklanma puanı anlamlı düzeyde arttığı gözlenmiştir.
- Herhangi bir psikolojik rahatsızlık tanısı olmayan çocukların uyum ve davranış bozuklukları ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

## 6.2 Öneriler

- Uyum ve davranış bozukluğu görülen çocukların annelerinin daha fazla kendini suçlama stratejisini kullanması sebebiyle annelerle birlikte yapılacak bireysel ve grup terapileri yapılabilir, okullarda annelerinin gelişimine yönelik seminerler verilebilir.
- Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda çoğunlukla uyum ve davranış sorunları görülmesi bu konuda da yoğunlaşılması gerektiğini göstermiştir. Bu çocukların daha fazla özel eğitim alması ve bireysel psikolojik danışma almaları önerilir.
- Araştırmaya katılanların gelir düzeyinin çoğunlukla 1500-2500 TL arası olması sebebiyle verilmesi düşünülen terapilerin ücretsiz olması önerilir.

## KAYNAKLAR

- Akın, A. ve Sezer, S.** (2010). *Diskalkuli: Matematik Öğrenme Bozukluğu*. Bilim ve aklın Aydınlığında Eğitim, No 11, ss. 126-127.
- Aktaş, E.** (2011). “Çocuklardaki Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü’nün Anne Babalarının Duygusal İstismar Potansiyeli ve Çocukların Kabul Red Algısı ile İlişkisi”. *Tıpta Uzmanlık Tezi*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Anabilim Dalı. Ankara.
- Alkoç, D.** (2015), *Özgül Öğrenme Bozukluğu DSM-5 Tanı Kriterleri*. <http://damlaalkoc.blogspot.com.tr/2015/01/ozgul-ogrenme-bozuklugu-dsm-5-tani.html>
- Araz-Altay, M.** (2015). “Bir Üniversite Hastanesi Çocuk Ve Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Polikliniğinde Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanısı Konan Çocuk Ve Ergenlerde Eşlik Eden Psikiyatrik Bozuklukların Araştırılması”. *Uzmanlık Tezi*. Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Anabilim Dalı. Edirne.
- Aslan, K.** (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü’nün Erken Dönem Belirtileri Ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme. *Sözel Bildiriler XXII. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. (45), 577-588.
- Ataman, E.** (2011). “Stres Veren Yaşam Olayları Karşısında Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Depresyon ve Kaygı Düzeyini Belirlemedeki Rolü”. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı. Ankara.
- Atlı Aslan, G.** (2018).” Korunma Altında Olan ve Ailesi İle Yaşayan Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranış Ve Davranış Problemleri İle İlişkili Faktörler Açısında Karşılaştırılması”. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Gelişim Psikolojisi Bilim Dalı. Ankara.
- Aygözü, F. ve Özden, M.S.** (2015). *Klinik Psikolojide Bebek, Çocuk ve Ergen Vakalarında İlk Görüşmeler*. Ankara: Nobel Kitap.
- Bozkurt Yükçü, Ş.** (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*. (44), 443.
- Ceylan, G.** (2017). “Klinik Düzeyde Dikkat Ve Öğrenme Bozukluklarında Wisc-R Alt Testleri İle Psikiyatrik Semptom Grupları Arası İlişkinin İncelenmesi”. *Yüksek Lisans Tezi*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Uygulamalı Psikoloji Programı. İstanbul.
- Cohen, J.** (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159.
- Coşkun, G. N.** (2015). “Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Psikiyatrik Eş Tanılar Ve Yaşam Kalitesinin İncelenmesi”. *Uzmanlık Tezi*. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Çocuk Ve Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Anabilim Dalı. İstanbul.
- Cüceloğlu, D.** (2011). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi

- Dalkıran, M. A.** (2014). “Ortaokul Öğrencilerinin Spor Branşlarına Göre Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi (Osmaniye Örnekleme)”. *Yüksek Lisans Tezi*. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı. Aksaray.
- Daşcı, E.** (2015). “Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Ebeveyn Kontrolü İle Akran İlişkileri Arasındaki İlişkide Aracılık Rolünün İncelenmesi”. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. Ankara
- Demir, S.T.** (2008). “Duyguların Ve Heyecanların Ontolojik Temelleri”. *Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı Felsefe Bilim Dalı. Kocaeli.
- Duy, B. ve Yıldız, M.A.** (2014). Ergenler için Duygu Durum Ölçeği Uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*. 5(41). S.24.
- Elemek, M. A.** (2008). “Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Benlik Saygısının ve Kaygı Durumunun İncelenmesi”. *Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul Üniversitesi
- Gücükılınç, S. M.** (2017). “Yazılı Anlatım Becerileri İle Bilişsel ve Psikososyal Faktörler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi”. *Yüksek Lisans Tezi*. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gültekin, F.** (2013). *Regresyon Analizi*. Balıkesir Üniversitesi. Balıkesir.
- Gür, G.** (2013). “Disleksili Bireylerde Erken Tanı Konmasının Önemi ve Disleksi Eğitimlerinde Yurt içi ve Yurt dışı Uygulamaların İncelenmesi ve Karşılaştırılması”. *Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gürdal, C.** (2015). “Erken Kayıplar, Bağlanma, Mizaç-Karakter Özellikleri Ve Duygu Düzenlemenin Psikopatoloji Üzerine Etkisi”. *Doktora Tezi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik (Uygulamalı ) Psikoloji Anabilim Dalı. İzmir.
- Gürpınar-Akan, A.** (2001). “7-12 Yaş Çocuklarında Görülen Uyum ve Davranış Bozuklukları ve Benlik Saygısı İlişkisi”. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.
- Güven, E.** (2013). “Çocuğun Davranış Sorunları İle Algıladığı Anne Baba Çatışması Arasındaki İlişkiler: Duygu Sosyalleştiriminin Aracı Rolü”. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Uygulamalı) Anabilim Dalı. Ankara.
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B. ve İncekaş, S.** (2008). Güçler ve Güçlükler Anketi'nin (GGA) Türkçe Uyarlamasının Psikometrik Özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (2). [https://www.tavsiyedyorum.com/makale\\_12334.htm](https://www.tavsiyedyorum.com/makale_12334.htm)
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M.A.** (2017). İlköğretim Döneminde özel Öğrenme Güçlüğü Görülen Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443-469.
- İşler, S.D.** (2018). “Uyumlu Ve Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Özellikleri Ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri İle Depresyon Arasındaki İlişkiler”. *Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Programı. İstanbul.

- İzınar, T.** (2018). “Benlik Farklılaşmasının Ruminatif Düşünce Biçimleri Ve Duygu Düzenleme Güçlüğü İle İlişkinin İncelenmesi”. *Yüksek Lisans Tezi*. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı. İstanbul.
- Karabekiroğlu, K.** (2009). *Anne-Babalar İçin ergen Ruh Sağlığı Rehberi (10-20 Yaş)*. İstanbul: Say Yayınları.
- Karaca, O. Tirit-Karaca, D. Çalış, S. ve Yiğit, G.** (2018). *Disleksi Özgül Öğrenme Güçlüğü*. İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Karaman, D.** (2005). “Özgül Öğrenme Bozukluğu İle Binişiklik Gösteren Diğer Psikiyatrik Bozuklukların Araştırılması”. *Uzmanlık Tezi*. Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Askeri Tıp Fakültesi Çocuk Ve Ruh Sağlığı Hastalıkları Anabilim Dalı Başkanlığı. Ankara.
- Kartöz, M.** (2016). “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İle Sağlıklı Çocukların Anksiyete ve Depresyon Düzeyleri Açısında Karşılaştırılması”. *Yüksek Lisans Tezi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Lisans Programı.
- Kılıç, A.** (2018). “Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan ve Almayan 8-13 Yaş Grubu Çocuklarda Bağlanma, Duygusal Zekâ ve Anne Baba Tutumu algısının İncelenmesi”. *Yüksek Lisans Tezi*. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı. İstanbul.
- Kılıç, E.Z.** (2013). Çocuk ve Ergenlerde Ruhsal Sorunlar. Yavuzer H. (Ed.), *Ana Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi. ss.265-283.
- Köknel, Ö.** (2011). Kültür ve Gençlik Sorunları. E. Eroğlu (Ed.), *Çocuk Ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı.** (2008). *Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı*. Ankara. ss.4-8.
- Onat, O. ve Otrar, M.** (2010), “Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, No.31, ss. 123-143.
- Onat-Kocabıyık, O. Çelik, H. ve Dündar, Ş.** (2017), “Genç Yetişkinlerin Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzlarının İlişkisel Bağımlı Benlik Kurgusu Ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, No.45, ss. 79-92.
- Özen-Rıza, S.** (2016). “Evli Bireylerin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Psikolojik İyi Oluşları Ve Evlilik Doyumları İle İlişkinin İncelenmesi”. *Yüksek Lisans Tezi*. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı. İstanbul.
- Öztürk, M.** (2007). “Sokakta Çalışan ve Suç İşlemiş Çocukların Toplumsal Ve Bireysel Uyum Ve Davranış Bozukluklarının Ölçülmesi”. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Disiplinlerarası Adli Tıp Anabilim Dalı Adli Psikoloji Bilim Dalı. Ankara
- Savi, F.** (2008). “12-15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları ile Aile İşlevleri ve Anne-Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Doktora Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı. İzmir.
- Sayal, B.** (2017). “Anne Babaların Erken Dönem Uyumsuz Şemalarının Çocuk Davranış Sorunları İle İlişkinin İncelenmesi”. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Solmaz, F.** (2016). “Özel Gereksinimli Çocuklar ile Normal Gelişim Gösteren Çocukların Çizdikleri Resimler Aracılığıyla Algı ve Sorunlarının Karşılaştırılması”. *Yüksek Lisans Tezi*. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü. İstanbul.
- Soykan, A.** (2019). “Sınır Kişilik Özelliği Deneyimleyen Bireylerin Bağlanma Stilleri İle Duygu Farkındalığı Ve Duygu Düzenleme Güçlüğü Düzeylerinin İncelenmesi”. *Yüksek Lisans Tezi*. Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji tezli Yüksek Lisans Programı. Ankara.
- Sübaşı, G. ve Şehirli, N.** (2010). “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, No. 18, ss. 789-804.
- Şahin, Z.** (2018). “Aile İçi Şiddet Mağduru Olan Kadınlarda Kendilik Algısı, Psikopatoloji Ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri”. *Yüksel Lisans Tezi*. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı. İstanbul.
- Şentürk, E.** (2018). “Evlilikte Özyetkinlik, Ebeveyn Özyetkinliği, Bilişsel Duygu Düzenleme Ve Evlilik Doyumu Arasındaki İlişki”. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü Aile Danışmanlığı Anabilim Dalı Aile Eğitimi Ve Danışmanlığı. İstanbul
- Şimşek, R.** (2014), *Tüm Yönleriyle Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Disleksi; Tanı, Tedavi ve Dikkat Eksikliği ile İlişkisi*.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S.** (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. Nobel Akademik. Ankara.
- Tarhan, D.** (2014). “Özgül Öğrenme Güçlüğü olan ve Olmayan Çocuklarda Anne-Baba Tutumları ve Bazı Değişkenlere Göre Öz Kavramı”. *Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut, S., Erden, G ve Karakaş, S.** (2010). “Özgül Öğrenme Güçlüğü Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Birlikteliği ve Kontrol Gruplarının ÖÖG Bataryası İle Belirlenen Profilleri”. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, No. 17, ss 15-17.
- Türk Halk Sağlığı Kurumu.** (2016). *Özgül Öğrenme Güçlüğü*. T.C. Sağlık Bakanlığı
- Türkiye Disleksi Meclisi,** (2017). *Türkiye’de Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Erken Dönemde Tanılanması Sürecine İlişkin Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. Disleksi Erken Dönem Tanılama Ve Sorunları Komisyon Raporu. Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği.
- Urfalı-Dadandı, P. ve Şahin, M.** (2018). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Benlik Kavramları, Öz-Yeterlik İnançları ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması*. İlköğretim Online, No.17.<http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2325/2236>
- Uyar, M.** (2019). “Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Psikolojik iyi Oluş Düzeylerini Yordamada Bağlanma Tarzları Ve Bilişsel Duygu Düzenlemenin Rolünün İncelenmesi”. *Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Gelişim Psikolojisi Bilim Dalı. İstanbul.
- Volkan-Gönüllü, F.** (2018). “Tıp 1 Diabetes Mellitus Tanısı Almış Çocuk Ve Ergenlerde Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri, Anne Sütü Alımı İlişkisi ve Otoimmünite”. *Uzmanlık tezi*. Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı

- Yavuz, M.** (2017), *Psikopatoloji Dersi Ders Notları*. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. İstanbul.
- Yazgan, Y.** (2018). *Sunuş; Disleksi-Özgül Öğrenme Güçlüğü*. ss.9, Editörler: Karaca, O. Tirit-Karaca, D. Çalış, S. ve Yiğit, G., İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Yazgan-İnanç, B; Bilgin, M; Kılıç-Atıcı, M.** (2012). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi. ss.171-178
- Youell, B.** (2015). *Öğrenme İlişkileri Eğitimde Psikanalitik Düşünce*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık. ss.27-29.
- Yörükoğlu, A.** (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları. ss.287-350.
- Yurdunuseven, İ. C.** (2016), *Çocuklarda Görülen Uyum Problemleri Ve Davranış Bozuklukları*.
- Yüksel, D.** (2016), *Çocuklarda ve Ergenlerde Davranım Bozukluğu*. <https://www.psikologduyguyuksel.com/single-post/2016/08/02/Cocuklarda-ve-Ergenlerde-Davranim-Bozukluklugu>

### İnternet Kaynakları:

- Url 1** <<http://www.dergipdr.com/cocuklarda-gorulen-uyum-problemleri-ve-davranis-bozukluklari-4420h.html>>, alındığı tarih: 19.06.2019



## **EKLER**

**EK A:** Anket Örneği

**EK B:** İzin Belgeleri



**EK A: Anket Örneği**

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

RUMUZ:

DOĞUM TARİHİ:

CİNSİYET: Kız Erkek

AİLENİN GELİR DURUMU: 1.500Tl'den az 1.500-2.500Tl arasında  
2.600-5.000Tl arasında 5.000Tl'den çok

**ANNENİN ÖĞRENİM DURUMU**

Okur-yazar değil  Okur-yazar İlkokul mezunu  Ortaokul mezunu  
 Lise ve dengi mezunu  Yüksekokul mezunu  Lisans Lisansüstü

**BABANIN ÖĞRENİM DURUMU**

Okur-yazar değil  Okur-yazar İlkokul mezunu  Ortaokul mezunu  
 Lise ve dengi mezunu  Yüksekokul mezunu  Lisans Lisansüstü

## Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

Hemen hepimizin yaşamında hoş olmayan kötü şeyler olabilmekte ve bu olaylara verdiğimiz tepkiler de birbirinden farklı olabilmektedir. Aşağıdaki cümlelerde başınıza gelmiş olan olumsuz ya da nahoş olaylar karşısında genellikle ne düşündüğünüz sorulmaktadır. Her bir cümleyi okuduktan sonra sizin durumunuza en uygun seçeneği işaretleyerek yanıt vermeniz istenmektedir.

<b>BAŞIMA KÖTÜ BİR OLAY GELDİĞİNDE</b>		Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
	1) Bunun suçlusu benim diye düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	2) Artık bu olayın olup bittiğini kabul etmek zorunda olduğumu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	3) Bu yaşadığım ile ilgili ne hissettiğimi düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	4) Yaşadıklarımın daha hoş olan şeyleri düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	5) Yapabileceğim en iyi şeyi düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	6) Bu olaydan bir şeyler öğrenebileceğimi düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	7) Her şey çok daha kötü olabilirdi diye düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	8) Yaşadığım olayın başkalarının başına gelenlerden daha kötü olduğunu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	9) Bu olayda başkalarının suçu olduğunu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
10) Bu olayın tek sorumlusunun ben olduğumu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )	

		Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
	11) Durumu kabullenmek zorunda olduğumu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	12) Zihnim yaşadığım olay hakkında ne düşündüğüm ve hissettiğimle sürekli meşgul olur.	( )	( )	( )	( )	( )
	13) Olayla hiç ilgisi olmayan hoş şeyler düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	14) Bu durumla en iyi nasıl başa çıkabileceğimi düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	15) Başımdan geçenlerin bir sonucu olarak daha güçlü bir insan haline gelebileceğimi düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	16) Diğer insanların çok daha kötü tecrübeler geçirdiklerini düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	17) Başıma gelen olayın ne kadar korkunç olduğunu düşünüp dururum.	( )	( )	( )	( )	( )
	18) Başımdan geçen olaydan başkalarının sorumlu olduğunu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	19) Bu olayda yaptığım hataları düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	20) Bu olayla ilgili hiçbir şeyi değiştiremeyeceğimi düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	21) Bu olayla ilgili neden böyle hissettiğimi anlamak isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
	22) Başımdan geçen olay yerine hoş bir şeyler düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	23) Bu durumu nasıl değiştireceğimi düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )

		Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
	24) Bu durumun olumlu yanlarının da olduğunu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	25) Diğer şeylerle karşılaştırıldığında bunun o kadar da kötü olmadığını düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	26) Yaşadığım bu şeyin bir insanın başına gelebilecek en kötü şey olduğunu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	27) Bu olayda diğerlerinin yaptığı hataları düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	28) Esas sebebin kendimle ilgili olduğunu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	29) Bununla yaşamayı öğrenmem gerektiğini düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	30) Bu durumun bende uyandırdığı duygularla boğuşurum.	( )	( )	( )	( )	( )
	31) Hoş olayları düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	32) Yapabileceğim en iyi şeyle ilgili bir plan düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	33) Bu durumun olumlu yanlarını ararım.	( )	( )	( )	( )	( )
	34) Kendime hayatta daha kötü şeylerin de olduğunu söylerim.	( )	( )	( )	( )	( )
	35) Sürekli bu durumun ne kadar korkunç olduğunu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
	36) Esas sebebin başkalarıyla ilgili olduğunu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )

## GÜÇLER VE GÜÇLÜKLER ANKETİ (AB 4-16)

Her cümle için, Doğru Değil, Kısmen Doğru, Tamamen Doğru kutularından birini işaretleyiniz. Kesinlikle emin olamasanız ya da size anlamsız görünse de elinizden geldiğince tüm cümleleri yanıtlamanız bize yardımcı olacaktır. Lütfen yanıtlarınızı çocuğun son 6 ay içindeki davranışlarını göz önüne alarak veriniz.

Kız / Erkek

Doğum Tarihi: .....

	Doğru Değil	Kısmen Doğru	Kesinlikle Doğru
Diğer insanların duygularını önemser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huzursuz, aşırı hareketli, uzun süre kıpırdamadan duramaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça baş ağrısı, karın ağrısı ve bulantıdan yakınır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diğer çocuklarla kolayca paylaşır. (yiyecek, oyuncak, kalem v.s.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça öfke nöbetleri olur ya da aşırı sinirlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Daha çok tek başınadır, yalnız oynama eğilimindedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Genellikle söz dinler, erişkinlerin isteklerini yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Birçok kaygısı vardır. Sıkça endişeli görünür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eğer birisi incinmiş, morali bozulmuş ya da kendini kötü hissediyor ise ona yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sürekli elleri ayakları kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde kıpırdanıp durur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En az bir yakın arkadaşı vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça diğer çocuklarla kavga eder ya da onlarla alay eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça mutsuz, kederli ya da ağlamaklıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Genellikle diğer çocuklar tarafından sevilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dikkati kolayca dağılır. Yoğunlaşmakta güçlük çeker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yeni ortamlarda gergin ya da huysuzdur. Kendine güvenini kolayca kaybeder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kendinden küçüklere iyi davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça yalan söyler ya da hile yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diğer çocuklar ona takarlar ya da onunla alay ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça başkalarına (anne baba, öğretmen, diğer çocuklar) yardım etmeye istekli olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bir şeyi yapmadan önce düşünür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ev, okul ya da başka yerlerden çalar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erişkinlerle çocuklardan daha iyi geçinir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pek çok korkusu var. Kolayca ürker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Başladığı işi bitirir, dikkat süresi iyidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belirtmek istediğiniz başka düşünce ya da duygunuz var mı?			

Genel olarak, çocuğunuzun aşağıdaki alanların birinde ya da daha fazlasında güçlükleri olduğunu düşünüyor musunuz:

Duygular, dikkati toplama, davranışlar, başkaları ile geçinebilme?

Hayır  Evet Biraz  Evet, Oldukça Ciddi  Evet, Çok Ciddi

Eğer yanıtınız "evet" ise, lütfen aşağıdaki bu güçlüklerle ilişkin soruları yanıtlayınız.

- Bu güçlükler ne zamandır var?

1 aydan az  1-5 ay  5-12 ay  Bir yıldan fazla

- Bu güçlükler çocuğunuzu sıkıntıya sokuyor ya da moralini bozuyor mu?

Kesinlikle hayır  Biraz  Oldukça fazla  Çok fazla

-Bu güçlükler aşağıdaki alanlarda, çocuğunuzun günlük yaşamını etkiliyor mu?

Kesinlikle hayır  Biraz  Oldukça Fazla  Çok fazla

Ev yaşamı

Akran ilişkisi

Sınıf içi öğrenme

Boş zaman etkinlikleri

-Bu güçlükler size ya da aileye zorluk yaşıyor mu?

Kesinlikle hayır  Biraz  Oldukça Fazla  Çok Fazla

İmza:

Anne/Baba/Diğer (lütfen belirtiniz):

Tarih:

Yardıminiz için teşekkür ederiz.

## EK B: İzin Belgeleri

- o Güçler ve Güçlükler Anketi

Sayın Kabaalioğlu

Güçler ve Güçlükler Anketini (GGA/SDQ) bilimsel çalışmalarınızda kullanmanızdan mutluluk duyarım. Ölçekle ilgili detaylı bilgiye ve ücretsiz formalara [www.sdqinfo.com](http://www.sdqinfo.com)

[sdqinfo.com](http://www.sdqinfo.com) - Information for researchers

The SDQ is part of the DAWBA family of mental health measures. Read about DAWBA here. As of September 2016, you can search 4000 SDQ-related articles from over 100 countries.. Information for researchers

[www.sdqinfo.com](http://www.sdqinfo.com)

adresinden ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar

Doç. Dr. Taner Guvenir

Dokuz Eylül Üniversitesi  
Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hast AD  
Öğretim Üyesi

Associate Professor  
Consultant Child and Adolescent Psychiatrist  
Medical Director  
In Patient CAMHS of Dokuz Eylul University Izmir TURKEY

00902324123551 (hastane - hospital)  
00902324630995 (muayenehane - private practice)  
GMC (UK) Reg No: 7117861

o Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

Merhaba Esmâ Hanım,  
İlginiz için teşekkür ederim. Kaynak göstermek sureti ile ölçeği kullanmanızda sakınca yok. Ölçeği ve kaynak göstermek için kullanabileceğiniz makaleyi ekli dosyalarda gönderiyorum. Araştırma sonuçlarından beni de haberdar ederseniz çok sevinirim. Kolaylıklar ve başarılar diliyorum.

·,·, ><(((°>`·,·,·`~·...,><(((°> ,·

**Doç.Dr. Mustafa OTRAR**

T.C.Milli Eğitim Bakanlığı  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı  
Kurul Üyesi

-

Serhat Mah. 1290. Sokak No.1

06374 Yenimahalle – Ankara

Tel: 0312 413 43 00 / 4479

Faks: 0312 413 45 19

e-posta (1): [motrar@marmara.edu.tr](mailto:motrar@marmara.edu.tr)

e-posta (2): [mustafa.otrar@meb.gov.tr](mailto:mustafa.otrar@meb.gov.tr)

URL: [www.mustafaotrar.net](http://www.mustafaotrar.net)

·,·, ><(((°>`·,·,·`~·...,><(((°>



## ÖZGEÇMİŞ

**Ad-Soyad** : Esmâ KABAALIOĞLU

**Doğum Tarihi ve Yeri:** 04.10.1994/ Çarşamba

**E-posta** : esma\_kabaali@hotmail.com

### ÖĞRENİM DURUMU:

- **Lisans** : 2016, Fatih Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
- **Yükseklisans** : 2019, İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji Programı