

ÖĞRENME BOZUKLUKLARINDA EBEVEYN KABULÜ/REDDİ İLE İÇSELLEŞTİRME VE DIŞSALLAŞTIRMA SORUNLARININ İNCELENMESİ

Petek BATUM*, Ferhunde ÖKTEM **

ÖZET

Amaç: Bu çalışmanın amacı Öğrenme Bozukluğu (ÖB) olan çocukların, ÖB olmayan yaşlılarından ebeveyn reddine ilişkin algıları ve davranış sorunları açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bir diğer amaç, ÖB ile eş tanı olarak görülen Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun (DEHB) gruplar arası görülen farklara bir etkisi olup olmadığını değerlendirmektir. **Yöntem:** Öğrenme Bozukluğu tanısı almış 7-11 yaşları arasındaki 53 çocuk (n=27 sadece ÖB tanılı, n=26 ÖB+DEHB tanılı) yaş, cinsiyet, anne-baba eğitimi ve mesleği açısından eşleştirilmiş 57 çocukla karşılaştırılmıştır. Araştırmada incelenen değişkenleri ölçmek amacıyla katılımcılara Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği, Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi ve Ebeveyn Kabul/Red ölçeği uygulanmıştır. **Sonuçlar:** Genel olarak bulgular, ÖB grubundaki çocukların karşılaştırma grubundaki çocuklara göre ebeveynleri tarafından daha çok reddedildiklerini ve daha fazla içselleştirme ve dışsallaştırma davranış sorunları gösterdiklerini ortaya koymuştur. Çocuk algılarına bakıldığında, iki grup arasında anne reddi algılarının benzer olduğu, diğer taraftan ÖB grubundaki çocukların karşılaştırma grubuna göre daha fazla baba reddi algıladıkları bulunmuştur. Eş tanı DEHB'nin etkisini incelemek amacıyla sadece ÖB tanılı, ÖB+DEHB tanılı ve karşılaştırma grubundaki çocuklar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma grubundaki çocuklarda hem ÖB hem de ÖB+DEHB gruplarına göre daha az ebeveyn reddi görülmüştür. ÖB ve ÖB+DEHB gruplarında ebeveyn reddi açısından anlamlı bir fark yoktur. ÖB+DEHB grubundaki çocukların sadece ÖB tanılı ve karşılaştırma grubundaki çocuklara göre daha çok davranış sorunu gösterdikleri bulunmuştur. Sadece ÖB tanılı çocuklar karşılaştırma grubundaki çocuklardan daha fazla içselleştirme sorunu gösterirken iki grup arasında dışsallaştırma sorunlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. **Tartışma:** Çalışmanın bulguları, öğrenme bozukluklarında ebeveyn reddinin önemli bir rol oynadığına ve bu sebeple, ebeveynlerin de tedavi planında yer alması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Anahtar sözcükler: Öğrenme bozuklukları, ebeveyn kabulü-reddi, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları.

SUMMARY: PARENTAL ACCEPTANCE-REJECTION, INTERNALIZING AND EXTERNALIZING BEHAVIOR PROBLEMS IN CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES

Objective: The aim of this study was to examine the levels of parental acceptance-rejection and behavior problems in children with Learning Disabilities (LD). Another goal was to investigate the role of comorbid Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) diagnosis on observed group differences. **Method:** 53 children with LD, aged between 7 and 11 were compared to 57 children (n= 27 LD diagnosis, n= 26 LD with comorbid ADHD diagnosis) who were matched with the LD group on age, gender and levels of parental education and occupation. In this study, patients were implemented Hacettepe Psychological Adaptation Scale, Learning Disabilities Sign Scanning List and Parental Acceptance-Rejection Scale for estimate the variables **Results:** Findings revealed that children with LD were more rejected by their parents and showed higher levels of internalizing and externalizing behavior problems than children without LD. Children's perceptions of parental rejection indicated that maternal rejection did not differ significantly between the two groups while there was a significant difference in paternal rejection. Children with LD perceived their fathers as more rejecting than children without LD. LD diagnosis, LD with comorbid ADHD diagnosis and comparison group children were also compared. Comparison group children showed lower levels of parental rejection than LD and LD + ADHD groups. LD + ADHD group showed higher levels of internalizing and externalizing behavior problems than LD only and comparison groups. While there was no difference with respect to externalizing problems, LD group demonstrated higher levels of internalizing problems than comparison group. **Discussion:** Overall, findings of the study shed light on the importance of parental rejection in learning disabilities and therefore draws attention to including parents in the treatment plan.

Key words: Learning disabilities, parental acceptance-rejection, internalizing and externalizing problems.

GİRİŞ

Öğrenme bozuklukları, bireysel olarak uygulanan standart testler ile ölçüldüğü üzere, kişinin

kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, yazılı anlatım ve matematik becerilerinin beklenenin önemli ölçüde altında olması olarak tanımlanmaktadır (APA 1994). Düşük akademik başarı, sosyal beceri

* Uzm. Psk., Sabancı Üniv. Bireysel Danışmanlık Merkezi, İstanbul

** Psk.Prof.Dr., Hacettepe Üniv. Tıp Fak., Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara.

eksiklikleri, iletişim güçlükleri ve arkadaşlar tarafından kabul görmeme gibi etkenler öğrenme bozukluğu olan çocukların kendine güven, uyum ve davranış sorunları yaşama olasılığını arttırmaktadır (Korkmazlar 1993).

Öğrenme bozukluklarıyla beraber görülen davranış sorunları genellikle dışsallaştırma ve içselleştirme davranışları olmak üzere iki ana boyut üzerinden incelenmektedir (Tsatsanis ve ark. 1997). Dışsallaştırma davranışları baş kaldıran, yıkıcı ve saldırgan davranışlar olarak tanımlanırken içselleştirme davranışları kaygı, depresyon, içe çekilme ve psikosomatik sıkıntıları kapsar (Wicks-Nelson ve Israel 2003). Araştırma sonuçları öğrenme bozukluğu olan çocuklarda kaygı, somatik sıkıntılar, depresyon gibi içselleştirme belirtilerinin ve hiperaktivite, yıkıcı davranışlar gibi dışsallaştırma sorunlarının yüksek düzeylerde olduğunu göstermiştir (Dyson 2003, Greenham 1999, Michaels ve Lewandowski 1990).

Ülkemizde Korkmazlar (1993) tarafından yapılan öğrenme bozukluklarıyla ilgili kapsamlı bir çalışma, öğrenme bozukluğu olan çocuklarda içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları görüldüğünü desteklemektedir. Bu çalışmanın bulgularına göre, 6-11 yaş arası öğrenme bozukluğu olan çocuklar için öğrenme bozukluğu olmayan akranlarına göre daha fazla hiperaktivite, saldırganlık ve obsesif kompulsif davranışlar bildirilmiştir. Klinik deneyim ve gözlemlere göre, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde ise özellikle benlik saygısıyla ilgili sorunların daha ön planda olduğu, öğrenme bozukluğu olan ergenlerde kaygı, depresyon ve bedensel yakınmalar gibi içselleştirme sorunlarının öğrenme bozukluğu olmayan ergenlere göre daha fazla olduğu gözlenmiştir (Sürücü ve Gündoğdu 2008).

Ebeveyn Kabul ve Red Kuramı

Davranış sorunlarıyla ilişkilendirilen ebeveyn davranışları arasında Rohner'in Ebeveyn Kabul ve Red Kuramı önemli bir yer tutmaktadır. Bu kurama göre, ebeveyn kabulü ve reddi ebeveyn

davranışlarının sıcaklık boyutunu oluşturmaktadır (Rohner 2004). Her birey, bu süreklilik gösteren boyut üzerinde bir yere konabilir. Dolayısıyla, sıcaklık boyutu ebeveynleri ve çocukları arasındaki duygusal bağın kalitesiyle ve ebeveynlerin çocuklarına karşı olan sevgilerini ifade etmekte kullandıkları fiziksel ve sözel davranışlarla ilgilidir. Sıcaklık boyutunun bir ucunda ilgili, destekleyici, duygulanım ve sevgi içeren davranışları kapsayan ebeveyn kabulü vardır. Boyutun diğer ucunda ise kabul ve sıcaklığın yoksunluğuyla, ilgisizlik ve ihmalle, fiziksel ve psikolojik olarak acı veren davranışlar ve duygulanımla tanımlanan ebeveyn reddi yer almaktadır (Rohner 2004).

Khaleque ve Rohner (2002) ebeveyn kabulünün reddinin birçok farklı kültürde psikolojik ve davranışsal uyumun güçlü bir yordayıcısı olduğunu ve çocukların psikolojik uyumunun %26'sının ebeveynleri tarafından ne kadar kabul gördüklerine ilişkin algıları tarafından açıklandığını ortaya koymuştur. Ayrıca, kendilerini reddedilmiş olarak algılayan çocukların ve ergenlerin içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını içeren davranış sorunları göstermeye ve madde kötüye kullanımı gibi sorunlar yaşamaya daha yatkın oldukları belirtmiştir (Rohner ve ark. 2005, Rohner ve Britner 2002). Ülkemizde ise Erdem (1990) tarafından yapılan bir çalışmada bu bulgular desteklenmiş ve ebeveyn reddinin çocuklarda yüksek düzeyde kaygı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Özetle, bir çocuğun psikolojik uyumu ebeveynleri tarafından reddedilmenin şiddeti, sıklığı ve süresiyle ilişkilidir (Rohner ve ark. 2005).

Öğrenme Bozuklukları ve Ebeveyn Kabulü-Reddi

Ebeveyn davranışları öğrenme bozukluğu ile ilişkili psikolojik etmenler arasında önemli bir yere sahiptir (Wicks-Nelson ve Israel 2003). Ne var ki, var olan araştırmalar ebeveyn davranışlarından daha çok ebeveynler tarafından yaşanan stres ya da aile bütünlüğü, aile işlevselliği ya da

aile uyumluluğu gibi etkenler ve öğrenme bozukluğu arasındaki ilişkilere odaklanmıştır. Öğrenme bozukluğu ve aile işlevselliği arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sonuçları öğrenme bozukluğu olan çocukların ailelerinde karşılaştırma grubundaki çocukların ailelerine göre daha çok katı kontrol, daha az esneklik ve aile bireyleri arasında daha az bütünlük olduğunu ortaya çıkarmıştır (Michaels ve Lewandowski 1990). Stres düzeyiyle ilgili çalışmalar ise öğrenme bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin stres düzeylerinin öğrenme bozukluğu olmayan çocukların ebeveynlerine göre daha yoğun olduğunu göstermiştir (Dyson 1996). Benzer şekilde Antshel ve Joseph (2006) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenme bozukluğu olan çocukların annelerinde ebeveynlik becerileriyle ilgili endişe ve stres daha yüksek düzeylerde bulunmuştur.

Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda aile işlevselliği ya da ebeveyn stresi gibi etkenlere göre ebeveyn kabulü ve reddi gibi daha özgül olan ebeveyn davranışları az çalışılan bir konudur. Diğer taraftan, ebeveyn reddi engelli çocuklarla çalışılmıştır. Ansari (2002) sağır, kör, fiziksel engelli ve zeka geriliği olan çocuklarla engelli olmayan çocukların ebeveynlerini kabul ve red boyutlarında karşılaştırmıştır. Bulgular, işitsel, görsel ve fiziksel engelli çocukların ebeveynleri tarafından zeka geriliği olan ve herhangi bir engeli olmayan çocuklara göre daha çok kabul edildiklerini, ebeveyn reddinin en çok görüldüğü grubun ise zeka geriliği olan çocuklar olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, çocuğun sorun alanı herhangi bir fiziksel duruma bağlı olduğunda (örn., sağır, kör ya da fiziksel engelli) ebeveyn kabulü daha fazla, zihinsel bir durum söz konusu olduğunda ise ebeveyn reddi daha fazla görülmektedir (Ansari 2002).

Ülkemizde, İliden Koçkar (2006) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenme bozukluğu olan çocuklar diyabetik çocuklarla anne reddine ilişkin algıları ve annelerinin psikolojik uyum düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Bulgular, öğrenme bozukluğu olan çocukların diyabetik çocuk-

lara göre daha çok anne reddi algıladıklarını ve anne reddine ilişkin algılarda iki grup arasındaki farkın özellikle sıcaklık ve kayıtsızlık-ihmal boyutlarında ortaya çıktığını göstermiştir. Aynı çalışmada, öğrenme bozukluğu olan çocukların annelerinin depresyon, kaygı ve tükenmişlik düzeyleriyle çocuklarına karşı olan red algılarının diyabetik çocukların annelerinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak; araştırmalar öğrenme bozukluğu olan çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları gösterdiklerine ilişkin tutarlı bulgular sunmaktadır. Ancak, öğrenme bozukluğu olan çocuklarda hem ebeveyn kabulü ve reddiyle ilgili, hem de bu tip ebeveyn davranışlarının içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarıyla olan ilişkilerini aynı anda inceleyen araştırma bulgularının yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amaçlarından biri öğrenme bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin davranışlarını kabul ve red boyutlarında araştırmaktır. Çalışmanın bir başka amacı ise öğrenme bozukluğu olan çocuklarda görülen içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarını incelemektir. Öğrenme bozukluğu tanısı olan çocuklarda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) sıklıkla birlikte görülmektedir (Smith ve Adams 2006). Bu nedenle eş tanı DEHB'nin ebeveyn reddi ve davranış sorunları açısından gruplar arası farklara olan etkilerini incelemek çalışmanın amaçlarından bir diğeridir. Bu doğrultuda, çalışmada öğrenme bozukluğu olan ve öğrenme bozukluğu ile eş tanı DEHB olan çocuklarda ebeveyn kabulü ve reddi ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları öğrenme bozukluğu olmayan bir grup çocukla karşılaştırılarak incelenmiştir.

YÖNTEM

Örnekleme

Çalışmaya 7-11 yaşları arasındaki ilköğretim 2.,

3., 4., 5. ve 6.sınıf öğrencilerinden oluşan öğrenme bozukluğu tanısı almış 63 çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. İlköğretim 1. sınıf çocukların okula alışmalarında önemli bir geçiş dönemi olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde karşılaşılan öğrenme güçlükleri ya da davranış sorunları, çocukların genel durumlarından çok döneme özgü uyum sorunlarının bir göstergesi olduğu düşünülebilir. Bu nedenle, ilköğretim 1. sınıfa giden çocuklar örneklem dışı bırakılmıştır.

Öğrenme bozukluğu grubundaki katılımcılara Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalında yürütülen öğrenme güçlüğü grupları, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite ve Özel Öğrenme Güçlüğü Derneği ve 3 özel muayenehane aracılığıyla ulaşılmıştır. Çocukların tanısı söz konusu kuruluşlarda, bir çocuk psikiyatristi tarafından DSM-IV (APA 1994) Öğrenme Bozukluğu tanı ölçütlerine göre konmuştur. ÖB grubundaki 63 çocuğun 10'una Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği uygulanamadığından bu 10 çocuğa ait veriler analizlere katılmamıştır. Bu nedenle, öğrenme bozukluğu grubu 53 çocuktan oluşmaktadır, tanı ortalama olarak 11.17 ay (S= 10.07) önce konmuştur.

Karşılaştırma grubunu oluşturmak için bir devlet okuluna devam etmekte olan 7-11 yaşları arasında 100 ilköğretim öğrencisine ve velilerine ulaşılmıştır. Karşılaştırma grubundaki çocukların herhangi bir bozukluğun tanı ölçütlerini karşılamamalarına dikkat edilmiştir. Bu amaçla, annelere verilecek olan genel bilgi formunda çocuklarına konmuş psikolojik bozukluk tanısı olup olmadığı sorulmuştur. Herhangi bir bozukluğun tanısını almış olan çocuklar karşılaştırma grubu kapsamı dışında tutularak bu çocukların annelerinden elde edilen veriler incelenmemiştir. Ölçeklerin uygulandığı bu 100 çocuk arasından öğrenme bozukluğu olan grupla yaş, cinsiyet, anne-baba eğitimi ve mesleği açısından eşleştirilmiş 57 çocuk seçilmiştir.

ÖB ve karşılaştırma grubu arasında yaş, anne-baba eğitimi ve mesleği açısından fark olup olmadığı T-test analizleriyle incelenmiştir. Sonuçlar iki grup arasında yaş, anne-baba eğitimi ve mesleği açısından anlamlı farklar olmadığını göstermiştir.

Öğrenme Bozukluğu Grubunun Demografik Özellikleri

Öğrenme bozukluğu grubunda 7-11 yaşları arasında 36 erkek (% 68), 17 kız (% 32) olmak üzere toplam 53 çocuk yer almıştır. ÖB grubunun yaş aralığı 80-132 ay, yaş ortalaması ise 105.38 aydır (S= 12.22). Kızların yaş ortalaması 103.53 ay (S= 10.28) erkeklerinki ise 106.25 aydır (S= 13.08).

ÖB grubundaki çocukların %49'unda (n= 26) eş tanımlı Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) görülmektedir. Çocukların %3.8'i (n= 2) hiç tedavi görmezken %13.2'si (n= 7) özel eğitim almakta, %83'ü ise (n= 44) grup çalışmasına katılmaktadır.

ÖB grubundaki çocukların Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-R) sözel puan ortalaması 90.70 (S= 19.17), performans puan ortalaması 102.20 (S= 16.24) ve toplam puan ortalaması 96.10'dur (S= 19.21).

Karşılaştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Karşılaştırma grubunda yaşları 7-11 arasında değişen 40'ı erkek (%70), 17'si kız (%30) olmak üzere toplam 57 çocuk yer almıştır. Karşılaştırma grubundaki tüm çocukların yaş aralığı 86-133 ay, yaş ortalaması 106.84 aydır (S= 12.04). Kız çocukların yaş ortalaması 105.12 (S= 11.30) ay, erkek çocukların yaş ortalaması ise 107.57 aydır (S= 12.41). Karşılaştırma grubundaki çocuklara çalışmanın zaman sınırlılığı nedeniyle WISC-R uygulanamamıştır. Bu durumun araştırma bulguları üzerindeki olası etkileri tartışma bölümünde ele alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği, Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi ve Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklere ek olarak anneler genel bir bilgi formu doldurmuşlardır. Çocuklara ise Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeğinin çocuk formu uygulanmıştır.

Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği

Gökler ve Öktem (1985) tarafından geliştirilen bu ölçek davranış sorunlarını içeren 32 maddeden oluşmaktadır. İç tutarlığı .86 olan ölçek, "dışsallaştırma sorunları", içselleştirme sorunları" ve "diğer sorunlar" olmak üzere 3 faktör içermektedir. İçselleştirme davranışlarını değerlendiren 12 madde sıkılganlık, çekingenlik, her şeye ağlama, kaygılı ve kuruntulu olma, arkadaşsız olma ve yalnız oynama, durgun ve içine kapanık olma, neşesiz ve mutsuz olma gibi sorun alanlarını içerir. Dışsallaştırma davranışları hareketlilik, sinirlilik, söz dinlememe, yalan söyleme, kendine ait olmayan şeyleri izinsiz alma, cezadan etkilenmeme, kavgacı ve saldırgan olma, kırıcı ve zararlı olma gibi sorunları içeren 12 maddeyle değerlendirilmektedir. Diğer sorunlar faktörü altında ise kekemelik, tik, parmak emme, tırnak yeme gibi davranışlar değerlendirilmektedir. Her madde "yok", "biraz" ve "çok" olmak üzere 3'lü bir ölçekte değerlendirilir ve puanlama bu seçeneklerin sırasıyla karşılıkları olan 0, 1, 2 puanlar toplanarak yapılmaktadır. İçselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını ölçen 24 maddeden 13 ve yukarısında puan alınması davranış sorunlarının varlığına işaret etmektedir. Bu çalışmada, Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği (HRUÖ) içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlığı öğrenme bozukluğu grubu için .82, karşılaştırma grubu içinse .81 olarak bulunmuştur.

Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi

Öğrenme bozukluğu belirtilerinin yoğunluğu-

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

Demir (2005) ilköğretim öncesi hazırlık ve ilköğretim 1. sınıf öğrencileriyle ÖBBTL'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmada ÖBBTL'nin ebeveyn formuna ait iç tutarlık .93 olarak bulunmuştur. ÖBBTL'ye göre riskli bulunan çocuklarla risksiz bulunan çocuklar WISC-R puanlarına göre birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Riskli gruptaki çocukların sözel performans ve tüm zeka puanları, risksiz gruptaki çocuklardan anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Demir (2005), ÖBBTL'nin öğrenme güçlüğü açısından riskli çocukları düşük bir yanılma oranı ile belirleyebileceği sonucuna varmıştır.

Hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından doldurabilen ölçeğin bu çalışmada, 36 maddelik ebeveyn formu kullanılmıştır. İç tutarlık değeri öğrenme bozukluğu grubu için .93, karşılaştırma grubu için .92 olarak bulunmuştur.

Ebeveyn Kabul-Red/ Kontrol Ölçeği Ebeveyn Formu

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRO), ebeveynlerin çocuğu kabullenme ve reddetme davranışlarına ait algılamasını ölçmek üzere Rohner ve arkadaşları (1978) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 60 maddeden oluşan ölçeğin 4 alt ölçeği vardır: 1) sıcaklık ve sevgi (tersi soğukluk) (20 madde), 2) düşmanlık (15 madde), 3) kayıtsızlık

ve ihmal (15 madde), 4) ayrışmamış reddetme (10 madde). Bu alt ölçeklere örnek maddeler şu şekildedir: 1) sıcaklık ve sevgi (örn., "Ben çocuğum hakkında güzel şeyler söylerim", "Çocuğum bir şeyi iyi yaptığında, kendisi ile gurur duymasını sağlarım."); 2) düşmanlık (örn., "Çocuğuma karşı sertimdir.", "Çocuğumun kalbini kırarım."); 3) kayıtsızlık ve ihmal (örn., "Çocuğuma sanki orada yokmuş gibi davranırım.", "Beni rahatsız etmediği sürece çocuğumun varlığını bilmezlikten gelirim."); 4) ayrışmamış reddetme (örn., "Çocuğum benim için bir yüküdür", "Çocuğum yanlış hareket ettiği zaman, onu artık sevmediğimi hissettiririm.").

Ebeveyn reddini ölçen 4 alt ölçeğe 5. alt ölçek olan Kontrol Ölçeğinin eklenmesiyle EKRÖ, Ebeveyn Kabul-Red/ Kontrol Ölçeği (EKRÖ/K) olarak adlandırılarak 73 maddelik son halini almıştır (Rohner ve Khaleque 2003).

Ölçekte yer alan her madde için " 4 = hemen hemen her zaman doğru", " 3 = bazen doğru", "2 = nadiren doğru" ve " 1 = hemen hemen hiçbir zaman doğru değil" olarak 4'lü Likert tipi seçeneklerden birinin işaretlenmesi istenir. Sıcaklık ve sevgi ölçeğindeki tüm maddeler tersine puanlanarak düşmanlık, kayıtsızlık ve ihmal, ayrışmamış reddetme ölçeklerinden alınan puanlara eklenir. Böylece, alt testlerden alınan puanlar toplam reddetme puanını verir. Bu 4 alt ölçekten alınan toplam puanlar 60 (en düşük) ile 240 (en yüksek) arasında değişmektedir. Yüksek puan yüksek düzeyde reddetmeyi göstermektedir.

Khaleque ve Rohner (2002) 1977'den 2000'e kadar farklı kültürlerde yapılmış olan birçok araştırmayı içeren bir meta-analiz çalışması yaparak ebeveyn reddini ölçen 4 alt ölçek için iç tutarlılığı .84 civarında bulmuştur.

Ebeveyn Kabul-Red ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması ilk olarak Anjel ve Erkman (1993) tarafından yapılmış ve ölçeğin iç tutarlılığı .90 olarak bulunmuştur. EKRÖ'ye Kontrol alt ölçeğinin eklenmesiyle EKRÖ/K'nın güvenilirlik analizleri

Erkman (2004) tarafından tekrarlanmıştır. Ölçeğin geneline ait iç tutarlık .74 olarak bulunmuştur (Erkman 2004). Araştırmada EKRÖ/K'nın 73 maddelik bu uyarlaması kullanılmıştır. Bu çalışmada, EKRÖ/K'nın geneline ait iç tutarlık değeri öğrenme bozukluğu grubu için .76, karşılaştırma grubu için .80 olarak bulunmuştur.

Ebeveyn Kabul-Red/ Kontrol Ölçeği Çocuk Formu

Ebeveyn Kabul-Red/ Kontrol Ölçeğinin (EKRÖ/K) çocuk formu, çocuk tarafından algılanan ebeveyn reddini değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. EKRÖ/K'nın çocuk formundaki maddeler ebeveyn formundaki maddelerle aynıdır. EKRÖ/K, ilköğretim dönemindeki çocuklara uygulanabilmektedir. Puanlama, bir önceki alt bölümde ebeveyn formu için belirtilen şekilde yapılmaktadır. Yüksek puanlar yüksek düzeyde ebeveyn reddini ve ebeveyn kontrolünü göstermektedir. Khaleque ve Rohner (2002) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında EKRÖ/K'nın çocuk formunda ebeveyn reddine ait iç tutarlık .89 olarak bulunmuştur.

EKRÖ'ye Kontrol alt ölçeğinin eklenmesiyle güvenilirlik analizleri EKRÖ/K için Erkman (2003) tarafından yapılmıştır. Çocuklardan elde edilen verilere göre anne algısına ait toplam iç tutarlık .81 baba algısına ait iç tutarlık ise .85 olarak bulunmuştur.

EKRÖ/K için yapılan faktör analizi çalışmalarında ise hem klinik hem de normal örneklem ile yapılan araştırmalarda ebeveyn kabulünü reddini ölçen maddeler iki ana boyut olarak kabul ve red üzerinde, Kontrol alt ölçeğine ait maddeler ise izin vericilik ve katılık boyutları üzerinde kümeleşmiştir (Varan 2003). Bu bulgular EKRÖ/K'nın Türkçe uyarlamasının yapı geçerliğini desteklemektedir.

Çalışmada EKRÖ/K çocuk formunun 73 maddelik uyarlaması kullanılmıştır. Çalışmada, ölçeğin geneline ait iç tutarlık değerleri öğrenme

bozukluğu grubunda anne formu için .72, baba formu için .70; karşılaştırma grubunda ise anne formu için .68, baba formu için .70 olarak bulunmuştur.

İşlem

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalına başvuran ve Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Anabilim Dalında yürütülen öğrenme güçlüğü gruplarına katılan çocuklara ve ebeveynlerine yönelik anket uygulamaları için Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığına bağlı Tıbbi, Cerrahi ve İlaç Araştırmaları Etik Kurulundan gerekli izin belgesi alınmıştır. Çalışmaya katılan diğer özel merkezlerde çalışan klinisyenler ile de temasa geçilerek çalışmanın uygulanması için onay alınmıştır.

Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerine araştırmanın amacını anlatan onam formu araştırmacı tarafından verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden ve onam formunu imzalayan anneler genel bilgi formunu ve davranış sorunlarını, öğrenme bozukluğu belirtilerini ve anne reddini değerlendiren ölçeklerden oluşan bir anket kitapçığı doldurmuşlardır. Uygulama yaklaşık olarak 45 dakika sürmüştür. Çalışmaya katılmayı kabul eden annelerin çocuklarına ise çocuklar için olan onam formu okunduktan sonra Ebeveyn Kabul-Red/ Kontrol Ölçeği araştırmacı tarafından çocuklara sesli okunarak birebir uygulanmıştır. Her bir çocukla gerçekleştirilen uygulama yaklaşık olarak 1 saat sürmüştür.

Öğrenme bozukluğu grubunun büyük bir çoğunluğu (% 91) devlet okullarına devam etmekte olan çocuklardan oluştuğu için karşılaştırma grubunu oluşturmak üzere bir devlet okuluyla temasa geçilerek araştırmanın amacını anlatan onam formları öğrenciler aracılığıyla velilere iletilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden velilere diğer ölçüm araçlarını içeren anket kitapçıkları kapalı zarflarda gönderilmiştir. Anneler tamamlanmış anketleri kapalı zarfta çocukları

aracılığıyla sınıf öğretmenlerine geri yollamışlardır. Daha sonra, velilerden öğretmenlere dönen anket kitapçıkları araştırmacı tarafından öğretmenlerden geri alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden velilerin çocuklarına Ebeveyn Kabul-Red/ Kontrol Ölçeği araştırmacı tarafından sınıfta grup çalışması olarak uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık olarak 1 saat sürmüştür.

BULGULAR

Öğrenme Bozukluğu Belirtileri

ÖB grubundaki çocuklar için Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi (ÖBBTL) toplam puanları 20 ile 101 arasında değişmektedir ($X = 54.55$, $S = 20.12$). Karşılaştırma grubundaki çocuklar içinse ÖBBTL puanları 0 ile 40 arasındadır ($X = 13.84$, $S = 11.62$). ÖB ve karşılaştırma gruplarında ÖBBTL puanlarında fark olup olmadığını incelemek üzere bağımsız gruplar T-testi uygulanmıştır. Bu analizin sonuçlarına göre, ÖB olan çocukların ÖBBTL puanları karşılaştırma grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde fazladır ($t(108) = 13.10$, $p < .001$).

Öğrenme bozukluğu belirtilerinin ÖB grubu için yoğunluk derecesi kesme puanlarına göre incelenmiştir. Korkmazlar (1993) 36'dan düşük puanların hafif derecede, 37-72 arasındaki puanların orta derecede ve 73-108 arasındaki puanların ciddi derecede öğrenme güçlüğü gösterdiğini önermiştir. Bu kesme noktalarına göre, ÖB grubundaki çocukların % 18.8'i ($n = 10$) hafif derecede, % 60.4'ü ($n = 32$) orta derecede ve % 20.8'i ($n = 11$) ise ciddi derecede öğrenme bozukluğu göstermektedir. ÖB belirtilerinin kızlar ve erkekler arasında farklı düzeylerde olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre ÖB olan kızlar ve erkekler arasında ÖB belirtilerinin düzeylerinde fark yoktur ($t(51) = -1.50$, $p > .05$).

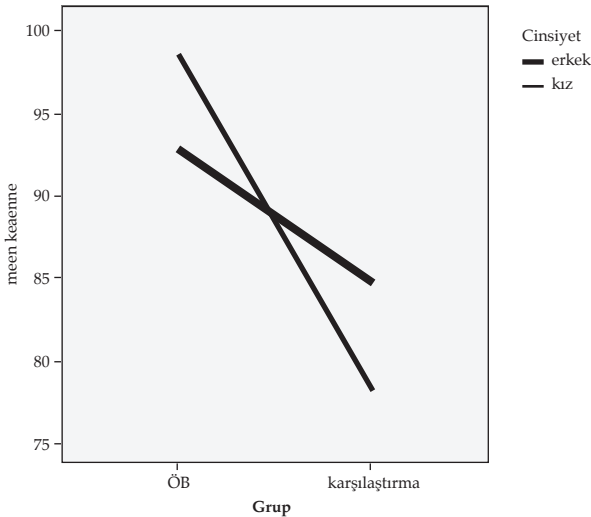
Annenin Çocuğuna Yönelik Kabul/Red Algısı

Annelerin çocuklarına yönelik red algılarının

cinsiyete ve tanıya göre (öğrenme bozukluğu tanısı olan çocuklar, öğrenme bozukluğu tanısı olmayan çocuklar) farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere 2 (Cinsiyet) x 2 (Tanı) varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre tanı temel etkisi ($F(1, 106) = 17.78, p < .001, \text{kısmi } n^2 = .14$) ve Tanı X Cinsiyet ortak etkisi ($F(1, 106) = 4.26, p < .05, \text{kısmi } n^2 = .04$) anlamlı, bulunmuş, cinsiyet temel etkisi ($F(1, 106) = 0.02, \text{ad}, \text{kısmi } n^2 = .00$) ise anlamsız bulunmuştur.

Tanı X Cinsiyet ortak etkisini incelemek üzere Tukey karşılaştırmaları yapılmıştır. Tukey karşılaştırmalarında .05 anlamlılık düzeyine göre kritik fark 11.03 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, aralarındaki fark 11.03'ten büyük olan ortalamalar birbirlerinden anlamlı düzeyde farklıdır (Keppel ve Wickens, 2004). Kritik değer 11.03'e göre, her iki grupta da kızlar ve erkekler arasında annelerin red algısı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur. ÖB olan kızların annelerinin red algısı ($X = 98.41$) karşılaştırma grubundaki kızların annelerinkinden ($X = 78.18$) daha yüksek düzeydedir. Ancak, ÖB olan erkeklerin annelerinin red algısıyla ($X = 92.58$) karşılaştırma grubundaki erkeklerin annelerinin red algısı ($X = 84.73$) arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Gruplara ve cinsiyete göre annelerin red algısı düzeyleri Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Gruplara ve Cinsiyete göre Annelerin Red Algısı Düzeyleri



Çocuğun Anneye Yönelik Kabul/Red Algısı

Çocukların annelerine yönelik red algılarında tanının ve cinsiyetin yarattığı farklılıkları incelemek üzere 2 (Cinsiyet) x 2 (Tanı) varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre, sadece cinsiyet temel etkisi ($F(1, 106) = 8.20, p < .01, \text{kısmi } n^2 = .07$) anlamlı bulunmuş, tanı temel etkisi ($F(1, 106) = 1.55, \text{ad}, \text{kısmi } n^2 = .01$) ve Tanı X Cinsiyet ortak etkisi ($F(1, 106) = 2.65, \text{ad}, \text{kısmi } n^2 = .02$) anlamlı bulunmamıştır. Cinsiyet temel etkisinin anlamlı bulunması erkeklerin kızlardan daha çok anne reddi algıladıklarını göstermektedir.

Çocuğun Babaya Yönelik Kabul/Red Algısı

Çocukların babalarına yönelik red algıları üzerinde tanının ve cinsiyetin etkilerini incelemek üzere 2 (Cinsiyet) x 2 (Tanı) varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlara göre, tanı temel etkisi ve cinsiyet temel etkisi anlamlı bulunmuştur (sırasıyla, $F(1, 104) = 7.76, p < .01, \text{kısmi } n^2 = .06$; $F(1, 104) = 4.52, p < .05, \text{kısmi } n^2 = .04$). Ancak, Tanı X Cinsiyet ortak etkisi anlamlı çıkmamıştır ($F(1, 104) = 3.30, \text{ad}, \text{kısmi } n^2 = .03$). Tanı temel etkisine göre ÖB olan çocuklar karşılaştırma grubundaki çocuklardan daha fazla baba reddi algılamaktadır. Cinsiyet temel etkisine göre erkekler kızlardan daha yüksek düzeyde baba reddi algılamaktadır.

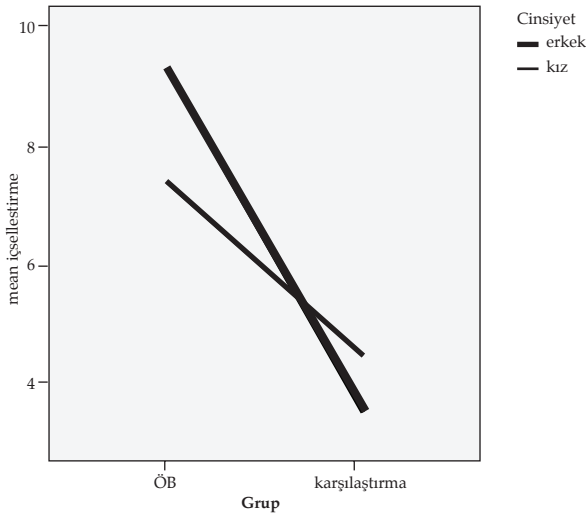
İçselleştirme Sorunları

Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeğinin içselleştirme sorunlarını ölçen maddelerinden elde edilen verilere göre ÖB grubundaki çocuklar için içselleştirme sorunlarına ilişkin puanlar 1-16 arasında ($X = 7.98, S = 3.71$), karşılaştırma grubu içinse 0-13 ($X = 4.14, S = 3.05$) arasındadır.

Cinsiyetin ve tanının içselleştirme sorunlarına olan etkilerini incelemek üzere 2 (Cinsiyet) x 2 (Tanı) varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre, tanı temel etkisi $F(1, 106) = 40.24, p < .001, \text{kısmi } n^2 = .27$

ve Tanı X Cinsiyet ortak etkisi ($F(1, 106) = 4.37$, $p < .05$, kısmi $n^2 = .04$) anlamlı bulunmuştur. Cinsiyet temel etkisi ise anlamlı değildir ($F(1, 106) = .50$, ad, kısmi $n^2 = .00$). Tanı X Cinsiyet ortak etkisini incelemek üzere Tukey karşılaştırmaları yapılmıştır. Tukey karşılaştırmalarında .05 anlamlılık düzeyine göre kritik fark 2.54 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, aralarındaki fark 2.54'ten büyük olan ortalamalar birbirlerinden anlamlı düzeyde farklıdır (Keppel ve Wickens 2004). Kritik değer 2.54'e göre, ÖB grubundaki kızlar ($X = 9.29$) karşılaştırma grubundaki kızlardan ($X = 3.47$) ve ÖB grubundaki erkekler ($X = 7.36$) karşılaştırma grubundaki erkeklerden ($X = 4.43$) anlamlı düzeyde daha fazla içselleştirme sorunu göstermektedir. Gruplara ve cinsiyete göre içselleştirme sorunlarının düzeyleri Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. Gruplara ve Cinsiyete Göre İçselleştirme Sorunlarının Düzeyleri

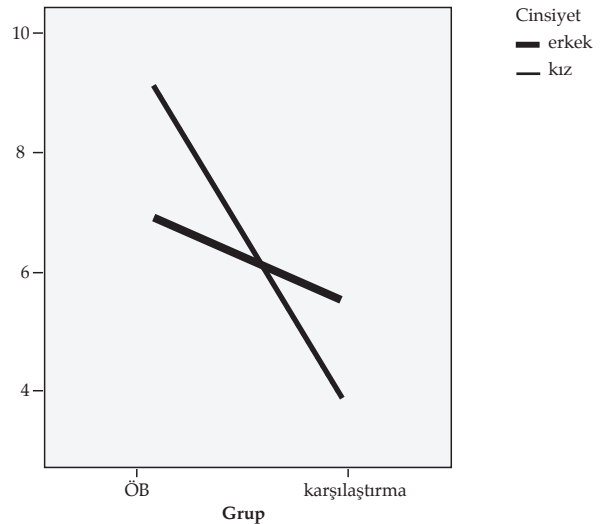


Dışsallaştırma Sorunları

Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeğinin dışsallaştırma sorunlarını ölçen maddelerinden elde edilen verilere göre ÖB grubundaki çocuklar için dışsallaştırma sorunları puanları 2-19 arasında ($X = 7.57$, $S = 3.84$), karşılaştırma grubu içinse 0-14 arasında ($X = 5.00$, $S = 3.25$) değişmektedir.

Cinsiyetin ve tanının dışsallaştırma sorunlarına olan etkilerini incelemek üzere 2 (Cinsiyet) x 2 (Tanı) varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre, tanı temel etkisi $F(1, 106) = 21.01$, $p < .001$, kısmi $n^2 = .16$ ve Tanı X Cinsiyet ortak etkisi $F(1, 106) = 7.00$, $p < .01$, kısmi $n^2 = .06$ anlamlı bulunmuştur. Cinsiyet temel etkisi ise anlamlı çıkmamıştır ($F(1, 106) = .17$, ad, kısmi $n^2 = .00$). Tanı X Cinsiyet ortak etkisini incelemek üzere Tukey karşılaştırmaları yapılmıştır. Tukey karşılaştırmalarında .05 anlamlılık düzeyine göre kritik fark 2.63 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, aralarındaki fark 2.63'ten büyük olan ortalamalar birbirlerinden anlamlı düzeyde farklıdır (Keppel ve Wickens 2004). Kritik değer 2.63'e göre, ÖB grubundaki kızlar ($X = 9.06$) karşılaştırma grubundaki kızlardan ($X = 3.88$) anlamlı düzeyde daha fazla dışsallaştırma sorunu göstermektedir. Ancak, ÖB grubundaki erkekler ($X = 6.86$) ile karşılaştırma grubundaki erkekler ($X = 5.48$) arasında dışsallaştırma sorunlarında anlamlı bir fark yoktur. Gruplara ve cinsiyete göre dışsallaştırma sorunlarının düzeyleri Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Gruplara ve Cinsiyete göre Dışsallaştırma Sorunlarının Düzeyleri



Sadece ÖB, ÖB ile Eş Tanılı DEHB Olan Çocuklar ve Karşılaştırma Grubundaki Çocukların Karşılaştırılması

Tablo 1 : Sadece ÖB, ÖB ile Eş Tanılı DEHB ve Karşılaştırma Grubundaki Çocukların Karşılaştırılması

Değişken	Karşılaştırma Grubu (N=57)		Sadece ÖB Tanılı (N=27)		ÖB ve Eş Tanılı DEHB (N=26)	
	X	S	X	S	X	S
Annenin çocuğuna yönelik red algısı	82.77 a	10.42	92.81 b	17.81	96.15 b	18.73
Çocuğun anne reddi algısı	82.82 a	16.92	83.81 a	13.87	85.46 a	16.59
Çocuğun baba reddi algısı	79.88 a	16.72	86.04 b	16.95	88.12 b	18.94
İçselleştirme sorunları	4.14 a	3.05	6.96 b	3.58	9.04 c	3.61
Dışsallaştırma sorunları	5.00 a	3.25	6.22 a	3.04	8.96 b	4.13

Not: Aynı harfi taşımayan ortalamalar birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklıdır.

Sadece ÖB tanısı olan çocuklar (n= 27), ÖB ile eş tanılı DEHB olan çocuklar (n= 26) ve karşılaştırma grubundaki çocuklar (n= 57) ebeveyn kabulü/reddi ve davranış sorunları değişkenleri açısından tek yönlü varyans analizleriyle (ANOVA) karşılaştırılmıştır. Üç gruba ait betimsel istatistik değerleri ve gruplar arası farkın hangi değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı olduğu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Varyans analizi sonuçlarına göre, üç grup arasında annenin çocuğuna yönelik red algısı ($F(2, 107) = 9.01, p < .001$) ve çocuğun baba reddi algısı ($F(2, 105) = 3.40, p < .05$) açısından anlamlı farklar çıkmıştır. Diğer taraftan, çocuğun anne reddi algısı arasında üç grup arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır ($F(2, 107) = 0.24, ad$). Hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu Tukey HSD testiyle incelenmiştir. Bulgulara göre hem sadece ÖB hem de ÖB ile eş tanılı DEHB olan çocukların anneleri karşılaştırma grubundaki çocukların annelerinden daha yüksek red algısına sahiptirler. Aynı zamanda, sadece ÖB ve ÖB ile eş tanılı DEHB olan çocuklar karşılaştırma grubundaki çocuklardan daha fazla baba reddi algılamaktadır.

Sadece ÖB, ÖB ile eş tanılı DEHB ve karşılaştırma grupları davranış sorunları açısından da birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre, içselleştirme sorunları $F(2, 107) = 20.90, p < .001$) ve dışsallaştırma sorun-

larında ($F(2, 107) = 11.88, p < .001$) üç grup arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Sadece ÖB tanısı olan çocuklar, ÖB ile eş tanılı DEHB olan çocuklardan daha az içselleştirme sorunu puanı almışlardır. Sadece ÖB tanısı olan çocuklar karşılaştırma grubundaki çocuklarla benzer düzeyde dışsallaştırma sorunu göstermektedir. Diğer taraftan, karşılaştırma grubundaki çocuklar ÖB ile eş tanılı DEHB olan çocuklardan daha az dışsallaştırma sorunu, sadece ÖB tanısı olan çocuklar ise ÖB ile eş tanılı DEHB olan çocuklardan daha az dışsallaştırma sorunu göstermişlerdir (bkz. Tablo 1).

TARTIŞMA

Bu çalışma öğrenme bozukluğu olan çocuklarda ebeveyn reddi ve davranış sorunlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrenme bozukluğu olan bir grup çocuk ebeveyn reddi, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler açısından öğrenme bozukluğu olmayan bir grup çocukla karşılaştırılarak incelenmiştir.

ÖB ve karşılaştırma gruplarında annelerin çocuklarına yönelik red algısı düzeylerinde sadece kız çocuklar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Türk kültüründe erkek çocuklar kız çocuklara göre daha çok kollanmakta ve erkek çocuklara kız çocuklardan daha hoşgörülü dav-

ranılmaktadır. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ebeveynler çocuk sahibi olurken kız evlat yerine erkek evlat sahip olmayı istemektedirler (Kağıtçıbaşı 1982). Ata erkil aile sistemlerinde erkekler eve ekmek getiren kişiler oldukları için özellikle, anneler oğullarına ekonomik nedenlerle bağımlıdır (Kağıtçıbaşı ve Ataca 2005). Çalışmanın örnekleminin düşük sosyoekonomik düzeyden geldiği göz önünde bulundurulursa, erkek anneleri arasında çocuğun öğrenme bozukluğu tanısı olup olmaması red algısında fark yaratmazken kız çocuk annelerinde iki grup arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmış olabilir.

ÖB ve karşılaştırma grupları, çocukların anne ve baba reddi algıları açısından da birbirleriyle karşılaştırılmıştır. ÖB grubundaki çocuklar karşılaştırma grubundaki çocuklara göre daha çok baba reddi algılamaktadır. İki grup arasındaki farkın anne algısında değil de baba algısında görülmesi birkaç sebepten kaynaklanıyor olabilir. Öncelikle, algılanan biyolojik bağdan ötürü anneler ve çocukları birbirlerine daha yakın hissederek (Ansari 2002). Araştırmalar, anne-çocuk etkileşiminin baba-çocuk etkileşiminden daha sıcak olduğunu göstermiştir (Collins ve Russell 1991). Çocukların ebeveyn disiplinine yönelik algılarını inceleyen araştırmalar da babaların annelere göre daha çok fiziksel ceza yöntemleri kullandığını ortaya çıkarmıştır (Sorbring ve ark. 2003). Kültürel değerlerle şekillenen annelerin ve babaların çocuklarına olan farklı yaklaşımları toplulukçu kültürlerde annelerin daha sıcak babalarına daha katı ve çocukların genellikle korktuğu bir otorite figürü olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Örneğin, Çinli çocuklarla yapılan bir çalışmada çocuklar, annelerini daha olumlu değerlendirirken babalarını katı, ilgisiz, kısıtlayıcı ve cezalandırıcı olarak değerlendirmişlerdir (Shek 1998). Türk kültüründe de annelerin ve babaların çocuklarına olan yaklaşımlarındaki farkların sözü edilen çalışmanın bulgularıyla tutarlı olduğu söylenebilir. ÖB gibi akademik sorunlara, sosyal ve davranış sorunlarının da eşlik ettiği bir durumda babaların çocuklarına karşı ceza-

landırıcı ve katı olan yaklaşımları tetiklenebilir. ÖB olan çocuklarla karşılaştırma grubundaki çocuklar arasında sadece baba reddi algısında anlamlı bir fark ortaya çıkmasının bir sebebi de örnekleme erkek çocukların kız çocuklardan sayıca daha fazla olması olabilir. Bulgular ÖB'nin erkeklerde kızlara oranla 2 kat daha fazla görüldüğünü göstermektedir (Svetaz ve ark. 2000). Bu çalışmada ÖB örnekleme kız erkek oranı (1:2) kaynakçada belirtilen oranla tutarlıdır (Kavale ve Reese 1992). Ancak, kız ve erkek çocuklar arasındaki bu oran farkı ebeveyn reddi algısında iki grup arasındaki farkın baba reddinde ortaya çıkmasını etkilemiş olabilir. Ebeveyn reddi algısı ebeveynin ve çocuğun cinsiyetine göre değişebilmektedir (Rohner 1998). Cinsiyet rolleri gelişimi sürecinde kız çocuklar annelerini erkek çocuklar ise babalarını model almaktadır (Deater-Deckard ve Dodge 1997). Bu sebeple, kızlar için anne algısı önem taşırken, erkek çocuklar için baba algısı ön plana çıkabilir. Hem ÖB hem karşılaştırma grubunda erkekler kızların iki katıdır. Bu sebeple, örnekleme erkek çocukların kız çocuklardan daha fazla olması iki grup arasında ebeveyn reddi düzeylerinde görülen farkın baba algısında ortaya çıkmasına yol açmış olabilir.

Çalışmada, cinsiyetin çocukların anne ve baba reddi algıları üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Sonuçlar, ÖB ve karşılaştırma gruplarında hem anne hem de baba algısında erkek çocukların daha çok red algıladıklarını göstermiştir. Bir başka deyişle, her iki grupta da erkekler kızlara göre daha çok anne ve baba reddi algılamaktadır. ÖB ve karşılaştırma gruplarında erkek çocukların daha fazla ebeveyn reddi algılaması annelerin algısına göre iki grup arasındaki farkın kız çocuklarda ortaya çıkmasıyla çelişir gibi gözükmektedir. ÖB ve karşılaştırma gruplarında anne reddi algılarında erkek çocuklar arasında fark olmaması erkek çocukların ebeveynler tarafından daha çok kollanmasına ve ebeveynlerin erkek çocuklara daha hoşgörülü davranmalarına bağlanmıştır. Eğer, erkek çocuklara yönelik bir kayırma söz konusuysa çocuk algılarına göre de

erkeklerin daha az red algılaması olası bir sonuç olurdu. Diğer taraftan araştırmalar, ebeveynlerin erkek ve kız çocuklara farklı davrandığını göstermektedir. Cinsiyet rolleri gelişimiyle tutarlı olarak katı disiplin yöntemleri erkek çocuklara kız çocuklardan daha fazla uygulanmaktadır (Shek 1998). Çocukların algılarını araştıran çalışmalar da benzer bulgular ortaya çıkarmıştır. Örneğin, hem erkek hem kız çocuklar erkeklerin daha fazla fiziksel cezaya maruz kaldıklarını, kızların ise erkeklere göre ebeveynlerinden daha sıcak davranışlar gördüğünü belirtmiştir (Sorbring ve ark. 2003). Özetle, ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarına farklı davrandıkları söylenebilir. Bu sebeple, ebeveynlerinden daha sert davranışlar gören erkek çocukların ebeveynleriyle etkileşimleri daha yumuşak ve sıcak olan kız çocuklara göre daha fazla anne ve baba reddi algıladıkları düşünülebilir. Annelerin red algısına göre gruplar arası farkın kız çocuklarda ortaya çıkması ise anne algısından bağımsız olarak erkek çocuklara yönelik katı yaklaşımların erkek çocuklar tarafından ebeveyn reddi olarak algılandığına işaret etmektedir. Diğer taraftan, ebeveynler erkek çocuklara kız çocuklardan daha sert davranmalarını red olarak değerlendirmek yerine cinsiyet rolleriyle tutarlı çocuk yetiştirme davranışı olarak değerlendirebilirler. Nitekim, ebeveyn ve çocuk algıları arasında fark olduğu zaman araştırmalarda çocuğun algısı ön planda tutulmaktadır (Rohner ve ark. 2005).

Literatür ışığında, mevcut çalışmada da ÖB grubundaki çocukların karşılaştırma grubundaki çocuklara göre daha yüksek düzeylerde içselleştirme ve dışsallaştırma sorunu göstermeleri beklenmiştir. Çalışmanın bulguları bu beklentileri desteklemiştir. Dışsallaştırma sorunlarında iki grup arasındaki farkın sadece kızlarda ortaya çıkması, anne reddi algısında iki grup arasındaki farkın yine kızlarda ortaya çıkmasıyla ilişki olabilir. Ebeveyn reddi davranışsal uyumla güçlü ilişkiler göstermektedir. Reddedilmiş çocuklar davranış sorunları göstermeye daha yatkındır (Rohner ve ark. 2005). Meta-analiz çalışmaları ebeveyn reddinin saldırgan davranışlarla bağ-

lantılı olduğunu ortaya koymuştur (Khaleque ve Rohner 2002).

Çalışmanın ÖB örneklemindeki çocukların yarısında DEHB tanısı bulunmaktadır. Öğrenme bozukluklarıyla beraber görülen bozukluklar arasında DEHB ilk sırada gelmektedir. Araştırmalar, ÖB tanılı çocukların %51'inde DEHB'nin eş tanılı olarak görüldüğünü ortaya çıkarmıştır (Smith ve Adams 2006). Sadece ÖB tanısı ve ÖB ile eş tanılı DEHB olan çocukları karşılaştıran çalışmalar eş tanılı grupta davranış sorunlarının daha fazla görüldüğünü göstermiştir (McNamara ve ark. 2005, Smith ve Adams 2006, Wiener 2004). Bir başka önemli bulgu da sadece DEHB tanısı olan çocukların ÖB ile eş tanılı DEHB olan çocuklardan daha fazla davranış sorunu göstermeleridir (Smith ve Adams 2006). Nitekim, eş tanılı ÖB ve DEHB'li çocuklarda görülen davranış sorunları sadece DEHB tanısı olan çocukların davranış sorunları kadar yoğun değildir.

Kaynakça bulgularıyla tutarlı olarak bu çalışmada da ÖB ile eş tanılı DEHB olan çocuklar sadece ÖB tanısı olan çocuklara göre daha fazla içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları göstermiştir. İki grup arasında ebeveyn reddi açısından anlamlı bir fark bulunmasa da eş tanılı DEHB'nin olması red puanlarında artışa yol açmıştır. Benzer şekilde, McNamara ve arkadaşları (2005) da sadece ÖB tanılı çocukların ebeveynleriyle olan ilişkilerinin, ÖB ile eş tanılı DEHB olan çocuklara göre daha olumlu ve güvenli olduğunu göstermiştir.

Karşılaştırma grubundaki çocuklarınsa red algıları ve içselleştirme sorunları hem sadece ÖB hem de ÖB ile eş tanılı DEHB olan çocuklardan daha düşük çıkmıştır. Diğer taraftan, karşılaştırma grubundaki çocuklar eş tanılı DEHB olan çocuklardan daha az dışsallaştırma davranışı göstermekle beraber, sadece ÖB tanısı olan çocuklarla karşılaştırma grubundaki çocuklar arasında dışsallaştırma sorunlarında bir fark yoktur. Bu bulgu, dışsallaştırma sorunlarındaki farkın DEHB'den kaynaklandığını ve öğrenme bozukluklarında görülen dışsallaştırma sorunlarının genellikle eş tanılı DEHB olduğunda orta-

ya çıkabileceğini göstermektedir. Karşılaştırma grubundaki çocuklarla sadece ÖB tanılı çocuklar arasında içselleştirme sorunlarında fark olması ise içselleştirme sorunları ile ÖB arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğunu önermektedir. Bu bulgularla tutarlı olarak Willcutt ve Pennington (2000), DEHB istatistiksel olarak kontrol edildiğinde ÖB ile saldırganlık, davranım bozukluğu ve karşıt olma-karşı gelme belirtileri arasındaki ilişkinin anlamını kaybettiğini göstermiştir. Diğer taraftan, ÖB ile kaygı ve depresyon belirtileriler arasındaki ilişki DEHB kontrol edildiğinde bile anlamını yitirmemiştir. Bu nedenle, araştırmacılar öğrenme bozukluklarının dışsallaştırma davranışlarından ziyade içselleştirme sorunlarıyla daha çok ilişkili olabileceğini önermişlerdir (Willcutt ve Pennington 2000).

Çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. ÖB ve karşılaştırma grupları WISC-R zeka puanları açısından birbirleriyle eşleştirilmemiştir. Karşılaştırma grubundaki çocuklara ilköğretim okulları aracılığıyla ulaşıldığından ve çalışmanın sınırlı bir zamanda tamamlanması gerektiğinden karşılaştırma grubundaki çocuklara WISC-R uygulanamamıştır. Elde edilen gruplar arası farklar bu sınırlılık çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Çalışmada babalardan ölçüm alınmamıştır. Anne ve baba algıları arasındaki benzerlik ve farklılıkların görülmesi için babalardan da ölçüm alınması önemlidir. Araştırmacılar baba reddinin de anne reddi kadar önemli olduğuna ve cinsiyet rolleri gelişiminde erkek çocuklar ve babaları arasındaki ilişkinin etkisine dikkat çekmektedir (Rohner 1998). Bu sebeple, babalardan da ölçüm alınmış olması çalışmada elde edilen cinsiyet farklılıklarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Öğrenme bozuklukları ve ebeveyn davranışları arasındaki ilişkiler az çalışılan bir konudur. Bu nedenle, çalışmanın alana önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular öğrenme bozukluklarında ebeveyn reddinin önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Bu sebeple,

le, öğrenme bozukluklarının tedavisinde ebeveynlerin de tedavi ve müdahale planında yer alması büyük önem taşımaktadır. Çalışmadan ortaya çıkan sonuçların ve çalışmanın sınırlılıklarının ileriki çalışmalara yön vererek öğrenme bozuklukları, ebeveyn reddi ve davranış sorunları arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasına ve etkili tedavi programlarının geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Teşekkür

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalında çalışan, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalında yürütülen Öğrenme Güçlüğü gruplarında yer alan ve özel muayenehanelerde çalışan tüm meslektaşlarımıza veri toplama aşamasındaki yardımları ve emekleri için teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

Amerikan Psikiyatri Birliği (1994) Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Dördüncü Baskı (DSM-IV), Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC (Çev. E. Köroğlu) Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Anjel M, Erkman F (1993) The Transliteration Equivalence, Reliability and Validity studies of the Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) Mother-Form: A tool for Assessing Child Abuse. International Society for Prevention of Child Abuse & Neglect- Regional Conference, Ankara.

Ansari ZA (2002) Parental acceptance-rejection of disabled children in non-urban Pakistan. North Am J Psychol 4: 121-128.

Antshel KM, Joseph GR (2006) Maternal stress in nonverbal learning disorder: a comparison with reading disorder. J Learn Disabil 39:194-205.

Collins WA, Russell G (1991) Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: a

BATUM VE ÖKTEM

developmental analysis. Dev Rev 11:99-136.

Deater-Deckard K, Dodge KA (1997) *Externalizing behavior problems and discipline revisited: nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. Psychol Inq 8: 161-175.*

Demir B (2005) *Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde, özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.*

Dyson LL (2003) *Children with learning disabilities within the family context: a comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence. Learn Disabil Res Pract 18:1-9.*

Dyson LL (1996) *The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning, and sibling self-concept. J Learn Disabil 29: 280-286.*

Erdem T (1990) *The validity and reliability study of turkish form of parental acceptance rejection questionnaire. Yayınlanmamış master tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.*

Erkman F (2004) *The Relationship of Self-Reported Physical Punishment to Parental Acceptance-Rejection in Turkish Parents. SCCR 33rd Annual Meeting, San Jose, California.*

Erkman F (2003) *Turkish Children's Perception of Parental Warmth, Corporal Punishment and Psychological Adjustment, SCCR 32nd Annual Meeting, Charleston South Carolina.*

Gökler B, Öktem F (1985) *Bir gecekondulu ilkokulu öğrencilerinde ruhsal uyum taraması. Toplum ve Hekim 36: 24.*

Greenham SL (1999) *Learning disabilities and psychosocial adjustment: a critical review. Child Neuropsychol 5:171-196.*

İlden Koçkar ZA (2006) *Ebeveyn kabul ve reddi, benlik saygısı ve psikolojik uyum: öğrenme güçlüğü olan çocuklar-*

la diyabetik çocukların karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kağıtçıbaşı Ç (1982) *Old-age security value of children. J Cross Cultural Psychol 13: 29-42.*

Kağıtçıbaşı Ç, Ataca B (2005) *Value of children and family change: a three decade portrait from Turkey. Applied Psychology: An International Review 54: 317-337.*

Kavale KA, Reese JH (1992) *The character of learning disabilities: an Iowa profile. Learn Disabil Q 15: 74-94.*

Keppel G., Wickens TD (2004) *Design and analysis: A researchers handbook (4rd Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.*

Khaleque A, Rohner RP (2002) *Perceived parental acceptance-rejection and psychosocial adjustment: a meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. J Marriage Fam 64: 54-64.*

Korkmazlar Ü (1993) *Özel Öğrenme Bozukluğu (6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri). Taç Ofset, İstanbul.*

McNamara JK, Willoughby T, Chalmers H ve ark. (2005) *Psychosocial status of adolescents with learning disabilities with and without comorbid attention deficit hyperactivity disorder. Learn Disabil Res Pract 20: 234-244.*

Michaels CR, Lewandowski L J (1990) *Psychosocial adjustment and family functioning of boys with learning disabilities. J Learn Disabil 23: 446-450.*

Rohner RP (2004) *The "parental acceptance-rejection syndrome": universal correlates of perceived rejection. Am Psychol 59: 830-840.*

Rohner RP (1998) *Father love and child development: history and curren evidence. Curr Dir Psychol Sci 7: 157-161.*

Rohner RP, Britner PA (2002) *Worldwide mental healty correlates of parental acceptance rejection: review of cross-cultural and intracultural evidence. Cross Cultural Research 36:16-47.*

Rohner RP, Khaleque A (2003) *Reliability and validity of*

the parental control scale: a meta analysis of cross-cultural and intracultural studies. J Cross Cult Psychol 34: 643-649.

Rohner RP, Khaleque A, Cournoyer DE (2005) Parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. In R. P. Rohner ve A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection* Storrs: Rohner Research Publications, s: 1-36.

Rohner RP, Saavedra JM, Granum EO (1978) Development and validation of the parental acceptance-rejection questionnaire. *Catalog of Selected Documents in Psychology 8:17-48.*

Shek DTL (1998) Adolescents' perceptions of paternal and maternal parenting styles in a chinese context. *J Psychol 132: 527-537.*

Smith T J, Adams G (2006) The effect of comorbid ad/hd and learning disabilities on parent reported behavioral and academic outcomes of children. *Learning Disabil Q 29: 101-112.*

Sorbring E, Funnemark M, Palmerus K (2003) Boys' and girls' perceptions of parental discipline in transgression situations. *Infant Child Dev 12: 53-69.*

Sürücü Ö, Gündoğdu B (2008) *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği*

Yayınları: 3. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Svetaz MV, Ireland M, Blum R (2000) Adolescents with learning disabilities: risk and protective factors associated with emotional well-being: findings from the national longitudinal study of adolescent health. *J Adolesc Health 27: 340-348.*

Tsatsanis KD, Fuerst DR, Rourke BP (1997) Psychosocial dimension of learning disabilities: external validation and relationship with age and academic functioning. *J Learn Disabil 30: 490-502.*

Varan A (2003) Assessment of parental acceptance and rejection in Turkish children. Unpublished manuscript. Ege Üniversitesi, İzmir.

Wicks- Nelson RW, Israel AC (2003) *Behavior Disorders of Childhood (5th Ed).* New Jersey: Prentice Hall.

Wiener J (2004) Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities. *Learn Disabil Q 27: 21-30.*

Willcutt EG, Pennington BF (2000) Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *J Child Psychol Psychiatry 41: 1039-1048.*