

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

**ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN VE TİPİK GELİŞEN 48-69
AYLIK ÇOCUKLARIN EBEVEYN TUTUMLARININ,
ÇOCUKLARIN DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Beril Bensu DİLEKÇİ

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Oğuzhan KILINÇEL

İstanbul – 2025

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı : Beril Bensu DİLEKÇİ

Tezin Dili : Türkçe

Tezin Adı : Özel Gereksinimi Olan ve Tipik Gelişen 48-69 Aylık
Çocukların Ebeveyn Tutumlarının, Çocukların Davranışlarına
Etkisinin İncelenmesi

Enstitü : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Çocuk Gelişimi

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Tezin Tarihi : 16/01/2025

Sayfa Sayısı : 152

Tez Danışmanları : Doç. Dr. Mehmet Oğuzhan KILINÇEL

Dizin Terimleri : Özel Gereksinim, Tipik Gelişen Çocuk, Ebeveyn Tutumları,
Çocuk Davranışları

Türkçe Özet : Bu araştırmada, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocukların ebeveyn tutumlarının, çocukların davranışlarına etkisinin incelenmesi nicel analiz yöntemleriyle incelenmiştir.

Dağıtım Listesi : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

İmzası

Beril Bensu DİLEKÇİ

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

**ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN VE TİPİK GELİŞEN 48-69
AYLIK ÇOCUKLARIN EBEVEYN TUTUMLARININ,
ÇOCUKLARIN DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Beril Bensu DİLEKÇİ

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Oğuzhan KILINÇEL

İstanbul – 2025

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Beril Bensu DİLEKÇİ

.../.../2025



İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Beril Bensu DİLEKÇİ'nin "Özel Gereksinimi Olan ve Tipik Gelişen 48-69 Aylık Çocukların Ebeveyn Tutumlarının, Çocukların Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan

Doç. Dr. Taha Can TUMAN

İmza

Üye

Doç. Dr. Mehmet Oğuzhan

KILINÇEL

(Danışman)

İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Nurten

ELKİN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2025

İmzası

Prof. Dr. Ad SOYADI

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmanın amacı özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48- 69 aylık çocukların ebeveyn tutumlarının, çocukların davranışlarına etkisinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modeline uygun olarak ortaya konulan araştırmanın diğer amaçları ise ebeveynin demografik özellikleri ve çocuğun özelliklerine göre ebeveynin tutumlarının ve çocukların davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Bu araştırmanın evreni, İstanbul ili Esenyurt ilçesinde yer alan 48- 69 aylık özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuklar ile aileleridir. Bu araştırma işitme engelli, zihinsel engelli, ortopedik engelli, Down sendromu, yaygın gelişimsel bozukluk, dil ve konuşma güçlüğü tanısı olan özel gereksinimli bireyler ve tipik gelişen bireylerin ailelerini kapsayacaktır. Araştırmanın örneklem grubunu ise, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan 302 çocuk ve ailesi oluşturmaktadır. Çocuklar ve aileleri MEB'e bağlı Rehabilitasyon Merkezleri ve Okul Öncesi Kurumlardan yararlanılarak bulunacak ölçek ve anketler uygulanacaktır. Araştırmanın verileri; bu araştırmada veri toplama aracı olarak Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu, Sosyodemografik form, Ebeveyn Tutum Ölçeği, Okul Öncesi ve Anaokulunda Davranış Ölçeği, Güç ve Güçlükler Anketi kullanılacaktır.

Araştırma sürecinde, 48-69 aylık özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişen çocuklar ile ailelerine yönelik elde edilecek veriler, SPSS-25 istatistik programında analiz edilecektir. Bu bağlamda öncelikle katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeler hesap edilecektir.

Araştırma sonunda, katılımcı çocukların demokratik, otoriter ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamış; aşırı koruyucu tutum puanında özel gereksinimi olan çocukların tipik gelişen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, davranış problemleri ve güç güçlükler davranışlarına ait toplam puanda anlamlı sonuçlar elde edilememiştir. Katılımcı çocukların puanlarında demografik değişkenler etkisi ele alındığında; ebeveyn tutumlarının çocuk cinsiyeti, gelir düzeyi ve yaş grubuna bağlı olarak anlamlı fark göstermediği; ebeveyn eğitim durumu ile aile tipine bağlı olarak da anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Çocuk davranışlarında ise çocuk cinsiyetine göre anlamlı

farklar belirlenirken gelir düzeyi, ebeveyn eğitim durumu, ebeveyn yaşı ve aile tipine göre anlamlı farklar belirlenmiştir. Son olarak, tipik gelişen çocuklarda demokratik, otoriter ve izin verici tutumun; özel gereksinimi olan çocuklarda ise demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerinde yordayıcı etkisi bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuk, ebeveyn tutumu, tipik gelişen çocuk, çocuk davranışları



SUMMARY

The aim of this study is to examine the effect of parental attitudes on the behavior of 48–69-month-old children with special needs and typically developing children. Other aims of the research, which was conducted in accordance with the relational screening model, are to determine whether parents' attitudes and children's behaviors differ according to the demographic characteristics of the parent and the characteristics of the child.

The population of this research is 48-69 months old special needs and typically developing children and their families in the Esenyurt district of Istanbul. This research will include hearing impaired, mentally disabled, orthopedically disabled, special needs individuals diagnosed with Down syndrome, pervasive developmental disorder, language and speech difficulties, and families of typically developing individuals. The sample group of the research consists of 302 children and their families who were selected by purposeful sampling method and volunteered to participate in the research. Scales and surveys will be applied to children and their families, using Rehabilitation Centers and Preschool Institutions affiliated with the Ministry of National Education. Data of the research; In this research, Informed Voluntary Consent Form, Sociodemographic form, Parental Attitude Scale, Preschool and Kindergarten Behavior Scale, Strength and Difficulties Survey will be used as data collection tools.

During the research process, the data obtained for children with special needs aged 48-69 months and typically developing children and their families will be analyzed in the SPSS-25 statistical program. In this context, firstly the frequencies and percentages regarding the personal information of the participants will be calculated.

At the end of the research, the study found no significant difference in the democratic, authoritarian, and permissive attitudes among the participating children. However, children with special needs scored significantly higher in the overprotective attitude dimension compared to typically developing children. Additionally, no significant results were obtained in the total scores for behavioral

problems and strengths and difficulties behaviors. When considering the impact of demographic variables on the scores of participating children, it was determined that parental attitudes did not show a significant difference based on child gender, income level, or age group, but did significantly vary depending on parental education level and family type. In terms of child behaviors, significant differences were found based on child gender, whereas no significant differences were found based on income level, parental education level, parental age, or family type. Finally, it was determined that democratic, authoritarian, and permissive attitudes were predictive of child behaviors in typically developing children, while democratic, authoritarian, and overprotective parental attitudes were predictive of child behaviors in children with special needs.

Keywords: Child with special needs, parental attitude, typically developing child, child behavior

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	viii
SEMBOLLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ÖNSÖZ.....	xii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Özel Gereksinimli Çocuklar	10
1.1.1. Özel gereksinim nedir?	10
1.1.2. Özel gereksinime neden olan faktörler	11
1.1.2.1. Doğum öncesi nedenler (Prenatal nedenler).....	11
1.1.2.2. Doğum sırası nedenler (Perinatal nedenler)	12
1.1.2.3. Doğum sonrası nedenler (Postnatal nedenler).....	12
1.1.3. Özel gereksinimli çocukların sınıflandırılması.....	12
1.1.3.1. Konuşma ve dil bozukluğu olan çocuklar	13
1.1.3.2. İşitme engelli çocuklar	17
1.1.3.3. Entelektüel yetersizliği olan çocuklar (Zihinsel engelli çocuklar).....	20
1.1.3.4. Ortopedik engelli çocuklar	21
1.1.3.5. Görme engelliler	28
1.1.3.6. Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar	28
1.1.3.7. Uyum güçlüğü gösteren çocuklar).....	30
1.1.3.8. Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar	36
1.2. Aile Kavramı, Tanımı, Önemi	37
1.2.1. Aile içi ilişkiler	38
1.2.1.1. Özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuklarda aile ilişkileri	38
1.2.2. Aile tutumları.....	42
1.2.2.1. Demokratik (eşitlikçi) tutum	44
1.2.2.2. Otoriter (baskıcı) tutum	44
1.2.2.3. İzin verici (hoşgörülü) tutum.....	45
1.2.2.4. Aşırı koruyucu tutum.....	45
1.3. 48-69 Aylık Çocukların Gelişimsel Özellikleri.....	46
1.4. 48-69 Aylık Çocuklarda Görülen Davranışlar.....	55
1.4.1. Davranış problemleri	56

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	59
2.2. Evren ve Örneklem.....	59
2.3. Veri Toplama Araçları.....	59
2.3.1. Bilgilendirilmiş gönüllü onam formu.....	60
2.3.2. Sosyodemografik form.....	60
2.3.3. Ebeveyn tutum ölçeği.....	60
2.3.4. Okul öncesi ve anaokulunda davranış ölçeği.....	60
2.3.5. Güç ve güçlükler anketi.....	61
2.4. Verilerin Analizi.....	61

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular.....	63
3.2. Araştırma Verilerinin Dağılımına Yönelik Bulgular.....	66
3.3. Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışlarının Tanıya Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	67
3.4. Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışlarının Çocuk Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	69
3.5. Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	74
3.6. Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışlarının Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	78
3.7. Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışlarının Ebeveyn Yaşına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	86
3.8. Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışlarının Aile Tipine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	91
3.9. Ebeveyn Tutumlarının Çocuk Davranışları Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular.....	95

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM TARTIŞMA

4.1. Ebeveyn Tutumlarına İlişkin Sonuçların Tartışılması.....	101
4.2. Çocuk Davranışlarına İlişkin Sonuçların Tartışılması.....	104
4.3. Ebeveyn Tutumlarının Çocuk Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçların Tartışılması.....	107
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	109
KAYNAKÇA.....	115

EKLER.....	133
ÖZGEÇMİŞ.....	152



KISALTMALAR

ETÖ	:	Ebeveyn Tutum Ölçeği
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖG	:	Özel Gereksinim
SDQ	:	Güç ve Güçlükler Anketi



SEMBOLLER

f	:	Frekans
F	:	Anova Değeri
n	:	Katılımcı Sayısı
p	:	Anlamlılık Değeri
r	:	Korelasyon Değeri
\bar{x}	:	Aritmetik Ortalama
t	:	Bağımsız Gruplar t Testi Değeri
sd	:	Serbestlik Değeri
ss	:	Standart Sapma

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcı Ebeveynlerin Demografik Özellikleri.....	64
Tablo 2. Katılımcı Çocukların Demografik Özellikleri	65
Tablo 3. Araştırma Verilerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	67
Tablo 4. Ebeveyn Tutumları ile Çocuk Davranışlarının Tanı Alma Durumuna Göre İncelenmesi	68
Tablo 5. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Çocuk Cinsiyetine Göre İncelenmesi.....	70
Tablo 6. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Sosyal Beceri Davranışlarının Çocuk Cinsiyetine Göre İncelenmesi.....	71
Tablo 7. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Davranış Problemlerinin Çocuk Cinsiyetine Göre İncelenmesi.....	72
Tablo 8. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Güç ve Güçlükler Davranışlarının Çocuk Cinsiyetine Göre İncelenmesi.....	73
Tablo 9. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi.....	74
Tablo 10. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Sosyal Beceri Davranışlarının Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi.....	75
Tablo 11. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Davranış Problemlerinin Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi	76
Tablo 12. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Güç ve Güçlükler Davranışlarının Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi.....	77
Tablo 13. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi.....	79
Tablo 14. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Sosyal Beceri Davranışlarının Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	81
Tablo 15. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Davranış Problemlerinin Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	83
Tablo 16. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Güç ve Güçlükler Davranışlarının Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi.....	84
Tablo 17. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Ebeveyn Yaş Grubuna Göre İncelenmesi	86
Tablo 18. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Sosyal Beceri Davranışlarının Ebeveyn Yaş Grubuna Göre İncelenmesi	87
Tablo 19. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Davranış Problemlerinin Ebeveyn Yaş Grubuna Göre İncelenmesi	88
Tablo 20. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Güç ve Güçlükler Davranışlarının Ebeveyn Yaş Grubuna Göre İncelenmesi	90
Tablo 21. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Aile Tipine Göre İncelenmesi.....	91

Tablo 22. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Sosyal Beceri Davranışlarının Aile Tipine Göre İncelenmesi	92
Tablo 23. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Davranış Problemlerinin Aile Tipine Göre İncelenmesi.....	93
Tablo 24. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Güç ve Güçlükler Davranışlarının Aile Tipine Göre İncelenmesi	94
Tablo 25. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumları ile Çocuk Davranışları Arasındaki İlişki.....	96
Tablo 26. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Çocuk Davranışları Üzerindeki Etkisi	98



ÖNSÖZ

Bu tez İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü bünyesinde yürüttüğüm yüksek lisans çalışmamın bir ürünü olarak hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı “Özel Gereksinimi Olan ve Tipik Gelişen 48-69 aylık Çocukların Ebeveyn Tutumlarının, Çocukların Davranışına Etkisinin İncelenmesini” kapsamakla birlikte bu alandaki mevcut bilgi birikimine katkı sağlamaktadır.

Çalışmanın her aşamasında bana destek olan akademik bilgi birikimini benimle paylaşan yapıcı geri bildirimlerde bulunan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Mehmet Oğuzhan Kılınçel'e göstermiş olduğu sabır, yol göstericilik ve değerli katkılarından dolayı en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecim boyunca desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Hande Gümüş'e, Şevval Sertel'e, sınıf öğretmeni Murat Yalçıntaş'a ve araştırmanın gerçekleşmesinde bana sağladıkları bilgi ve kaynaklarla yardımcı olan kurumlara ve değerli katılımcılara teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak hayatım boyunca aldığım her kararında arkamda olan maddi manevi desteğini esirgemeyen, bugünlere gelmemde en büyük desteğini veren annem Sevim Dilekci ve babam Özcan Dilekci'ye sonsuz teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca karşılaştığım zorlukları aşarken edindiğim tecrübe akademik ve kişisel gelişimine önemli katkıda bulunmuştur. Bu süreçte kazandığım bilgi ve deneyimlerin, kariyerime ve gelecekteki çalışmalarına olumlu yansımalarını göreceğime inanıyorum.

Bu araştırmanın, alanda çalışan araştırmacılara ve bu konuda daha fazla bilgi edinmek isteyen okuyuculara faydalı olmasını diliyorum.

Saygılarımla.

Beril Bensu DİLEKÇİ

GİRİŞ

Bu bölümde, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48- 69 aylık çocukların ebeveyn tutumlarının, çocukların davranışlarına etkisinin incelenmesine yönelik yapılan araştırmanın giriş bilgisi paylaşılmıştır. Bu ekseninde, öncelikle araştırmanın problem durumu açıklanıp alt problemleri verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın önemi açıklanıp hipotezleri sunulmuştur. Ek olarak, araştırma sürecinde kabul edilen varsayımlar ve sınırlılıklar ifade edilmiştir. Son olarak, araştırmanın temel kavramları açıklanmıştır.

Problem Durumu

Bu çalışmada “Özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48- 69 aylık çocukların ebeveyn tutumlarının, çocukların davranışlarına etkisinin incelenmesi” konu edinilmiştir. Anne babaların, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen çocuklarını yetiştirme tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların çocukların davranışlarıyla olan ilişkisinin incelenmesi ve değerlendirilmesinin alana katkı sağlaması açısından önemlidir. Araştırmanın problem durumu ile ilgili bilgiler, araştırmanın problem ve alt problemleri şunlardır:

1. Özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişen çocuklarda ebeveyn tutumları;
 - a. Çocuk cinsiyeti,
 - b. Aile gelir düzeyi,
 - c. Anne eğitim durumu,
 - d. Baba eğitim durumu,
 - e. Anne yaş grubu,
 - f. Baba yaş grubu,
 - g. Aile tipi kapsamında anlamlı fark göstermekte midir?
2. Özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişen çocukların davranışları;
 - a. Çocuk cinsiyeti,
 - b. Aile gelir düzeyi,

- c. Anne eğitim durumu,
 - d. Baba eğitim durumu,
 - e. Anne yaş grubu,
 - f. Baba yaş grubu,
 - g. Aile tipi kapsamında anlamlı fark göstermekte midir?
3. Özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişen çocuklarda ebeveyn tutumları ile çocuk davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 4. Özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişen çocuklarda ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocukların anne baba tutumlarının, çocukların davranışlarına etkisinin incelenmesi ve ebeveyn tutumlarının çocukların davranışlarıyla olan ilişkisini belirlemektir.

Ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişki birçok araştırmaya konu olmuştur. Son yıllarda ebeveyn-çocuk ilişkileri, ebeveynlerin çocuklarını tek taraflı etkilemesi perspektifinden değil, ebeveyn ve çocukların birbirlerini karşılıklı olarak etkileme süreci perspektifinden değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu etkileşime rağmen ebeveynler, özellikle gelişimin ilk aşamalarında çocuklarının bakımından ve eğitiminden sorumlu oldukları için daha fazla etkiye sahiptirler (Maccoby, 2002). Gelişimle ilgili teoriler ve yaklaşımlar ebeveynliğin rolünü vurgulamakta ve çocuğun erken fiziksel ve sosyal çevresinin belirlenmesinde bu aşamaları dikkate almaktadır (Maccoby, 2002; Miller, 1983).

Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri çeşitli tutum ve eylemler, aynı zamanda çocuklarının davranışlarını da şekillendirir. Ebeveynler çocukların ilk eğitimcileridir; bilişsel, sosyal ve duygusal olarak gelişmek için onların yeni bilgiler öğrenmelerine yardımcı olurlar. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan tutum ve ilişkileri, çocukların sosyalleşmesinde, toplumun değer yargılarının ve rollerinin kabul edilmesinde önemli rol oynamaktadır (Şen, 1997). Çocuğun sosyalleşme sürecinde ebeveynler “tek” neden olmasa da en temel faktör olarak kabul edilmektedir (Demir-

Karabulut ve Şendil, 2008). Ebeveyn alışkanlıkları ve davranışları, çocuğun belirli bir durumdaki davranışına göre sergilenir.

Tüm insanlar fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal açıdan farklıdır. Her çocuğun kendine özgü özellikleri ve ihtiyaçları olduğu gibi, her çocuğun da kendine özgü bireysel farklılıkları vardır (Çakıroğlu, 2016). Ancak bazı çocuklar çeşitli gelişim alanlarında diğerlerinden daha fazla yetersizliğe sahiptir. Bu çocukların günlük yaşamda ve eğitimde ek desteğe ihtiyaçları vardır. Bu çocuklara özel gereksinimli çocuklar adı verilmektedir (Metin, 2018). Özel gereksinimli çocuklar şu şekilde sınıflandırılır; konuşma ve dil bozukluğu olan çocuklar, işitme engelli çocuklar, zihinsel engelli çocuklar, ortopedik engelli çocuklar, görme engelli çocuklar, öğrenme güçlüğü olan çocuklar, uyum güçlüğü gösteren çocuklar (Ataman, 2003).

Özel gereksinimli çocukların anne ve babaları çeşitli ebeveynlik deneyimlerine sahiptir. Bazı ebeveynler bu duruma kolayca uyum sağlarken, bazıları da çocuklarına bakmakta zorlanabilmektedir. Her özel çocuğun kendine has özellikleri ve farklı zorlukları vardır. Ebeveynler farklı şekillerde zorluk yaşarlar (Aydın ve Egin-Arslantürk, 2018).

Özel gereksinimli çocukların anne ve babalarının daha fazla stres yaşadıkları, zihinsel ve fiziksel sağlıklarının daha kötü olduğu, özgüvenlerinin daha az olduğu, ailevi sorunlar yaşadıkları ve evlilik sorunları yaşadıkları gözlemlenmiştir (Roberts, Rodriguez, Murphy ve Crescenzi, 2003; Avşaroğlu ve Gilik, 2017).

Tipik gelişen çocukların anne ve babaları, çocuğun sağlıklı gelişimi için gerekli olan sevgi, korunma ve beslenme için uygun ortamın ev ortamında yaratılması konusunda gerekli sorumlulukları üstlenebilirler. Tipik gelişen çocukların ebeveynleri, çocuklarının doğumundan sonra birçok rol değişikliği yaşayarak alışık olmadıkları durumlar yaratsa da (Özşenol vd., 2003), bu çocuğun özel gereksinimlerinin olması şok, hayal kırıklığı, stres gibi durumlara yol açabilmektedir. Aile üzüntüsü, kendini suçlama ve kaygı yaşayabilirler. (Ertürk, 2018; Cangür vd., 2013).

Bu süreç, yetersizliğin tanısıyla başlar ve ailenin toplumla bütünleşmesine kadar devam eder (Dolunay, 2016). Aile içi etkileşim ve ilişkiler aile sağlığını

etkilediği gibi, özel gereksinimli bir çocuğun varlığı da ailenin genel yapısını ve işleyişini etkilemektedir. Ailenin yaşam tarzını, ebeveyn davranış ve tutumlarını, dolayısıyla ebeveyn-çocuk ilişkilerini etkiler (Demir, Özcan ve Kızılırmak, 2010).

Ebeveyn tutumları, çocuğun çeşitli durumlarına yönelik tutumlar olarak tanımlanabilir (Darling ve Steinberg, 1993). Maccoby ve Martin (1983) ebeveyn tutumlarını belirleyen iki temel faktörün olduğunu vurgulamıştır. Bunlardan ilki, ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarına ne ölçüde duyarlı olduklarıdır. İkincisi ise ebeveynlerin çocuklarına yönelik arzu, kontrol ve beklentileridir.

Araştırmalarda ebeveyn tutumları çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Örneğin, Bakhla vd. (2013) ebeveynlerin tutumlarının demokratik, otoriter ve izin verici olduğunu bulurken, Maccoby ve Martin (1983) ebeveynlerin tutumlarının demokratik, otoriter ve izin verici olduğunu bulmuşlardır. Baumrind, Larzelere ve Owens (2010) ebeveynlik tutumlarını otoriter, yönlendirici, hoşgörülü, demokratik, yeterince iyi, kayıtsız ve güven verici olarak sınıflandırmıştır. Hibbard ve Walton'a (2014) göre demokratik, otoriter, hoşgörülü-müşahakâr ve umursamaz-inkârcı şeklinde bir sınıflandırma varken, Filiz ve Yaprak'a (2009) göre bu sınıflandırma hoşgörülü, otoriter, aşırı koruyucu, kayıtsızdır. Baumrind (1980; 1991) ise ebeveyn tutumlarının demokratik ve dengeli olmasının yanı sıra otoriter ve hoşgörülü olduğunu da ileri sürmüştür. Baumrind (1966), okul öncesi çocuklarla yaptığı bir çalışmada üç ebeveyn kontrolü modeli tanımladı: demokratik, otoriter ve izin verici ebeveyn tutumları. Baumrind, demokratik ebeveynlerin çocuklarından olgun davranışlar beklediklerini ve aynı zamanda onları uygun olduğunda kurallara uymaya teşvik ettiğini söyledi. Öncelikle sıcak ve ilgililer, sabırla ve duyarlı bir şekilde çocuğu dinliyorlar ve aile içinde kararlar alırken çocuğun fikrini dikkate alıyorlar. Otoriter ebeveynler, çocuklarının kendi koydukları kurallara kayıtsız şartsız uymalarını ve uymalarını beklerler. Bu tür ailelerde çocuklar kurallara uymadıkları takdirde cezalandırılırlar, ebeveynler çocuklarıyla sıklıkla iletişim kurmazlar ve çocuklarından söyledikleri her şeyi görüldüğü gibi kabul etmelerini beklerler. (Baumrind, 1966).

Bu çalışma demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı korumacı ebeveyn tutumlarına odaklandığından bu tutumlar kısaca açıklanmıştır.

Demokratik ebeveynlik tutumları, aile içinde sağlıklı iletişim kurulur, çocuklar duygusal olarak desteklenir, bağımsızlıkları teşvik edilir. Ancak disiplinli bir ortamda çocukların belli standartlara ulaşması beklenir (Sümer ve ark., 2010). Aileler çocukların etkinliklerine problem odaklı ve mantıklı bir şekilde rehberlik ederler (Baumrind, 1966). Demokratik aile ortamlarında büyüyen çocukların, ebeveynlerinin değerlerini içselleştirerek olumlu gelişimsel ve uyum özellikleri sergiledikleri (Sümer, Gündoğdu-Aktürk ve Helvacı, 2010), sosyal-duygusal becerilerin daha iyi olduğu ve düzenlendiği gözlemlenmiştir. (Towe-Goodman ve Teti, 2008). Ebeveynlerin esnek, sıcak ve demokratik tutumları, çocukların sosyal, bilişsel, ahlaki ve duygusal gelişimine en yardımcı olan tutumlar olarak kabul edilmektedir (Bornstein ve Bornstein, 2007).

Otoriter ebeveynlikte ebeveynlerin katı bir disiplin anlayışı vardır ve çocuklar yetersiz duygusal destek ve ilgisizlikle büyürler. Çocuklardan mutlak itaat beklenir (Sümer vd., 2010). Aileler, mutlak standartlara, dini güdülere veya daha büyük otoriteye dayalı olarak çocukların davranış ve tutumlarını değerlendirmeye, kontrol etmeye ve şekillendirmeye çalışırlar (Baumrind, 1966). Bu ebeveynlik tutumuyla yetiştirilen çocukların özgüvenlerinin düşük, kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve genel olarak uyumsuz oldukları gözlemlenmiştir (Hart, Newell ve Olsen 2003; Sümer vd., 2010; Thompson, Hollis ve Richards 2003). Ayrıca bu tür ev ortamlarında büyüyen çocuklarda öfke gelişimi ve dışa yönelim sorunları da görülmektedir (Snyder, Stoolmiller, Wilson ve Yamamoto, 2003).

Çocuklar hoşgörülü ebeveynlerin sıcak ilgisini ve kabulünü görürler ancak üzerlerinde kısıtlama ve kontrol eksikliği vardır (Sümer vd., 2010). Gevşek veya tutarsız bir disiplin yaklaşımı genellikle istenmeyen çocuk davranışlarını göz ardı eder (Robinson, Mandlco, Olsen ve Hart, 1995). Hoşgörülü bir tutuma sahip bir aile çocukların istek ve eylemlerine her zaman kabul edici ve olumlu bir tavırla karşılık verirler. Sert cezalardan kaçınırlar ve hatta hoşgörü adına çocuklarını görmezden gelebilirler (Baumrind, 1966). Aşırı korumacı ebeveynlik, çocuklara ihtiyaç duyduklarından daha fazla kontrol ve ilgi sağlayarak aşırı bağımlı, endişeli ve duygusal açıdan hüsrana uğramış bir kişilik yaratır. Çocuğun zihinsel ve fiziksel yeteneklerinin gelişimi engellenir, çocuğun bağımsız düşünmesi ve özgüven gelişimi engellenir. Ebeveynin aşırı korumacılığı da çocukların okul başarısını ve uyumunu

etkilemektedir (Güenalp, 2007). Bu tür ev ortamlarında büyüyen çocuklarda utangaçlık sorunları da görülmektedir (Rubin ve Burgess, 2002). Türkiye'de ebeveyn tutumları geleneksel ve daha "modern" tutumların yanı sıra görülmekte ve ebeveyn ebeveynlik stilleri kuşaklara, bölgelere, alt kültürlere vb. göre farklılık göstermektedir. Birtakım özelliklere göre değişiklik gösterebilir (Sümer vd., 2010).

Okul öncesi dönem çocuğun gelişimindeki en önemli ve önemli dönemlerden biridir. Öğrenmenin çok hızlı ve çok yönlü olduğu bu çağda çocukların davranışlarında istenmeyen örnekler ortaya çıkabilmektedir. Bu istenmeyen davranış örneklerinin çoğu çocuğun gelişimsel özelliklerinin sonucudur. Hızlı bir gelişim ve öğrenme süreci yaşayan çocuklar, hayatları boyunca pek çok istenmeyen davranış biçimi sergileyebilmektedir. Çocuklarda gözlenen problem davranışlar, okul öncesi dönemde problemlerin ipuçlarını verebilir veya doğrudan problem davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu nedenle çocuk ve ergenlerde görülen davranış sorunlarının ve nedenlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Çocuğun iç çatışmaları psikolojik ve fiziksel nedenlerle dışa vurulduğunda davranış sorunları ortaya çıkabilir. Problemleri davranış, bireyin yeni beceriler öğrenmesini engelleyen, onu ortamdaki dışlayan, kendisine veya başkalarına zarar veren, bireyin yaşadığı toplumun sosyal normlarına uymayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Öz 1997; Kargı ve Erkan, 2004).

Sinirlilik, saldırganlık, inatçılık, yalan söyleme, hırsızlık yapma, lakap takma gibi davranışlar sorunlu davranışlardır. Söz konusu davranış değerlendirilirken davranışın yaşa uygunluğu, yoğunluğu, sürekliliği, cinsiyete göre normdan sapan eğitimler içermesi gibi hususlar dikkate alınmalıdır. Bu alanlara müdahale konusunda eğitimciler ve ebeveynlere önemli bir görev düşüyor. Bunun nedeni davranış sorunları olan çocukların huzursuzluk, ihmal, kaygı, çekingenlik, duygusal dengesizlik, antisosyalite ve akademik başarısızlık gibi çeşitli özellikler gösterebilmesidir. (Merrell ve Holland, 1997; Holland ve Merrell, 1998).

Uygun eğitim süreçleriyle sorunlu davranışlar önlenemezse, çocuğun kişiliğinin bir parçası haline gelir ve bireyin yaşamının diğer yıllarında suç davranışı, akademik başarısızlık ve ciddi sosyal uyum sorunları yaşama olasılığı artar (Denham ve Buton, 1996). Ebeveynlerin ebeveynlik becerileri ve çocuklarının gelişim sürecine ilişkin algıları önemli bir rol oynamaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan

pek çok araştırma, çocuklarda bu tür problem davranışların gelişmesinde ve kalıcılığında ailelerin önemli etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların gelişim dönemlerinde karşılaştıkları bu zorluklar ebeveyn desteği ile aşılabılır. Ancak çocuk bu desteği bulamazsa ya da ebeveynin tutumu yanlışsa çocuk buna bağlı olarak duygusal çalkantılar yaşayabilir. Aile teorisyenleri çocukların davranış sorunlarının aile sistemindeki bir bozulmadan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Yaygın sorunların aile içinde büyüyüp uyum ve davranış sorunlarına yol açabileceğini vurguluyorlar. Çocuklarda davranış sorunlarının gelişmesi, çocuğun sosyal ilişkilerinde bozulma, akran gruplarından dışlanma, çaresizlik ve değersizlik duygusu gibi daha ileri sorunlara yol açabilmektedir (Denham ve Buton, 1996; Holland ve Merrell, 1998; Öztürk, 2002; Şehirli, 2007). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri yaşamdaki ilk örneklerdir ve tüm gelişim alanlarını etkileyebilecek çok önemli işlevlere sahiptir. Sosyal gelişim perspektifinden bakıldığında akranlarla ilişkiler, sosyal becerilerin, kuralların ve sosyal rollerin öğrenilmesini ve uygulanmasını sağlayan bir ortamın yaratılmasını destekler (Merrell ve Holland, 1997). Bu nedenle çocuklarda problem davranışların belirlenmesi ve önlenmesine yönelik araştırmaların yapılması önemlidir.

Araştırmanın Hipotezi

Bu araştırmanın amacı özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48- 69 aylık çocukların ebeveyn tutumlarının, çocukların davranışlarına etkisinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modeline uygun olarak ortaya konulan araştırmanın diğer amaçları ise ebeveynin demografik özellikleri ve çocuğun özelliklerine göre ebeveynin tutumlarının ve çocukların davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Buna göre araştırmanın test ettiği hipotezler aşağıda verilmiştir:

H₁: Özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişen çocuklarda ebeveyn tutumları demografik değişkenlere (çocuk cinsiyeti, aile gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne yaş grubu, baba yaş grubu, aile tipi) göre anlamlı fark göstermektedir.

H₂: Özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişen çocuklarda çocuk davranışları demografik değişkenlere (çocuk cinsiyeti, aile gelir düzeyi, anne eğitim

durumu, baba eğitim durumu, anne yaş grubu, baba yaş grubu, aile tipi) göre anlamlı fark göstermektedir.

H3: Özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişen çocuklarda ebeveyn tutumları ile çocuk davranışları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişen çocuklarda ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma İstanbul'un Avrupa yakasında Esenyurt ilçesinde yaşayan özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren 48-69 aylık çocuklar üzerinde yapıldığı için bulgular öncelikle bu ilçede yaşayan bireylere genellenecektir.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma “Okul Öncesi ve Anaokulunda Davranış Ölçeği (AODÖ)” indeki sorulara ve ebeveynlerin “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” indeki ve Güç ve Güçlükler Anket’ indeki sorulara içten ve yansız cevap verdikleri varsayılmıştır. Örneklemin İstanbul iline bağlı olan Esenyurt ilçesinden alınarak evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Tanımlar

Aile: Aile, çocukların psikolojik gelişimlerini ve davranışlarına yön veren, doğumdan önce başlayıp yaşamın sonuna kadar izlerini ve etkisini devam ettiren kurum olarak ifade edilebilir (Yavuzer, 1996).

Ebeveyn Tutumu: Çocukların davranışları üzerinde etkisi bulunan ve zamana bağlı olarak çocukların eğilimleriyle davranışlarına yön veren aileye ilişkin dinamiklerdir (Pekşen-Akça, 2012).

Özel Gereksinimli Çocuk: Her çocuğun kendine özgü bir vücut yapısı, öğrenme tarzı ve duygusal yapısı vardır. Bu özellikler her çocuk için farklıdır ve genellikle duygusal, psikolojik ve fiziksel özellikler olarak sınıflandırılır (Hajızada, 2022).

Davranış Problemi: Bir davranış, çocuk o davranışı yapmamayı gerçekleştirebilecek düzeyde olduğunda ve yapmaması gerektiği söylendiğinde, tekrarladığında sorunlu bir davranış olarak kabul edilir (Birkan, 2002).



BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocukların ebeveyn tutumlarının, çocukların davranışlarına etkisinin incelenmesine yönelik yürütülen bu çalışmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi belirlenmiş ve bilgisi verilmiştir. Bu kapsamda, özel gereksinim, tipik gelişim, aile tutumu kavramlarına yönelik literatür incelenmiş ve ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

1.1. Özel Gereksinimli Çocuklar

1.1.1. Özel gereksinim nedir?

Tüm insanlar fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal açıdan farklıdır. Her çocuğun kendine özgü özellikleri ve ihtiyaçları olduğu gibi, her çocuğun da kendine özgü bireysel farklılıkları vardır (Çakıroğlu, 2016). Ancak bazı çocuklar çeşitli gelişim alanlarında diğerlerinden daha fazla yetersizliğe sahiptir. Bu çocukların günlük yaşamda ve eğitimde ek desteğe ihtiyaçları vardır. Bu çocuklara özel gereksinimli çocuklar adı verilmektedir (Metin, 2018).

Bireyler arasındaki farklılıklar bir noktaya kadar kabul edilir, ancak daha sonra özel ihtiyaçlar ortaya çıkar (Hajızada, 2022). Her çocuğun kendine özgü bir vücut yapısı, öğrenme tarzı ve duygusal yapısı vardır. Bu özellikler her çocuk için farklıdır ve genellikle duygusal, psikolojik ve fiziksel özellikler olarak sınıflandırılır (Hajızada, 2022).

Özel gereksinimi olan bireyler, başlangıçta Amerika'da Anne ve Çocuk Sağlığı Dairesi tarafından duygusal, fiziksel veya davranışsal bir durumu olan veya olması muhtemel olan, sağlık ve diğer hizmetlere normalden daha fazla gereksinim duyan bireyler olarak tanımlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018), özel eğitime ihtiyacı olan bireyler olarak açıklanmakta ve kişisel ve gelişimsel açıdan akranlarından önemli ölçüde farklılık gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimi olan bireyler, farklılık dereceleri, engelin nedeni, oluştuğu dönem, özel gereksinimli çocuğun yaşı, cinsiyeti gibi birçok şart göz önünde bulundurularak davranış ve öğrenme özelliklerine göre sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre özel gereksinimli bireyler; otizm

spektrum bozukluğu, zihinsel, bedensel, işitme ve görme yetersizliği olan ve özel yetenekli bireylerdir (Yıldırım ve Akçamete, 2014).

Özel gereksinim, çocuklarda kalıcı yetersizliklere neden olan ve ailelerin yaşamlarını çeşitli şekillerde (ekonomik, duygusal, sosyal, psikolojik) etkileyen bir durumdur. Bu durum devamlı kontrol, bakım, öğrenim ve tedavi hizmetlerini gerektirmektedir (Gürhopur-Turan ve Dalgıç-İşler, 2017). Özel gereksinimi olan çocuklar, gelişim alanlarında gecikmeler yaşayabilmektedirler (İlhan, 2017).

Özel gereksinimi olan çocuklar, yetersizlik seviyesine bağlı olarak farklı gelişim ve davranış özellikleri gösterebilmektedirler. Genel olarak, diğer kişilerle iletişim kurma ve sürdürmede zorluk yaşayabilmektedirler. Özel gereksinimi olan çocukların motor gelişimleri genellikle yavaş ilerleyebilmekte, bu nedenle yeni doğan kliniklerinde ve pediatrik birimlerde çalışan hemşirelerin motor gelişimlerini titizlikle takip etmeleri son derece önemlidir. Yavaş konuşma, kısa süreli bellek ve yeni durumlara uyum sağlama konusunda zorluklar yaşayabilmektedirler (Alpkan, 2018).

Çocuklarda çoğu zaman hipotoni (zayıf kas tonusu) ve yetersiz oral motor fonksiyonlarına bağlı olarak çiğneme ve yutma güçlükleri, yürümede gecikme ve engelliliğin derecesine bağlı olarak yürüyememe, koşma, top oynama, sıçrama gibi kaba motor becerilerde zorluklar görülebilmektedir. Bu durumlar, denge kontrolü ve hareketlilik gerektiren aktivitelerde sıkıntılara neden olabilmekte, çocukları kaza ve yaralanmalara karşı daha savunmasız hale getirebilmektedir (Baykoç, 2017; Yıldırım-Sarı ve Girli, 2012).

1.1.2. Özel gereksinime neden olan faktörler

Özel gereksinime neden olan faktörler, doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır.

1.1.2.1. Doğum öncesi nedenler (Prenatal nedenler)

Annenin yaşı, gebelikteki beslenme durumu, gebelikte kullanılan ilaçlar, sigara veya alkol kullanımı, radyasyona maruz kalma, geçirilen hastalıklar, akraba evlilikleri, kan uyuşmazlığı, genetik hastalıklar ve metabolik rahatsızlıkları içermektedir. Bu faktörlerin varlığı durumunda, Down sendromu, Mikrosefali,

Hidrocefali, Fenilketonüri, Frajil X sendromu, Williams sendromu gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir (Baykoç, 2017).

1.1.2.2. Doğum sırası nedenler (Perinatal nedenler)

Annenin erken ya da geç doğum yapması, bebeğin düşük doğum ağırlığı, doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması, travmatik doğum, annenin enfeksiyon geçirmesi, çoğul gebelik, bebeğin normalden farklı bir geliş pozisyonunda olması, bebeğe kordon dolanması durumlarını içermektedir (Metin, 2018; Alpgan, 2018).

1.1.2.3. Doğum sonrası nedenler (Postnatal nedenler)

Postnatal nedenler arasında beslenme bozuklukları, çocuğun ateşli hastalıkları geçirmesi, yetersiz çevre koşulları, fizyolojik ve psikolojik travmalar, dikkatsizlik ve istismar, çocukta beyin hasarına neden olabilecek kazalar ve zehirlenmeler bulunmaktadır (Alpgan, 2018).

1.1.3. Özel gereksinimli çocukların sınıflandırılması

Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar, farklı kategorilere ayrılmaktadır. Ancak, araştırmacılar arasında genel kabul görmüş bir sınıflandırma yoktur. Bunun yerine, ÖG olan çocukların ortak özellikleri ve eğitim gereksinimleri temel alınarak sınıflandırma yapılmaktadır.

Enç, Çağlar ve Özsoy (1981), özel eğitime ihtiyacı olan çocukları, görme, işitme, konuşma, ortopedik engelliler, sürekli hastalığı olanlar, üstün yetenekliler, zihinsel engelliler, uyumsuz çocuklar, korunmaya muhtaç çocuklar ve öğrenme güçlüğü olanlar şeklinde sınıflandırmıştır.

Haring (1986), engelli çocukları öğrenme engeli olanlar, konuşma bozukluğu olanlar, zor duyanlar ve sağır, birden fazla engeli olanlar, zihinsel engelliler, duygusal rahatsızlığı olanlar, diğer sağlık sorunları olanlar, ortopedik engelliler, görme engelliler, işitme ve duyma engelliler olmak üzere 10 kategoride sınıflandırmaktadır.

Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında, gelişim sürecinde çeşitli nedenlere bağlı olarak; bilişsel, dil, hareket, fizik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde ölçülebilen düzeyde yetersizlik, yavaşlama, gerileme veya ileride olma sonucunda

yaşıtlarından farklı özellikler gösteren ve normal eğitim programlarından tam olarak yararlanamayan, kısmen yararlanabilen veya yararlandığı halde destek programları ile eğitimlerini sürdüren bireylerdir (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2010).

Özel gereksinimli bireyler genellikle şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

- Konuşma ve dil bozukluğu olan çocuklar,
- İşitme engelli çocuklar,
- Zihinsel engelli çocuklar,
- Ortopedik engelli çocuklar,
- Görme engelli çocuklar,
- Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar,
- Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar,
- Uyum güçlüğü gösteren çocuklar (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001).

1.1.3.1. Konuşma ve dil bozukluğu olan çocuklar

Konuşma engeli hakkında yapılan tanımlar çeşitlidir ve birçok tanımda konuşma ve dil bozuklukları bir arada ele alınmıştır. Birinci Özel Eğitim Konseyi'nde konuşma engeli ve dil konuşma sorunları birlikte ele alınmıştır. Bu konseyde, dil ve konuşma bozuklukları, kişiler arası sözel iletişimde herhangi bir nedenden dolayı oluşmayan ve herhangi bir düzeyde ortaya çıkan aksaklıklar veya düzensizlikler olarak tanımlanmıştır (Anonim, 1991).

Özsoy'a (2002) göre, dinleyicilerin çoğu konuşmacının ne söylediğine değil, nasıl söylediğine odaklanıyorsa ve konuşmacının sunduğu iletişimi farklı buluyorsa, bu durum iletişim görevinin tam olarak yerine getirilemediği anlamına gelir. Ayrıca, konuşmacının ne söylediği değil, nasıl söylediği konusunda endişe duyuluyorsa, bu durumda kişinin konuşma engelli olduğu belirtilir.

Topbaş, Konrat ve Ege (2002), dil bozukluğunu dilin biçimi, içeriği ve kullanımında meydana gelen aksaklıklar olarak tanımlarken, konuşma bozukluğunu ise sözel dilde sesleri çıkarmak için gereken motor işlemlerin (solunum, sesleme, sesletim, artikülasyon) gerçekleştirilmesindeki aksaklıklar olarak tanımlamaktadır.

Genellikle 3-8 yaş arasında görülen ve ergenlik döneminde sona eren konuşma ve dil bozukluğunun genetik ya da çevresel kökenli olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, dil ve konuşma bozukluğunda konuşmanın ritmi ve akıcılığının dinleyicilerin dikkatini çekecek kadar farklı olması, konuşanın cinsiyeti, yaşı ve fiziksel yapısına uygun bir şekilde konuşmaması, konuşmacının bu farklılıkları hissetmesi ve tüm farklılıkların süreklilik göstermesi gerekmektedir (Enç vd., 1981; Stackhouse, 1989).

Konuşma engeli genellikle artikülasyon bozuklukları, ses bozuklukları, konuşmanın akışını engelleyen akıcılık bozuklukları, kekemelik, gecikmiş konuşma ve afazi gibi kategorilere ayrılmaktadır (Culatta ve Tompinks, 1999).

Konuşma ve dil bozukluğu yaşayan çocukların, bilişsel becerilerinin bir kısmını veya tamamını geliştirememiş olabileceği belirtilmektedir. Bu çocuklarda düşünme yeteneklerinde de problemler gözlemlenebilir. Konuşma ve dil bozukluğuna sahip olan çocuklarda genellikle gelişim bozuklukları da görülebilir (Adler ve King, 1994).

Artikülasyon (Ekleme) Bozukluğu: Konuşma seslerinin üretiminde yer alan organların (dudaklar, dil, yumuşak damak, vb.) hatalı çalışmasından veya seslerin çıkış yerleri, biçimleri, zamanlaması, yönü, hızı ve basıncı gibi özelliklerdeki hatalardan kaynaklanan bir sorun olarak tanımlanır. Başka bir deyişle, artikülasyon bozuklukları, en yaygın konuşma bozuklukları arasında yer alır ve genellikle sözcük ve harf seslerinin doğru şekilde ifade edilememesi şeklinde görülür (Alen, 2003). Artikülasyon bozukluğu 4 farklı şekilde görülmektedir;

- 1. Sesin Düşürülmesi:** Bazı çocuklar, bir kelimeyi telaffuz ederken o kelimenin içindeki bir veya birkaç sesi atlayabilirler. Bu durumda, sözcüğü, o ses sanki hiç yokmuş gibi söylerler.
- 2. Sesin Değiştirilmesi:** Küçük çocuklarda sıkça rastlanan bu tür artikülasyon bozukluğunda, çocuklar zor buldukları sesleri kolay çıkarabilecekleri seslerle değiştirirler. Bu değişimler belirli bir kurala bağlı olmadan gerçekleşir. Çocukların en çok değiştirdiği sesler arasında “r”, “s”, “ş”, “k”, “t” ve “ı” bulunur.

3. **Sesin Eklenmesi:** Bu bozuklukta, kelimenin içinde aslında var olmayan bir ses, sözcüğe eklenerek söylenir. Ses ekleme durumu belirli bir kurala dayanmaz ve bazen ünlü bir ses, bazen de ünsüz bir ses eklenir.
4. **Sesin Bozulması:** Bazı durumlarda ne bir ses atlaması ne de bir ses değişikliği olmaksızın, dilimizde var olmayan farklı sesler çıkarılabilir. Bu duruma sesin bozulması denir (Enç vd., 1981; Baykoç-Dönmez, 1986; Özsoy, 2002; Topbaş vd., 2002).

Ses Bozuklukları: Ses perdesi ve ses üretimindeki problemlerle ilgilidir. Konuşma sesinin perdesinde, şiddetinde, kalitesinde ve esnekliğinde, çevrenin dikkatini çekecek kadar sürekli farklılıklar olması durumudur (Easterbrooks, 2004).

1. **Sesin Perdesinde Görülen Bozukluklar:** Sesin cinsiyet, yaş ve bedensel özelliklere uygun olması gereken perde seviyesinden çok düşük, çok yüksek ya da monoton olması durumudur.
2. **Sesin Şiddetinde Görülen Bozukluklar:** Sesin çok zayıf veya çok gür çıkması durumudur. Çok zayıf sesli kişilerin duyulması zor olabilirken, çok gür sesli kişileri dinlemek de oldukça rahatsız edicidir.
3. **Sesin Kalitesinde Görülen Bozukluklar:** Bu bozukluklar iki ana gruba ayrılır: sesin bozuklukları ve rezonans bozuklukları. Sesin bozuklukları arasında tiz seslilik, boğuk seslilik ve nefes almadan konuşma yer alır. Rezonans bozuklukları ise, ağız ve burun boşluklarının şekil ve büyüklüğünün değiştirilmesi yoluyla larinkste oluşan sesin şiddetini etkiler. Bu durum, genizden konuşmaya ve konuşmaya hırıltının eşlik etmesine neden olabilir.
4. **Sesin Esnekliğinde Görülen Bozukluklar:** Bu bozukluklar, konuşmanın çok hızlı veya normalden yavaş olması, konuşmada alışılmadık duraklamalar yapılması ve sesin hız, perde ve şiddet açısından değişmeden kullanılması ile ilgilidir. Ayrıca, iç salgı bezlerinin normal çalışmaması da sesin esnekliği ile ilgili problemlere yol açabilir (Tanaydı, Tür ve Temel, 1998; Özsoy, 2002; Culatta ve Tompkins, 1999; Roy vd., 2003).

Akışı Bozuklukları: Konuşma sırasında dinleyicileri rahatsız edecek şekilde duraklama ve patlamalar gibi durumların görülmesidir. En yaygın akış bozukluğu kekemeliktir.

Kekemelik: Hece, sözcük veya cümlelerde uzatma, irkilme, duraklama ve patlamaların yanı sıra, bazen el, kol ve vücut hareketleri gibi istemsiz belirtilerle konuşmanın doğal akışının kesintiye uğraması durumudur. Kekemelik, genetik faktörlerin önemli rol oynadığı ve çocuklarda başarısızlık ile sosyal uyumsuzluğa neden olabilen bir bozukluktur (Enç vd., 1981; Swan, 1995; Onslow, Ross ve Pockman, 2001).

Kekemelik, **birincil kekemelik** ve **ikincil kekemelik** olmak üzere iki grupta incelenir:

- 1. Birincil Kekemelik:** Konuşma sırasında tutukluk, kararsızlık, uzatma, patlama ve tekrarlamalar görülür. Bu durumda engel sadece konuşmayla sınırlıdır; vücut hareketleri kekemeliğe eşlik etmez. Birincil kekemelikte, genellikle çocuklar kekeme olduklarının farkında değildirler ve diğer insanlar gibi konuştuklarını düşünürler.
- 2. İkincil Kekemelik:** Konuşma sırasında, başlamama, duraklama, patlama ve uzatma gibi sorunların yanı sıra burun deliklerini açıp kapama, boyun kaslarını germe veya dudakları büzme gibi dikkat çeken vücut hareketleri de görülür. İkincil kekemelikte, birey kekeme olduğunun bilincindedir ve konuşurken tekrar kekeleme kaygısı yaşar, bu da konuşma korkusunu geliştirir (Enç vd., 1981; Onslow vd., 2001).

Diğer Konuşma ve Dil Bozuklukları: Gecikmiş konuşma ve afazi diğer konuşma ve dil bozuklukları için de en yaygın olanlarıdır.

- 1. Gecikmiş Konuşma:** Çocuğun konuşması, yaşına ve cinsiyetine göre beklenenden çok daha geride veya daha yavaş bir gelişim gösteriyorsa, bu durum gecikmiş konuşma olarak adlandırılır. Gecikmiş konuşma yaşayan çocukların sözcük dağarcığı genellikle sınırlıdır ve akranlarına göre çok daha az sözcük kullanırlar (Cebiroğlu, 1980).
- 2. Afazi (Söz Yitimi):** Beynin hasar görmesi sonucu ortaya çıkan bir iletişim bozukluğudur. Afazi olan bireyler, dili anlama, oluşturma ve kullanma

yeteneklerinde tam veya kısmi kayıplar yaşar. Bu nedenle, afazi nörolojik kökenli bir iletişim sorunu olarak kabul edilir (Topbaş vd., 2002; Konrat, 2003). Afazi, iki ana tipte görülür:

- a. Broca Tip Afazi:** Beynin sol yarım küresinde, Broca bölgesi olarak adlandırılan üçüncü frontal kıvrımda meydana gelen hasar sonucu oluşur. Bu tip afazide, ifade edici dil etkilenir, ses dizilerinin başlatılmasında güçlükler yaşanır ve iletişim yetersizlikleri ortaya çıkar.
- b. Wernicke Tip Afazi:** Beynin sol yarım küresinin, birinci temporal lobun arka kıvrımında meydana gelen hasar sonucu oluşur. Bu tip afazide, konuşma akıcı olmasına rağmen, işitsel algı ve alıcı dilde problemler görülür. Sözcük bulmada zorluklar yaşanır ve bazen konuşma anlamsız olabilir (Topbaş vd., 2002).

1.1.3.2. İşitme engelli çocuklar

İşitme, insanların sosyalleşmesine, düşünmesine, konuşmasına, kendini ifade etmesine ve düşüncelerini aktarmasına olanak tanıyan önemli bir duyu olarak kabul edilir. Bu açıdan işitme, dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişimde önemli bir rol oynar (Sarp, 2014). İşitme engeli olan bireyler, tek veya her iki kulağını tamamen veya kısmen kullanamayan kişilerdir. İşitme engeli, hiç duymayan, az duyan ve işitme cihazı kullanmak zorunda olan kişileri de kapsar (Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre işitme engelli birey, işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybı, dil öğrenme, dil kullanma ve iletişim kurma zorlukları nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

İşitme yetersizliği, çok hafif dereceden çok ileri dereceye kadar farklılık gösterebilir ve çocuklarda gelişim alanlarında gecikmelere neden olabilir. Bireyin işitme testinden aldığı sonuçlar, kabul edilen normal işitme seviyelerinden belirli derecede farklılık gösterir ve işitme kaybının derecesi, dil gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bu durum, çocuğun yaşlarına göre gelişim alanlarında geri kalmaya başlamasına neden olabilir ve bu problem, özel eğitim desteğine ihtiyaç duymasına

sebebe olabilmektedir. (Bal, 1986; Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987; Belgin ve Ataş, 1996; Özsoy, 2002).

Amerikan Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) kapsamında, İşitme engelli; bireyin işaret dili veya işitme cihazı gibi araçlar kullanarak sözlü bilgileri toplama sürecinde yetersizlik yaşamaması ve bu durumun eğitim performansını önemli ölçüde etkilemesi olarak tanımlanmıştır (Akçamete, 2003; Easterbrooks, 2004).

İşitme engeli, derecesine, oluş zamanına ve oluş yerine göre sınıflandırılır. Bu sınıflandırmada, özellikle engelin derecesi dikkate alınır. İşitme kaybı değerlendirilirken, 15 desibel (dB) ve daha az işitme kaybı olan çocuklar normal kabul edilir. Sınıflandırma, 16 dB ve üzerindeki işitme kayıpları için yapılır.

- 1. Minimal Derecede İşitme Engeli (16 dB-25 dB):** Bu derecede işitme engeli olan çocuklar, bazı sesleri duymakta ve ayırt etmekte güçlük çekerler. İşitme kaybına uygun işitme cihazlarından yararlanmak etkili olabilir.
- 2. Hafif Derecede İşitme Engeli (26 dB-30 dB):** Bu derecede işitme engeli olan çocuklar, konuşma seslerinin bazılarını duymakta zorluk çekerler ve fısıltıyla konuşulanları anlamakta zorlanabilirler. İşitme cihazları bu sorunun çözümünde faydalı olabilir.
- 3. Orta Derecede İşitme Engeli (31 dB-50 dB):** Orta derecede işitme engeli olan çocuklar, karşılıklı konuşmaları anlamakta zorlanırlar ve işitme cihazı kullanmaları gerekir.
- 4. Orta İleri Derecede İşitme Engeli (51 dB-70 dB):** Bu derecede işitme engeli olan çocuklar, işitme cihazı olmadan konuşmaları anlayamaz ve takip edemezler.
- 5. İleri Derecede İşitme Engeli (71 dB-90 dB):** İleri derecede işitme engelli olan çocuklar, konuşma seslerini duyamazlar; sadece çevresindeki şiddetli sesleri duyabilirler. Bu durumda işitme cihazı kullanımı kesinlikle gereklidir.
- 6. Çok İleri Derecede İşitme Engeli (91 dB ve Üzeri):** Bu derecede işitme engeli olan çocuklar, konuşma seslerini duymazlar ve sadece çok yüksek

şiddetteki sesleri işitebilirler (Bal, 1986; Canbul, 1995; Çeliker ve Celep, 2003).

İşitme engeli, oluş zamanına göre iki grupta sınıflandırılır: dil öncesi işitme engelli ve dil sonrası işitme engelli.

- 1. Dil Öncesi İşitme Engeli:** Bu, çocuk henüz sözel dili öğrenmeden önce meydana gelen işitme kaybıdır. Dil öncesi işitme engeli olan çocuklar, doğuştan ağır derecede işitme engelli olabilirler veya 3 yaşından önce bir kaza ya da hastalık sonucu işitme kaybı yaşayabilirler. Bu durum, çocukların dil deneyim fırsatlarına sahip olmamasına neden olur ve bu nedenle konuşma gelişiminde daha büyük zorluklarla karşılaşır (Akçamete, 2003).
- 2. Dil Sonrası İşitme Engeli:** Bu tür işitme kaybı, çocuk temel dil becerilerini öğrendikten sonra meydana gelir (Akçamete, 2003).

İşitme engeli, oluş yerine göre beş grupta incelenir: iletimsel işitme engelli, duysal sinirsel işitme engelli, karma işitme engelli, merkezi işitme engelli ve psikolojik işitme engelli.

- 1. İletimsel İşitme Engeli:** Bu tür işitme kaybı, ses dalgalarının dış ve orta kulak yoluyla iç kulağa iletilmesinde meydana gelen sorunlardan kaynaklanır. Bu durumda, sesin algılanmasında değil, sesin iletiminde bir problem vardır. Ses dalgaları çeşitli nedenlerle hava yolundan geçip iç kulağa ulaşamaz (Özsoy, 2002; Çeliker ve Celep, 2003).
- 2. Duyusal Sinirsel İşitme Engeli:** Bu tür işitme kaybı, iç kulakta bulunan işitme sinirlerinin zarar görmesi sonucu ortaya çıkar. Genellikle genetik faktörler bu durumda etkili rol oynar (Anonim, 1999; Deretarla, 2000; Çeliker ve Celep, 2003).
- 3. Karma İşitme Engeli:** Bu işitme kaybı, merkezi sinir sisteminde meydana gelen zedelenmeler sonucunda oluşur. Bu durum hem iletimsel hem de duysal sinirsel işitme kaybının bir kombinasyonudur (Çeliker ve Celep, 2003).

4. **Merkezi İşitme Engeli:** Merkezi sinir sistemindeki hasarlardan kaynaklanan bir işitme kaybıdır. Bu tür işitme engeline, beyin veya sinir yollarında meydana gelen sorunlar nedeniyle seslerin algılanması ve işlenmesi etkilenir (Çeliker ve Celep, 2003).
5. **Psikolojik İşitme Engeli:** İşitme organlarının yapısında ve işleyişinde herhangi bir bozukluk olmamasına rağmen, bireylerde işitme gerçekleşmez. Bu durum, genellikle psikolojik nedenlerden kaynaklanır ve histerik sağırlık veya psikometrik sağırlık olarak da adlandırılır (Ersoy ve Avcı, 2000; Özsoy, 2002).

1.1.3.3. *Entelektüel yetersizliği olan çocuklar (Zihinsel engelli çocuklar)*

Zekâ, birçok yeteneğin uyumlu bir şekilde bir araya gelmesiyle ortaya çıkan yeteneklerin bir bileşimidir ve zihnin algılama, bellek, düşünme, akıl yürütme, öğrenme gibi işlevlerini içerir. Zihinsel yeteneklerin yavaş gelişmesi, çeşitli nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilir (Bilir, 1986; Yörükoğlu, 1998; Eripek, 2002).

Gelişim dönemindeki uyumlu davranışlarda görülen yetersizliğin yanı sıra genel zekâ fonksiyonlarının normalin altında olması durumuna zihinsel engel denir. Bu engel, doğum öncesi, doğum sonrası ve doğum anındaki çeşitli nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilir. Zihinsel engel, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal özelliklerde yavaşlama, duraklama ve gerileme sonucunda öğrenme güçlüklerinin yaşandığı bir durumu ifade eder (Baysal, 1986; İpek, 1998; Güven, 2003).

Dünya Sağlık Örgütü, zihinsel engelliği, bir bireyin yaşına, cinsiyetine, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak beklenen rolleri kısıtlaması ve yerine getirememesi olarak tanımlar. Amerika Zihinsel Engelliler Derneği ise zihinsel engeli, gelişim süreci içinde zihinsel fonksiyonların normalin altında olmasıyla karakterize eder ve iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, akademik fonksiyonlar, kendini yönlendirme, sağlık ve güvenlik, serbest zaman etkinlikleri, iş becerileri gibi öğrenme ve sosyal uyum sağlayıcı davranışlardan en az ikisinde veya daha fazlasında bozuklukların görülmesi olarak tanımlar (Bilir, 1986; Anonymus, 1992; Anonim, 1997).

Zihinsel engellilik dereceleri, çeşitli zekâ ölçekleri kullanılarak belirlenir ve genellikle hafif, orta, ağır ve çok ağır olarak sınıflandırılır. Bu sınıflandırma,

bireylerin eğitim ihtiyaçlarına ve sosyal uyumlarına göre farklı şekillerde adlandırılır ve ele alınır.

1. Hafif Derecede Entelektüel Yetersizlik (Eğitilebilir Zihinsel Engelliler):

Zekâ bölümü, çeşitli zekâ ölçekleriyle sürekli olarak 50-55 ile 70 arasında belirlenen bireylerdir. Bu gruptaki çocuklar, eğitsel sınıflandırmaya göre "eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar" olarak adlandırılır ve tüm zihinsel engellilerin yaklaşık %85'ini oluştururlar. "Eğitilebilir" kavramı, bu çocukların okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik becerileri öğrenebilme potansiyeline sahip olduğunu ifade eder, ancak bu süreç normalden daha yavaş gerçekleşir. Amerika Zihinsel Engelli Çocuklar Derneği, hafif derecede zihinsel engelli çocuğu, zihinsel gelişimi normalin altında olan ve normal ilkökul programından yeterince faydalanamayan çocuk olarak tanımlar. Bu çocuklar, ilkökul düzeyinde akademik konularda eğitilebilir, bağımsız yaşayabilir ve uygun destekle mesleki becerilerde gelişim gösterebilirler (Sinclair ve Forness, 1983).

2. Orta Derecede Entelektüel Yetersizlik (Öğretilebilir Zihinsel Engelliler):

Zekâ bölümü, çeşitli zekâ ölçekleriyle sürekli olarak 25-30 ile 50-55 arasında tespit edilen bireylerdir. Bu grup, eğitsel sınıflandırmaya göre "öğretilebilir zihinsel engelli çocuklar" olarak adlandırılır. Orta derecede zihinsel engelli çocuklarda, konuşma ve dil gelişiminde gecikmeler, sosyal, duygusal veya davranış problemleri görülür. Ayrıca, temel okuma, yazma ve sayma becerilerini kazanma sürecinde de gecikmeler yaşanır (Topaloğlu, Karabulut ve Cebeci, 2003).

3. Ağır ve Çok Ağır Derecede Entelektüel Yetersizlik:

Zekâ bölümü 35 ve altında olan bireyler, ağır veya çok ağır derecede zihinsel engelli olarak sınıflandırılır. Bu bireylerde ciddi konuşma ve dil gelişim güçlükleri, sosyal, duygusal ve davranış problemleri ile temel öz bakım becerilerini öğrenmede önemli gecikmeler görülür (Topaloğlu vd., 2003).

1.1.3.4. Ortopedik engelli çocuklar

Millî Eğitim Bakanlığı'nca çıkarılan özel eğitim okulları yönetmeliğinde, ortopedik engelliler "bütün düzeltmelere rağmen iskelet, sinir sistemi, kas ve

eklemlerdeki bozukluk nedeniyle normal eğitim öğretim çalışmalarından yeterince yararlanamayan engelliler" olarak tanımlanmaktadır (Şener, 1999).

Özyürek (2002) ise ortopedik engelli çocukları, duyuşsal özellikleri olmayan bedensel sınırlılıkları veya sağıık sorunları nedeniyle okula devamlarını aksatan veya öğrenebilmeleri için özel hizmetlere, öğretim ve özel donatıma ihtiyaç duyan çocuklar olarak tanımlar.

Ortopedik engelli bireylerde, iskelet bozuklukları ve kas yetersizlikleri gibi çeşitli fiziksel engeller ve yetersizlikler görülebilir. Çoğıu zaman, ortopedik engelli bireylerde bu tür yetersizliklerin birden fazlasına rastlanabilir (Enç vd., 1981).

Ortopedik engelli bireyler, engelin derecesine ve oluştuğıu yere göre sınıflandırılır. İşte bu sınıflandırmanın ayrıntıları:

Ortopedik engelin derecesi, bireyin günlük yaşamını ne derece bağımsız sürdürebildiğıine göre değerlendirilir ve üç ana gruba ayrılır:

- 1. Hafif Derecede Yetersizlik:** Bu gruptaki bireyler, yaşamlarını sürdürmek için herhangi bir destekleyici araç veya alete ihtiyaç duymazlar. Bağımsız olarak veya çok az yardımla günlük yaşamlarını sürdürebilirler. Tedavi veya eğitim durumunda motor ve algı becerilerinde gerileme olasılığı düşüktür. Yani, bu bireyler kendi başlarına yeterince bağımsızdır (Nelson, 1989; Şimşek, 2000).
- 2. Orta Derecede Yetersizlik:** Bu derecede yetersizliğı olan bireyler, yaşamlarını sürdürebilmek için engelin tipine göre destek sağılayan bir araca ihtiyaç duyarlar. Örneğın, tekerlekli sandalye, baston veya diğeri yardımcı araçlar kullanarak günlük ihtiyaçlarını karşılayabilirler. Bu bireyler, okul başarısını ve yaşlarına uygun motor yetenekleri kazanmayı etkileyen duyu ve algı bozukluklarıyla karşılaşabilirler (Nelson, 1989; Şimşek, 2000).
- 3. Ağır Derecede Yetersizlik:** Ağır derecede ortopedik engelli bireyler, yaşamlarını sürdürebilmek için tamamen yardımcı araçlara veya desteğıe bağımlıdırlar. Kendi başlarına günlük ihtiyaçlarını karşılayamazlar ve tam bağımlıdırlar. Ayrıca, bu bireylerin okul başarısı ve yaşlarına uygun motor

yeteneklerin kazanılmasında duyu ve algı bozuklukları ciddi engeller oluşturur (Nelson, 1989; Şimşek, 2000).

Ortopedik engelin olduğu yere göre sınıflandırma, merkezi sinir sistemi ile ilgili yetersizlikler ve bu yetersizliklerin belirli türleriyle ilişkilendirilir.

Merkezi sinir sistemi (beyin ve omurilik) zedelenmesi sonucunda bireyin bazı vücut parçalarını hareket ettirme, hissetme ve kontrol etme becerilerinde yetersizlikler ortaya çıkar. Bu durumlar genellikle zihinsel gerilik, algısal problemler, işitme ve görme problemleri, el-göz koordinasyonunda bozukluk, dikkat dağınıklığı ve konuşma bozuklukları şeklinde kendini gösterir. Beyindeki hasarın büyüklüğüne ve derecesine bağlı olarak, devrimsel işlemlerde (motor beceriler) zorluklar ve bazı nöbetler görülebilir (Nelson, 1989; Şimşek, 2000).

- 1. Serebral Palsi:** Türkçe karşılığı "beyin felci" olan serebral palsi, doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrası beyinde meydana gelen hasar sonucu ortaya çıkar. Bu durum kaslarda felç, zayıflık, istemsiz kasılmalar ve normalden farklı hareketlerle karakterizedir. Ayrıca, genellikle konuşma ve dil problemleri de görülür (Easterbrooks, 2004).
- 2. Spina Bifida:** Spina bifida, omurganın ilk dönemlerindeki bir problemten kaynaklanan nörolojik bir hasardır. Omurilikte eğrilik, sırtta çökmüş bölge (çöplük) ve kamburluk gibi belirtiler görülebilir. Spina bifida olan çocukların %80-90'ında hidrosefali (beyin omurilik sıvısının anormal bir şekilde birikmesi) oluşabilir. Sinirlerin zedelenmesi nedeniyle bu çocuklar idrar ve gaita kontrolünde zorluklar yaşayabilirler. Ancak küçük kasları genellikle etkilenmediği için üst vücut hareketlerini daha iyi kontrol edebilirler ve giyinme-soyunma gibi günlük aktivitelerini bağımsız olarak yapabilirler. Bazı spina bifida vakalarında koltuk değneği veya yürüteç gibi yardımcı araçlarla yürüyebilme mümkün olabilirken, uzun mesafelerde tekerlekli sandalyeye ihtiyaç duyulabilir. Hareket kısıtlılığı, idrar ve gaita kontrolünde zorluklar, okul başarısını etkileyebilir (Bigge ve Sirvis, 1986; Best, 1992; Kobal, 2003; O'Connell, 2003).
- 3. Çocuk Felci (Poliomyelitis):** Çocuk felci, sindirim yoluyla kana karışan virüslerin omurilikteki hareket hücrelerini yok etmesi sonucu ortaya çıkan

bir hastalıktır. Hareket hücrelerinin zarar görmesi felce yol açar ve hastalık bulaşıcı bir özellik taşır. Ancak aşı gibi önleyici çalışmalarla hastalığın yaygınlık oranı önemli ölçüde azaltılmıştır. Virüs nedeniyle oluşan yetersizlikler ve motor hasarlar genellikle kalıcıdır ve yaşam boyu devam edebilir (Özyürek, 2002; Culatta ve Tompinks, 1999; Dennis ve Schlough, 2004).

- 4. Multiple Skleroz (Çoklu Skleroz):** Multiple skleroz, sinir ve kas sistemindeki bir problemin neden olduğu sinir hücrelerinin bozulmasıyla karakterize bir hastalıktır. Hastalığın kesin nedeni bilinmemekle birlikte, adele zayıflığı, titremeler, yorgunluk, denge bozuklukları ve kas güçsüzlüğü gibi belirtiler görülebilir (Culatta ve Tompinks, 1999; Kopal, 2003).
- 5. Omurilik Zedelenmeleri:** Omurilik zedelenmeleri genellikle kazalar, yaralanmalar, düşmeler veya derin sulara dalma gibi nedenlerle oluşabilir. Bu durum felce ve duyu kaybına yol açabilir. Omurilik zedelenmesinin sonuçları arasında idrar ve gaita kontrolsüzlüğü, cinsel işlev kaybı ve bazı sinir sistemi enfeksiyonları gibi belirtiler bulunabilir (Bigge ve Sirvis, 1986; Gündüz, 2000).
- 6. Travmatik Beyin Yaralanmaları:** Çeşitli kafa travmaları sonucunda ortaya çıkan travmatik beyin yaralanmaları, bilişsel ve fiziksel işlevlerde önemli bozulmalara neden olabilir. Yorgunluk, epilepsi, bellek problemleri, felç, denge ve koordinasyon zayıflığı ile dil ve konuşma sorunları gibi belirtiler gözlenebilir. Bu tür yaralanmalar genellikle çocuklar ve gençlerde daha sık görülür ve agresiflik, sinirlilik, öfke nöbetleri gibi davranış ve uyum problemleriyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca dikkat eksikliği ve algı problemleri de sık görülebilir (Culatta ve Tompinks, 1999; Kopal, 2003).
- 7. Rett Sendromu:** Rett sendromu, nedeni kesin olarak bilinmeyen ve genellikle yalnızca kızlarda görülen bir bozukluktur. Bu sendromun en belirgin özellikleri arasında normal bir doğum ve ilk 5 aydaki normal gelişimden sonra kafanın büyümesinin durması ve kafatasının küçülmesi bulunur. El ovuşturma, el çırpma, el sallama, el ağza sokma gibi tekrarlayıcı hareketler sıkça görülür. Çocuğun yürüyüşü gergin ve dengesiz

olabilir, konuşma ve iletişim becerileri bozulmuş olabilir ve zekâ geriliği belirgindir. Ayrıca sık epilepsi nöbetleri de görülebilir (Kobal, 2003).

Kas iskelet sistemiyle ilgili yetersizlikler, kemikler, eklem ve kaslarla ilgili çeşitli problemleri kapsar. Bu tür yetersizlikler genellikle çocuğun ayaklarını, kollarını, eklem yerlerini veya kaslarını etkileyerek yürüme, ayakta durma, konuşma veya ellerini kullanma yeteneğini zorlaştırabilir. Kas iskelet sistemiyle ilgili yetersizlikler doğuştan olabileceği gibi sonradan kazanılmış olabilir. Kalıtsal bozukluklar, bulaşıcı hastalıklar veya gelişimsel sorunlar bu yetersizliklerin nedenleri arasında yer alır (Özyürek, 2002).

- 1. Kas Hastalığı:** Kas hastalığı, protein ve kas dokularının kaybıyla karakterizedir. Bu hastalıkta, sağlıklı kas dokusu yerini yağ ve diğer dokulara bırakarak bozulur. Özellikle erkek çocuklarda görülen bu hastalık, anneden çocuğa kalıtsal olarak geçebilir ve genellikle 3-4 yaş civarında fiziksel bozulmalar gözlemlenmeye başlar (Bigge ve Sirvis, 1986; Kobal, 2003).
- 2. Kol-Bacak Eksikliği:** Kol-bacak eksikliği, anne karnındaki bebeğin gelişiminde oluşan bir sorun veya doğum sırasında meydana gelen bir olay sonucu, çocuğun bir veya daha fazla kol veya bacağının olmaması durumudur. Bu durum, çocuğun günlük yaşama katılımını zorlaştırabilir ve kayıp olan vücut parçasının yerine protez kullanımı gerekebilir, böylece normal görünüm sağlanabilir (Özyürek, 2002; Kobal, 2003).
- 3. Kalça Çıkıklığı:** Kalça çıkıklığı, uyluk kemiğinin kalça eklemindeki leğen kemiğinden çıkması veya kısmen çıkması sonucu oluşan bir durumdur. Bu durum, kemik ve eklem bozukluklarına yol açabilir. Özellikle kız çocuklarında daha sık görülür. Erken tanı ve müdahale durumunda eklem normal pozisyona dönebilir; ancak tanı geciktikçe düzeltme işlemi zorlaşabilir ve bu durum okul performansını etkileyebilir (Güven, 2000; Özyürek, 2002; Kobal, 2003).
- 4. Eklem İltihabı:** Eklem iltihabı, mikropların eklem bölgelerine yerleşmesi ve iltihaplanma sonucunda ortaya çıkan bir hastalıktır. Nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte, dizlerde, ellerde, el bileklerinde, ayaklarda ve ayak

bileklerinde ağrı ve şişlik şeklinde belirtiler gösterir. Bu hastalık genellikle ergenlik döneminde en yoğun olarak görülür ve genellikle 1-3 yaş arasında başlar ve 10-15 yaş arasında sona erer (Güven, 2000).

Sağlıkla ilgili yetersizlikler; epilepsi, astım, şeker hastalığı, kistik fibrozis, yanıklar, kanser, lösemi ve AIDS şeklindedir.

1. Epilepsi: Beyindeki anormal elektrik deşarjları sonucunda ortaya çıkan bir hastalıktır. Epilepsi, bilinç değişikliği ve duyu-motor bozukluklarla karakterizedir ve belirli aralıklarla tekrarlayan nöbetlerle seyreder. Kalıtım ve doğum öncesi etkenler hastalığın oluşumunda önemli rol oynar, ancak nedeni tam olarak bilinmemektedir. Epilepsi, beyin hastalıkları, kalıtsal metabolik bozukluklar, kafa travması, beyinde tümörler, ateşli hastalıklar, zehirlenmeler ve sinir sistemi hastalıkları gibi çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilir (Bigge ve Sirvis, 1986; Best, 1992; Keskin Çalık, 2003; O'Connell, 2003). Çocukluk çağında özel epilepsi tipleri şunlardır: yeni doğan nöbetleri, febril nöbetler, ünite nöbetleri, grand mal (büyük) nöbetler, petit mal (küçük) nöbetler, temporal lob nöbetleri ve abdominal nöbetler (Keskin-Çalık, 2003).

2. Astım: Özellikle gelişmiş ülkelerde yaygın olan astım, çocuklarda sıklıkla görülen bir hastalıktır ve Türkiye'de de her 10-15 çocuktan birinde rastlanır. Astım genellikle alerjik hastalıkların kalıtsal olmasından dolayı, anne veya babasında alerjik astım bulunan çocuklarda gelişme olasılığı yüksektir. Astımlı çocuklar, nefes almakta zorlanır ve bu durum aktivitelerini sınırlar. Astıma neden olan alerjenler arasında ev tozu, polenler, hayvan tüyleri, hava kirliliği, sigara dumanı, egzoz gazları, parfüm ve deodorant kokuları yer alır (Bigge ve Sirvis, 1986; Best, 2002; Anlar, 2002; O'Connell, 2003).

3. Şeker Hastalığı: Vücudun yeterli miktarda insülin üretememesi sonucu ortaya çıkan bir hastalıktır. Şeker hastalığı genellikle 10 ile 14 yaş arasında en sık görülür. İnsülin, besinlerden elde edilen şekerin hücrelere girmesini sağlar ve enerji üretiminde temel rol oynar. İnsülin yetersizliği durumunda, hücreler kullanılmayan şekerin kanda birikmesine ve vücudun yağlarını ve

proteinlerini yakarak daha fazla şeker üretmesine neden olur (Bigge ve Sirvis, 1986; Best, 1992; Hatun, 2002).

- 4. Kistik Fibrozis:** Genetik geçişli bir hastalıktır ve pankreası etkileyerek daha sonra bağırsak fonksiyonlarını bozar. Bu hastalıkta, salgı bezlerinden yapışkan bir madde salgılanır ve akciğerler, karaciğer, bağırsaklar ve pankreas gibi iç organların görevini yerine getirmesi zorlaşır. Kistik fibrozisli hastalarda solunum güçlükleri, mukus salgısı, yağ ve protein emiliminin yetersiz olması gibi belirtiler görülür. Bu hastalıkta kilo kaybı, vitamin eksikliği, büyüme geriliği, siroz, şeker hastalığı gibi durumlar da gelişebilir (Kobal, 2003).
- 5. Yanıklar:** Alev, sıcak hava, sıcak su, buhar, asit, elektrik akımı gibi çeşitli nedenlerle ortaya çıkan yanıklar, deriye ve deri altına kadar ulaşan derinliğe göre sınıflandırılır. Birinci derece yanıklarda derinin üst tabakası yanar ve sadece kızarıklık görülür, deri bütünlüğü bozulmaz. İkinci derece yanıklarda derinin üst tabakası yanar ve ciltte kabarcıklar oluşur, ancak deri bütünlüğü genellikle korunur. Üçüncü derece yanıklarda ise deri tamamen yanar ve derin dokulara kadar etkiler, hatta kemiklere kadar uzanabilir (Akyıldız, 2000).
- 6. Kanser:** Vücutta kontrolsüz hücre büyümesi olarak tanımlanan kanser, genellikle göz, beyin, kemikler ve böbrekler gibi organlarda kitle oluşumu şeklinde görülür. Duygusal problemler, yorgunluk, aşırı kilo kaybı, şişkinlik gibi belirtilerle kendini gösterebilir. Çocuklar, görünüşlerindeki değişiklik nedeniyle arkadaşlarından uzaklaşabilir, uyumsuzluk, korku, kaygı gibi duygular yaşayabilir ve bu durum akademik performanslarını düşürebilir, içe kapanma davranışları gösterebilir (Bigge ve Sirvis, 1986; Culatta ve Tompkins, 1999; Ersoy ve Avcı, 2000).
- 7. Lösemi:** Lösemi, vücutta beyaz kan hücrelerinin aşırı çoğalması ile karakterizedir. Radyasyon, kimyasal maddeler, genetik faktörler ve viral ajanlar lösemnin oluşumunda etkili olabilir (Barbaroğlu, 2004).
- 8. AIDS:** AIDS, farklı etnik gruplardan ve yaş gruplarından insanları etkileyen ve hızla yayılan bir hastalıktır. Virüs, bağışıklık sistemine zarar

verir ve vücuda yerleşir. AIDS, anne-babadan çocuğa geçebilir ve anne sütü, kan veya kan ürünleri ile bulaşabilir. Hastalık, ishal, ateş, yorgunluk, körlük, bilinç kaybı gibi belirtilerle ortaya çıkar ve ilerleyen aşamalarında ciddi bir döneme girer, hastalık genellikle ölümle sonuçlanır (Best, 1992; Culatta ve Tompkins, 1997; Ersoy ve Avcı, 2000; Çok, 2003; Kobal, 2003; O'Connell, 2003).

1.1.3.5. Görme engelliler

Görme engelli, görme bozukluklarından kaynaklı olarak görme sorunu yaşayan kişileri ifade eder (Büyüksan, 2009, s. 7). Görme engelliler, tamamen kör olan bireyleri ifade etmektedir. Bununla birlikte, görme azlığı yaşayanlar yanı sıra yapay göz kullanmak zorunda olanlar, renk körlüğü veya gece körlüğü gibi görme bozuklukları olan kişiler de bu tanıma dahil edilir (Şahinöz, 2013, s. 2).

Görme engelliler; körler, az görenler ve görme yetersizliği bulunan kişiler şeklinde sınıflandırılabilirler. Görme engelliliği, genellikle tıp alanında kullanılan "yasal tanım" ve eğitimcilerin kullandığı "eğitsel tanım" olmak üzere iki açıdan ele alınır. Her iki tanımda da görme engelliliği, kör ve az gören şeklinde iki ana gruba ayrılır. Yasal tanıma göre, körlük; bütün düzeltmelerle birlikte en iyi gören gözün görme gücünün 1/10 veya daha az olması, ya da görme açısının 20 dereceyi aşmaması durumunda ortaya çıkar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007, s. 7-8).

1.1.3.6. Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar

İnsanın diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri, toplumsal bir varlık olması ve öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Ancak öğrenme sürecinde birey çeşitli zorluklarla karşılaşabilir ve bu zorluklar sonucunda öğrenme güçlükleri ortaya çıkabilir (Fidan, 1996; Korkmazlar-Oral, 2003).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, fiziksel açıdan diğer normal çocuklardan fazla farklılık göstermeyebilir ve genellikle normal davranışlar sergileyebilirler, bu yüzden sorunlarının fark edilmesi zor olabilir. Bu nedenle, erken tanı ve bilinçlendirme çalışmaları, öğrenme güçlüğü konusunda bilgilendirme oldukça önemlidir (Karatepe, 2001).

Öğrenme güçlüğüne çeşitli tanımlar getirilmiştir. Kirk (1962) ve Amerika Ulusal Öğrenme Güçlüğü Komitesi, öğrenme güçlüğüne konuşma, dil, okuma, yazma veya matematik alanlarından birinin veya birkaçının gelişmesinde gecikme, gerilik veya bozukluk olarak tanımlarlar (Mercer, 1997; Korkmazlar-Oral, 2003).

Psikiyatrik hastalıkların sınıflandırıldığı DSM-IV'te öğrenme güçlüğü, çocuğun okuma, matematik veya yazılı ifade testlerindeki başarısının, zekasından ve sınıf düzeyinden düşük olması olarak ifade edilmiştir (Akt. Korkmazlar-Oral, 2003).

Alanyazında "şemsiye bir terim olarak gördüğümüz öğrenme güçlüğü", okuma bozukluğu (disleksi), matematik bozukluğu (diskalkuli) ve yazma bozukluğu (disgrafi) gibi temel akademik becerilerdeki öğrenme zorluklarını içermektedir (Corley ve Taymans, 2002, s. 21). Bu zorluklar, belirli alanlarda yaşanan güçlüklerle göre sınıflandırılmaktadır (Eissa, 2018, s. 108).

- 1. Okuma (Disleksi):** Yanlış okuma, yavaş okuma, okurken kelime veya hece atlama, harfleri veya kelimeleri tersten okuma, okuduğunun doğruluğundan emin olamama, okuma sırasında kelimeleri tahmin etme, hatta doğru okusa bile okuduğunun anlamını anlama güçlüğü çekme gibi problemleri içerir (Çıkılı, Alegöz ve Bala, 2017, s. 32). Okuma ve yazma problemleri birlikte görülebilir ancak bazı durumlarda disleksili bir çocuğun yazıları, yazma problemleri yaşayan bir çocuğunkinden daha okunaklı olabilir (Politi, Papasakellariou, Afentaki, Kapetanou, Laskari, 2017, s. 61).
- 2. Yazma (Disgrafi):** Disgrafi, disleksi ile benzerlik gösterse de sınıflandırma ve tanım bakımından farklılık gösterir; ancak her ikisi de öğrenme bozuklukları kategorisine dahildir. Disgrafi, yazı yazmada zorluklara neden olan bir durumdur. Çocukların yazma becerileri, yaşlarına ve sınıf düzeylerine göre beklenildiği gibi gelişmez. Yazı yazma süreci, düşünceleri organize etmeyi, bellekte tutmayı ve bunları yazıya dökmeyi gerektirir. Yazma sürecinde beyinde birçok alan koordineli olarak çalışırken, ince motor beceriler de önemlidir. Yazma zorlukları çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir: Bunlar genellikle kötü el yazısı, okunamayan el yazısı, ters yazma, harf atlama veya değiştirme, imla hataları yapma, düşünceleri yazılı olarak ifade etmede zorlanma gibi durumları içerir. Ayrıca, yazarken uygun

pozisyonda oturma ve kalemi doğru şekilde tutma gibi sorunlar da görülebilir (Botsas ve Panteliadou, 2007, s. 9).

- 3. Matematik (Diskalkuli):** Diskalkuli, sayılar ve sayı ilişkilerini anlama konusunda yetersizlik olarak tanımlanır. Bu bozuklukta, diğer akranlarına kıyasla sayıları zihinden işlem yapmak yerine parmakla sayma eğilimi görülebilir. Problem çözme ve matematiksel düşünme becerilerinde zorluk yaşanabilir. Sayıları hem rakam hem kelime olarak (örneğin, 3 ve üç) öğrenmede güçlük çekilebilir. Ayrıca saat okuma, yön bulma, sağ ve sol ayırt etme gibi alanlarda da sorunlar yaşanabilir (Politi vd., 2017, s. 61).

1.1.3.7. Uyum güçlüğü gösteren çocuklar

Uyum, bireyin çevresine ve çevredeki değişikliklere uygun tepkiler vermesi, yeni durumlara uyum sağlaması ve uygun tutum ve davranışları sergilemesi olarak tanımlanır. Bu uyumun devam ettirilmesi sonucunda, bireyde uyum oluşur ve bu durum tüm yaşamını etkiler (Öz, 2003; Bilgin-Aydın, 2004).

Tüm canlıların yaşamak ve varlıklarını sürdürebilmek için doğa şartlarına uyum sağlamaları gerekir. Doğanın zorluklarını yenmek ve doğa güçleriyle olumlu bir iş birliği kurmak gereklidir. Bu süreçlere uyum denir. Sinir sistemi, uyum sağlamanın önemli bir bileşenidir; içsel ve dışsal etkilere uygun tepkiler göstererek uyum sağlar. Sinir sisteminin bu tepkilerine davranış denir. Bu uyumu sağlamaya yönelik davranışlar uyumlu olarak adlandırılırken, uyuma yönelik olmayanlar uyumsuz davranışlar olarak adlandırılır (Baran, 1993; Yavuzer, 1998).

Uyumsuz davranışların ortaya çıkmasında, genetik faktörlerin, bedensel etmenlerin ve hastalıkların yanı sıra temel ihtiyaçların karşılanmaması, çevresel ve sosyoekonomik etkenlerin ve yanlış eğitimin etkili olduğu düşünülmektedir (Çağlar, 1981).

Alışkanlık ve eğitim problemi olan çocuklar parmak emme, tırnak yeme, altını ıslatma, yalan söyleme, tikli olma ve mastürbasyon gibi davranışlar göstermektedir.

- 1. Parmak Emme:** Bebeklik döneminde görülen içgüdüsel bir davranıştır. Bebekler parmaklarını emerek haz alır ve motor gelişimlerini hızlandırırlar. Bu davranış genellikle 4 yaşından sonra kaybolur. Çocuklar çeşitli

sorunlarla karşılaştıklarında kendilerini rahatlatmak için parmak emme gibi davranışları seçebilirler. Çocuklar içsel durumlarını ifade etmekte zorlandıklarından bu tür davranışlarla kendilerini rahatlatmaya çalışabilirler (Yavuzer 1998; Brunet ve Sarfati 2000; Bulut 2000; Öz 2003).

2. **Tırnak Yeme:** Özellikle ergenlik döneminde sıkça görülen bir davranıştır. Genellikle 3-4 yaşlarından sonra başladığı ve 15-16 yaşına kadar devam edebildiği belirtilmektedir (Eroğlu, 1997). Tırnak yeme birçok nedene bağlı olabilir veya hiçbir nedeni olmadan alışkanlık haline gelebilir. Aile içinde uygulanan aşırı baskıcı veya otoriter eğitim, sürekli azarlama veya eleştirme, kıskançlık, yetersiz ilgi ve sevgi gibi faktörler, çevrede tırnak yiyen aile bireylerinin bulunması gibi durumlar, çocuklarda tırnak yeme davranışına neden olabilir (Aydınlı, 2003; Saygılı, 2004).
3. **Altını Islatma:** Normal gelişim gösteren çocukların 2-3 yaşlarına geldiklerinde tuvalet eğitimlerini almış olmaları beklenir. Ancak bazı çocuklarda bu süreç biraz uzayabilir ve 4 yaşına kadar arada sırada altının ıslak olması normal karşılanmalıdır. Bu dönemde çocuğa bu konuda baskı yapılmamalıdır. Altını ıslatma davranışı uzun süre devam ederse, öncelikle organik bir bozukluğun olup olmadığı kontrol edilmelidir. Ateşli hastalıklar, böbrek ve idrar yolları enfeksiyonları gibi sağlık sorunları altını ıslatmaya neden olabilir, ancak bu durumlar genellikle geçicidir ve tedavi edildiğinde altını ıslatma davranışı kaybolabilir. Altını ıslatma davranışının aileden genetik yolla geçen bir özellik olduğu düşünülmektedir. Altını ıslatan çocukların yarısından fazlasında derin uyku halinde beyinden gelen uyarılar yeterli olmadığı için altını ıslatma olayının bilinç dışında gerçekleştiği gözlemlenmektedir (Çankırılı, 2004).
4. **Yalan Söyleme:** Bir insanın bilinçli ve kasıtlı olarak başkalarını aldatmak, küçük düşürmek veya çıkar sağlamak amacıyla gerçek dışı ifadeler kullanmasına denir. Çocuklar genellikle 5 yaşına kadar bu tür bilinçli aldatmacalara başvuramazlar çünkü bu yaşa kadar hayal ile gerçeği birbirinden ayırt etme yetenekleri tam olarak gelişmemiştir. Bu nedenle, küçük çocukların söyledikleri şeyleri yalan olarak değerlendirmek yerine, bu davranışın genellikle sevgi ve ilgi eksikliği gibi içsel sıkıntıları ifade

etmek için kullanıldığını anlamak önemlidir (Çankırılı, 2004; Saygılı, 2004).

5. Tikli Olma: Beden kaslarında bilinç dışı olarak ortaya çıkan aralıklı kasılmalara verilen isimdir. En sık göz kırpma, kaş kaldırma, burun oynatma, baş sallama veya omuz silkme gibi hareketler şeklinde görülür. Bu tikler genellikle aşırı heyecan veya korku gibi duygusal durumların ardından ortaya çıkar. Tikler, çocuğun iç dünyasının huzursuz olduğunu, psikolojik çatışmalar ve gerginlik yaşadığını gösteren açık belirtilerdir. Çocuklar, öfke ve saldırganlık duygularını dışa vuramadıkları zamanlarda bu tür tik davranışları geliştirebilirler (Aydınlı, 2003; Yörükoğlu, 1998; Öz, 2003; Çankırılı, 2004).

6. Mastürbasyon: İnsanın cinsel isteğini kendi bedeninde ve kendi kendine doyurması olarak tanımlanmaktadır (Öz, 2003). Bebekliklerinde uzun süre kendi başına bırakılan çocuklarda daha sık görüldüğü belirtilmektedir. Annenin uzun süreli ayrılıkları, yeni bir kardeşin doğumu veya çocuğun bakıcıya bırakılması gibi durumlar, çocuğun ilgi ve ilişki ihtiyacının yeterince karşılanmadığı zamanlarda mastürbasyon davranışını tetikleyebilir (Saygılı, 2004).

Duygusal problemi olan çocuklar; kaygılı çocuklar, korkulu çocuklar, öfkeli çocuklar, inatçı çocuklar, utangaç çocuklar, kıskanç çocuklar ve saldırgan çocuklar şeklinde değerlendirilmektedir.

1. Kaygılı Çocuklar: Bedensel düzeyde dengeyi bozan veya tehlikelere karşı tepki gösteren durumlara karşı gelişen kaygı, birçok çocukta görülebilen bir durumdur. Kaygılı çocuklar genellikle çabuk üzülür, heyecanlanır, gergindir ve tedirgindirler. Duygusal açıdan hassas olan bu çocuklar, küçük sorunları büyütme eğilimindedirler ve sınav gibi durumlarda yoğun heyecan ve mide bulantısı yaşayabilirler (Çağlar, 1981; Yörükoğlu, 1998). Aynı zamanda, kaygılı çocuklar genellikle sevecenlik ve acıma duygularına sahip olabilirler ve belirsiz durumlarda kendilerini rahatsız hissedebilirler (Çağlar, 1981; Yörükoğlu, 1998; Swedo ve Leonard, 2000).

2. **Korkulu Çocuklar:** Korku, çocuğun kendisine zarar verebileceğini düşündüğü nesne, kişi veya hayali bir varlığa karşı gösterdiği duygusal tepkidir. Her çocuk, potansiyel olarak tehlikeli veya yabancı şeylere karşı korkabilir. Korkulu çocuklar, korkularının şiddetlendiği durumlarda kaygılı bir kişilik geliştirebilirler ve sebepsiz ve belirsiz korkular yaşayabilirler (Çankırlı, 2004).
3. **Öfkeli Çocuklar:** Öfke, çocuğun haklı bir isteğin engellenmesi veya gerekli bir ihtiyacın karşılanmaması gibi durumlarda gösterdiği aşırı kızgınlık halidir. Öfke nöbetleri genellikle 2-4 yaşları arasındaki çocuklarda daha sık görülür ve huysuzluk krizleri olarak adlandırılır. Bu tür davranışlar, çocuğun her istediğini elde etmesi veya engellenmeyle nadiren karşılaşmasıyla ilişkilendirilebilir. Öfkeli çocuklar, genellikle küçük bir engelle karşılaşmalarında bile ciddi tepkiler verebilirler ve ilgisizlik veya hastalık dönemlerinde de öfke gösterebilirler (Aydınlı, 2003).
4. **İnatçı Çocuklar:** İnat, bir çocuğun belli bir neden olmaksızın bir harekette ısrar etmesi ve bu durumu değiştirmemesi olarak tanımlanır. Çocuklar, kendilerini kabul ettirmek için çevresel uyaranlara karşı direnme eğiliminde olabilirler ve bu durum genellikle gergin anne-çocuk ilişkilerinin bir sonucudur. Özellikle tuvalet eğitimi veya yemek konularında aşırı katı ve ısrarcı bir yaklaşım, çocuğun pasif direniş geliştirmesine yol açabilir ve uzun vadede inatçı bir kişilik gelişmesine katkıda bulunabilir (Yörükoğlu, 1998; Öz, 2003).
5. **Utangaç Çocuklar:** Utangaçlık, çocuğun çeşitli ortamlarda rahat davranmaması ve kendini ifade edememesidir. Utangaç çocuklar, çevrelerindeki kişilerle çatışmaya girmezler ve genellikle uyumlu olarak görülürler, ancak kendi benlikleriyle çatışma içinde olabilirler. Utangaçlık, çocuğun kendine güvensizlik hissettiğinin bir belirtisi olabilir ve bu çocuklar genellikle kendilerini yetersiz ve değersiz hissederler, sorumluluk almaktan kaçınırlar ve arkadaşlık kurmada zorluk yaşarlar (Çağlar, 1981; Saygılı, 2004).
6. **Kıskanç Çocuklar:** Kıskançlık, çocuğun sevgiye yönelik beklentilerinin başka birine yönlendirilmesi durumunda hissettiği üzüntüdür. Kıskançlık

duygusu genellikle anne-baba veya kardeşlere yöneliktir ve öfke, nefret, intikam alma düşünceleri gibi karmaşık duyguların birleşiminden oluşabilir. Aşırı kıskançlık yaşayan çocuklar genellikle bebeksi davranışlar sergilerler, sinirli olabilirler ve bu duyguları çevrelerine yansıtabilirler. Kendilerini yetersiz ve değersiz hisseden çocuklar kıskançlığa daha meyillidirler (Çağlar, 1981; Öz, 2003; Saygılı, 2004).

- 7. Saldırgan Çocuklar:** Saldırganlık, kişinin doğuştan getirdiği içgüdüsel bir tepkidir ve bazı çocuklar bunu açıkça söz veya davranışlarla gösterebilirken, diğerleri oyunlarında veya ilişkilerinde saldırganlık belirtileri gösterebilirler. Saldırgan çocuklar, genellikle ruhsal sorunlar nedeniyle çevreleriyle uyum sağlamakta zorluk çekerler ve kuralları çiğneme eğilimindedirler. Bu çocuklar, sık sık cezalara maruz kalmalarına rağmen tepkilerini kontrol etmekte zorlanabilirler ve kendilerini haklı çıkarma eğilimindedirler (Başar, 1996; Yörükoğlu, 1998; Hughes, 2003; Saygılı, 2004).

Gelişimsel bozukluğu olan çocuklar kekemelik, DEHB ve otizm spektrum bozukluğu şeklinde incelenmektedir.

- 1. Kekemelik:** Ses, hece veya sözcüklerin tekrarı, uzatılması veya konuşma akışının duraklamalarla kesilmesi şeklinde kendini gösteren bir konuşma bozukluğudur. Bozukluğun şiddeti, kişinin içinde bulunduğu duruma göre değişebilir. Kekemelik genellikle psikolojik streslerin yoğun olduğu durumlarda artabilir ve konuşma hızı çok yavaş veya çok hızlı olabilir (Saygılı, 2004). Ayrıca, kekeme çocukların ailelerinin aşırı titiz ve kuralcı olduğu gözlemlenmiştir. Ebeveynler, çocuklarından yüksek beklentilere sahip olabilirler ve çocuk sürekli olarak denetim altında tutulur, ne söyleyeceği ve nasıl davranacağı sürekli olarak gözlemlenir (Yörükoğlu, 1998).
- 2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB):** Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dikkatlerinin kolayca dağıldığı, sabırsız oldukları, başkalarının etkinliklerine ve sözlerine karıştıkları, başkalarının sözlerini kestikleri ve soru sorulmasını beklemeden yanıtlarını verdikleri belirtilmektedir. DEHB yaşayan çocuklar, ilgisini çeken bir işte

bile yerinde birkaç dakikadan fazla oturamazlar. Bu durum, sosyal ilişkilerinde problemler yaşamalarına ve akranları tarafından kabul görmemelerine neden olabilir. Hiperaktif çocukların akrabalarında da benzer davranış bozukluklarının bulunduğu gözlemlenmiş ve DEHB'nin diğer psikolojik bozukluklarla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Swedo ve Leonard, 2000; Özdoğan, 2000; Yazgan, 2001).

- 3. Otizm Spektrum Bozukluğu:** Otizm, genellikle hayat boyu devam eden bir problemdir ve çocuğun sosyal hayatını, iletişim becerilerini ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Otizm spektrumunda yer alan çocukların semptomları ve şiddeti farklılık gösterebilir; bazıları dil gelişiminde gecikme gösterirken, bazıları belirli hareketlere aşırı bağlılık gösterebilir veya insan ilişkilerinde zorluk çekebilirler (Kayalp, 2000). Otizmliler çocuklar genellikle çok iyi bir belleğe sahiptirler ancak kendiliğinden başlattıkları davranışların sıklığı azdır. Ayrıca, otizmliler çocukların insanlarla ilişki kurmada zorluk çektikleri, cansız nesne ve resimlere ilgi gösterdikleri ve aynı anda çok fazla ilgi alanına sahip olabilecekleri gözlemlenmiştir (Darıca, Abidoğlu ve Gümüüşcü, 2002). İçer kapanık ve konuşmaktan hoşlanmayan otizmliler çocuklar, genellikle normal konuşma yeteneği geliştirmeyen ve bazıları hiç konuşamayabilir. Otizm, doğuştan gelen ve hayatın ilk 2 yılı içinde ortaya çıkan bir problem olarak tanımlanmaktadır. Bu bozukluğun kesin nedeni hala net olarak bilinmemekle birlikte, bazı araştırmacılar çevresel uyarıcıların işlendiği beyin bölgelerinde fonksiyonel bozukluklar olduğunu savunurken, diğerleri vücuttaki kimyasal dengesizlikleri neden olarak ileri sürmektedirler (Kayalp, 2000).

Anti-sosyal davranış gösteren çocuklar; kaçak çocuklar, suçlu çocuklar ve hırsızlık yapan çocuklar olarak incelenmektedir.

- 1. Kaçak Çocuklar:** Çocukların evden, okuldan veya çalıştıkları iş yerinden izin almadan başka bir yere gitme davranışına kaçma denir. Bu davranış genellikle çocukların buldukları ortamı sıkıcı buldukları, sıkıntıdan kaçmak veya korku yaratan durumlardan korunmak için başvurdukları bir yoldur. Bazı durumlarda aile içinde aşırı ceza veya tehditler, çocukları

kaçmaya iter ve bu alışkanlık haline gelebilir. Ayrıca, sürekli aile kavgaları veya aile bağlarının zayıflaması da çocukların kaçma davranışını tetikleyebilir (Çağlar, 1981).

2. Suçlu Çocuklar: Çocukluk ve gençlik yıllarında işlenen suçlar, dünya genelinde en çok tartışılan toplumsal sorunlardan biridir. Türkiye'de suç işleme eğiliminin en yüksek olduğu yaş grubunun genellikle 14 yaş civarında olduğu belirtilmektedir. Ergenlik döneminde çocukları suça yönlendiren faktörler arasında hızlı fiziksel ve psikolojik değişimler, kalıtsal etkenler, sınırlı zekâ potansiyeli, yanlış eğitim ve yetersiz sevgi ve ilgi gösterilebilir (Yavuzer, 1996).

3. Hırsızlık Yapan Çocuklar: Küçük yaşta çocuklarda mülkiyet kavramının tam olarak gelişmediği bilinmektedir, bu nedenle çocuklar başkasına ait bir eşyayı rahatlıkla alabilirler. Ancak 7-8 yaşlarından sonra hırsızlık davranışı gösteren çocuklar için durum daha ciddiye alınmalıdır. Hırsızlık davranışının altında yatan nedenler arasında anne-baba tutumları, değersizlik duygusu, özgüven eksikliği, kıskançlık ve rekabet duyguları gibi psikolojik faktörler bulunabilir (Saygılı, 2024). Psikolojide "kleptomania" olarak adlandırılan bu davranış, çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları olarak ortaya çıkabilir (Çankırılı, 2004).

1.1.3.8. Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar

Üstün zekalı çocuklar, geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve üzeri puan alan kendi yaşlılarından rastgele seçilen bir grubun %98'inden üstün olan çocuklar olarak tanımlanır (Özsoy, 2002; Umansky, 2004).

Yetenekli çocuklar ise, zekâ, yaratıcılık, sanatsal yetenek ve liderlik kapasitesi ya da özel akademik alanlarda yüksek performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanmayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuklar olarak ifade edilirler (Dağlıoğlu, 1995).

Yeteneğin nedeni kesin olarak bilinmemekle birlikte, genetik yapının ve çevresel uyarıcıların üstün zekâ ve yeteneklerin gelişiminde etkili olduğu vurgulanır. Bireyin genetik mirasıyla getirdiği özelliklerin şekillenmesinde, öncelikle aile, okul

ve arkadaş çevresi gibi faktörlerin yanı sıra çocuğa sunulan imkanların önemli bir rol oynadığı belirtilir (Moore, 1992; Culatta ve Tompkins, 1999; Metin, 1999).

Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların sınıflandırılması incelendiğinde, genellikle zekâ puanlarına değil, çocukların belirli yeteneklerine, başarılarına ve performans gösterdikleri alanlara göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar şu şekildedir:

- 1. Üstün Yetenekli Çocuk:** Bir ya da birden fazla yetenek veya zekâ özelliği açısından yaşlılarından üstün performans gösteren, diğer alanlarda ise ortalama düzeyde performans sergileyen çocuktur.
- 2. Üstün Özel Yetenekli Çocuk:** Belirli bir alanda olağanüstü yetenek ve başarı gösteren, diğer alanlarda ise ortalama yeteneğe sahip olan çocuktur.
- 3. Yaratıcılık Yeteneği Ayrıcalıklı Olan Çocuk:** Orijinal düşünen, sanat ve müzik gibi alanlarda kendine özgü bir şekilde düşüncelerini ifade eden çocuktur.
- 4. Liderlik Yeteneğine Sahip Olan Çocuk:** Diğer bireyleri etkileme yeteneği üstün olan çocuktur.
- 5. Olağanüstü Yetenekli Çocuk:** Müzik, bale, tiyatro gibi performansa dayalı bir alanda olağanüstü yeteneğe sahip olan çocuktur.
- 6. Psikomotor Alanlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuk:** Hız, güç, çeviklik, koordinasyon gibi fiziksel güce dayanan spor dallarında üstünlük gösteren çocuktur (Moore, 1992; Culatta ve Tompkins, 1999; Ataman, 2003).

1.2. Aile Kavramı, Tanımı, Önemi

Aile kavramı, diğer kavramlar gibi tarihsel süreç içinde değişime uğramıştır (Ar, Şen ve Melekoğlu, 2022). Aile kavramı, şekil ve içerik olarak günümüze kadar büyük bir değişim geçirmiş ve sürekli olarak aktif bir yapıya sahip olmaktadır (Canatan ve Yıldırım, 2011).

İç göç, sanayileşme, modernleşme ve kentleşme gibi faktörler, aile kavramının önemli ölçüde değişmesine yol açmıştır (Ar vd., 2022). Geçmişte, aile genellikle kan bağı, yasal bağ ve cinsel birliktelikle ilişkilendirilen bireylerden oluşan bir grup veya

milli kültürel değerleri aktaran, nüfusu yenileyen ve kişilerin psikolojik ve biyolojik ihtiyaçlarını sağlayan bir kurum olarak kabul edilirdi (Erkal, 2006). Ancak, geleneksel yapıdan modern sürece geçişle birlikte, aile içi ilişkiler, roller, statüler ve evlilik gibi kavramlar daha fazla ele alınmaya başlanmış ve bu alanlarda önemli değişimler yaşanmıştır (Epik, Çiçek ve Altay, 2017).

Kavramlardaki bu değişimler, aile kavramının tanımında da değişikliklere yol açmıştır (Gittins, 2011). Bu bağlamda, aile kavramı; aile içindeki bireylerin ve çocukların sevgi ihtiyaçlarının karşılandığı, aidiyet duygusu, saygınlık ve sevgi gibi sosyal gereksinimlerin sağlandığı; eğitim ve destekleyici niteliklere sahip bir kurum olarak tanımlanmıştır (Özkan ve Kılıç, 2013).

Aile, toplumun en küçük yapı taşı olarak kabul edilir ve evliliğin doğal bir sonucu olarak çocuk sahibi olma isteği yaygındır. Yeni doğan bir çocuğun aileye katılması, aile dinamiklerinde değişikliklere yol açmaktadır (Özekeş, Girli, Yurdakul ve Arısoy, 1998). Çocuğun en yakın etkileşim çevresi aile bireylerinden oluşmaktadır (Kılınç, 2018). Ailenin özellikleri, çocuğun gelişimsel gereksinimleri, biyolojik ve çevresel faktörler gibi birçok etken, çocuğun gelişiminde etkili rol oynamaktadır (Özmen ve Çetinkaya, 2012). Ailenin önemi, çocuğun gelişim alanlarını destekleme, öğrenmeyi sağlama, sosyal yaşamı kurma ve toplumsal normları öğrenme gibi birçok alanda belirgindir (Kılınç, 2018).

Ebeveynler, çocuklarının beslenme, korunma, barınma, eğitim ve gelişim gibi temel gereksinimlerini karşılama sorumluluğunu üstlenmektedirler. Bu gereksinimlerin yerine getirilmesi ve sevgi dolu bir ortamda yetiştirilme, çocuğun temel güven duygusunun gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Çağdaş,2012).

1.2.1. Aile içi ilişkiler

1.2.1.1. Özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuklarda aile ilişkileri

Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar, farklı kategorilere ayrılmaktadır. Ancak, araştırmacılar arasında genel kabul görmüş bir sınıflandırma yoktur. Bunun yerine, ÖG olan çocukların ortak özellikleri ve eğitim gereksinimleri temel alınarak sınıflandırma yapılmaktadır.

Ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişki, birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Son yıllarda, ebeveyn-çocuk ilişkileri, ebeveynlerin çocuklarını tek taraflı olarak etkilemesi yerine, ebeveynlerin ve çocukların birbirlerini karşılıklı olarak etkileme süreci olarak incelenmeye başlanmıştır. Ancak bu etkileşime rağmen, özellikle gelişimin ilk aşamalarında, anne babalar çocuklarının bakımı ve eğitiminden sorumlu oldukları için daha fazla etkiye sahiptirler (Maccoby, 2002). Gelişimle ilgili teoriler ve yaklaşımlar, anne babalığın rolünü vurgulamakta ve çocuğun erken fiziksel ve sosyal çevresinin belirlenmesinde bu aşamaları dikkate almaktadır (Maccoby, 2002; Miller, 1983).

Bir bebek dünyaya geldiğinde, ilk iletişimde bulunduğu kişi genellikle annedir ve anne-bebek arasındaki sağlıklı iletişimin temeli genellikle güvenli bağlanmanın oluşumuna dayanmaktadır (Kayılı, 2018).

Freud'a göre, anne ve çocuk arasındaki etkileşim, çocuğun gelişimi ve kişiliğinin oluşması açısından temel bir etkendir (Geçtan, 2008).

Tipik gelişen çocukların anne ve babaları, çocuğun sağlıklı gelişimi için gerekli olan sevgi, korunma ve beslenme için uygun ortamın ev ortamında yaratılması konusunda gerekli sorumlulukları üstlenebilirler. Tipik gelişen çocukların ebeveynleri, çocuklarının doğumundan sonra birçok rol değişikliği yaşayarak alışık olmadıkları durumlar yaratsa da (Özşenol vd., 2003), bu çocuğun özel gereksinimlerinin olması şok, hayal kırıklığı, stres gibi durumlara yol açabilmektedir., aile üzüntüsü, kendini suçlama ve kaygı yaşayabilirler. (Ertürk, 2018; Cangür vd., 2013).

Bu süreç, yetersizliğin tanısıyla başlar ve ailenin toplumla bütünleşmesine kadar devam eder (Dolunay, 2016). Aile içi etkileşim ve ilişkiler aile sağlığını etkilediği gibi, özel gereksinimli bir çocuğun varlığı da ailenin genel yapısını ve işleyişini etkilemektedir. Ailenin yaşam tarzını, ebeveyn davranış ve tutumlarını, dolayısıyla ebeveyn-çocuk ilişkilerini etkiler (Demir vd., 2010).

Sağlıklı bir çocuğun aileye katılması aile fertleri için kaygıya neden olabilirken, özel gereksinimi olan bir çocuğun aileye katılması ailede karmaşıklık yaratarak beklentileri ve dengeleri değiştirmektedir. Bu durumda, aile tekrar dengeyi kurmakta zorlanabilmektedir. Özel gereksinimi olan bir çocuğun aileye katılmasıyla

birlikte, aile içi roller değişir, görevler artar ve eşler arası ilişkilerde değişimler olabilmektedir. Ebeveynler, günlük yaşantılarında çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler ve bu zorlukları aşarken daha fazla görev genellikle anneye yüklenebilmektedir. Bu nedenle, aile yaşamında bozulmalar meydana gelebilmektedir. Bu durum sadece özel gereksinimli çocuk ile anne-baba arasındaki ilişkiyi değil, kardeşler arasındaki ilişkiyi de etkileyebilmektedir. Çocukların gelişim ve eğitiminde, sadece anne-babanın değil, kardeşler arası etkileşimin de önemli bir rolü olduğu unutulmamalıdır (Kayılı, 2018).

Özel gereksinimli çocukların anne ve babaları çeşitli ebeveynlik deneyimlerine sahiptir. Bazı ebeveynler bu duruma kolayca uyum sağlarken, bazıları da çocuklarına bakmakta zorlanabilmektedir. Her özel çocuğun kendine has özellikleri ve farklı zorlukları vardır. Ebeveynler farklı şekillerde zorluk yaşarlar (Aydın ve Egin-Arslantürk, 2018).

Aile bireylerinin yaşadığı stres, ailenin tüm üyelerini etkileyen bir sosyal sistem olması nedeniyle önemlidir (Angın ve Erden, 2015). Aile içinde yeni bir çocuğun doğumu, ebeveynlerin sorumluluklarının ve görevlerinin artmasıyla bir kriz olarak adlandırılmaktadır (Duygun ve Sezgin, 2003). Yeni doğan bir çocuk, aile içinde bir krize neden olurken, çocuğun farklı özelliklere sahip olması bu krizi artırabilir. Bu krizi yönetme süreci; ebeveynlerin kişilik özellikleri, ailenin beklentileri, aile içi iletişim, ekonomik durum, destek sistemleri, kültürel özellikler, aile içi görev dağılımı gibi faktörlerden etkilenmektedir (Weber ve Stoneman, 1986). Yeni doğan çocuğun özel ihtiyaçları, artan sorumluluklar ve engelli bir çocuğun ihtiyaçlarının daha fazla olması, aile içindeki rolleri ve ilişkileri daha çok etkileyebilmektedir (Angın ve Erden, 2015).

Sağlıklı bir çocuktan farklı olarak özel gereksinimi olan bir çocuğa sahip anne babalar, farklı zorluklarla karşılaşmaktadır (Stoneman, 2001). Bir engelli bireyin hayatlarına katılması, bir sürü değişikliği beraberinde getirir ve aile üyelerinin duygusal ve sosyal süreçlerini etkileyebilmektedir (Angın ve Erden, 2015). Aile içi ilişkilerin güçlenmesi için çocuğun engel durumunun değerlendirilmesi, olası sorunlara yönelik çözüm yöntemlerinin geliştirilmesi ve ailenin kaynak ve ihtiyaçlarının belirlenmesi önemlidir (Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey ve Ramey, 2002).

Ailenin özel gereksinimli bir çocuğa sahip olması endişe verici bir durumdur. Bu endişe verici durum, çocuğun ilk bakım sürecinden başlayarak eğitim sürecinin her aşamasında desteklenmesi ihtiyaç duyulan bir durumdur. Aile, çocuklarının engelli olduğunun bilgisini edindikten sonra hem çocuklarının ihtiyaçlarına cevap vermeye hem de sosyal destek sistemlerinin devreye girmesine ihtiyaç duymaktadır (Lusting ve Akey, 1999). Sosyal destek sisteminin aile ilişkilerinde kaygıyı azalttığı, kişilerin sorunları çözmeye süreçlerine katkı sağladığı, hayata ve birbirlerine karşı daha iyimser bakmalarını desteklediği söylenmektedir (Baltaş, 2007). Bakım veren annelerin, çocuklarının ihtiyaçları ile ilgili görevlerini babalara kıyasla daha fazla aldıkları bilinmektedir. Özel gereksinimi olan çocukların sağlık durumu ve davranışları üzerinde annelerin, babalara oranla daha büyük bir öneme sahip oldukları görülmektedir (Heller, Hsieth ve Rowitz, 1997).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan annelerin, genellikle çocuklarının günlük bakımını ve sorumluluklarını kendi üstlerine aldıkları görülmektedir (Marcenko ve Mayers, 1991). Özel gereksinimli çocukların bakımının zorluğu, bakım veren kişinin depresyon sürecini tetiklediği bilinmektedir. Bakım verme sürecinde görev dağılımlarının gerçekleşmesi, ailelerin stres düzeyini azaltıcı etkiye sahiptir. Aileler, yaşamış olan stres düzeyini yönetemediklerinde öfke ve endişe gibi duyguların artmasına neden olabilirler. Özel gereksinimli çocukların bakımını genellikle annelerin üstlenmesi ve bu durumun annenin psikolojisini olumsuz etkilemesi bilinmektedir. Ancak aile, bir sistem olarak ele alındığında; özel gereksinimli bir bireyin varlığı hem anneleri hem de aile içinde olan diğer bireyleri duygusal ve davranışsal olarak etkilemektedir. Aile yapısı içerisinde anne, baba ve kardeşler arasındaki etkileşim, sistem içindeki tüm bireylere tesir etmektedir (Minuchin, 1974).

Özel gereksinimi olan çocukların bulunduğu ailelerin sorunları; ekonomik, toplumsal, ruhsal ve bilgi eksikliği olmak üzere dört ana başlıkta incelenmektedir. Ekonomik problemler içinde özel gereksinimli bireyin tedavi ve öğrenim giderleri ele alınmakta, bunlar aileye büyük bir maliyet yaratmaktadır. Devletin toplumsal hizmet mekanizması olsa da ailelerin ekonomik güçlükler yaşadığı bilinmektedir (Gültekin ve Sezer, 2017). Toplumsal sorunlar yaşayan ailelerde yalnızlaşma ve içe kapanma yoğun bir şekilde yaşanmaktadır. Aile içerisinde özel gereksinimli çocuğun olması sosyal çevrenin etkisini bununla beraber getirmektedir. Çevreden gelen

söylemler, batıl inanışlar aile içindeki yükü artırmakta ve ailenin topluluk içerisinde uzaklaşarak yalnız kalmasına neden olmaktadır (Kandel ve Merrick, 2007). Psikolojik problemler depresif boyutta değerlendirilmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler, mevcut engel durumunun getirdiği zorluklarla mücadele etmekte, bunlar da ailelerde psikolojik sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Tipik gelişim gösteren çocukların ailelerinin anne babalarına göre özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yüksek düzeyde depresyon belirtileri gösterdikleri bilinmektedir (Demir vd., 2010). Bilgi eksikliğine bağlı problemler kapsamında, özel gereksinimi olan çocuğa sahip ailelerin çocuklarının tanı alması sürecindeki bilgi eksiklikleri ele alınmaktadır. Aileler, bilgi eksikliklerinden kaynaklı süreci yönetmekte güçlük yaşamaktadır. Ayrıca, çocukları tanı aldıktan sonra sürecin yönetimi konusunda psikolojik desteğe de gereksinim duymaktadırlar. Özellikle mevcut durumun kabullenilmesi noktasında ailelerin kaygı duydukları belirtilmektedir.

1.2.2. Aile tutumları

Psikolojideki en eski ve en önemli sorulardan biri, çevrenin bireyin gelişiminde oynadığı rolü merak etmektedir. Birey oluşumunun açılış sahnelerinde, genellikle ebeveynlerin baş karakterler ve ailenin sosyalleşmenin "birincil alanı" olarak kabul edildiği bilinmektedir (Maccoby, 1983). Ebeveynler, sıklıkla çocuklarının davranışsal, duygusal, kişilik ve bilişsel gelişiminde başlıca nedensel etmenler olarak suçlanmıştır. Bu etki, çeşitli aktif ve pasif, tepkisel ve tepkisiz süreçler aracılığıyla gerçekleşir (Baumrind, 1980; Radke-Yarrow ve Zahn-Waxler, 1986; Scarr ve McCartney, 1983; Sears, Maccoby, ve Levin, 1957; Whiting, 1980). Dolayısıyla, temel bir araştırma stratejisi, ebeveynlerin veya ebeveyn davranışlarının farklılıklarını belirlemek ve bu farklılıkları çocuk değişkenleriyle ilişkilendirmektir.

Aile yapısının çekirdek aileye dönüşme süreciyle beraber, ailelerdeki bireylerin işlevselliğinin ve memnuniyetinin arttığı, ihtiyaçların karşılandığı ve ailenin toplumsal düzene uyum sağlayan bir yapı haline geldiği gözlemlenmektedir (Nazlı, 2021). Aile kavramındaki bu değişiklikler, aile içi ilişkileri büyük ölçüde etkilemiştir (Bayer, 2013). Aile ortamı, çocukların duygusal ve toplumsal gelişim süreçleri başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını etkileyen önemli bir kurum olduğundan (Yavuzer, 1996), aile kavramındaki değişim sürecinin çocukları etkilemesi oldukça kaçınılmazdır (Yörükoğlu, 1982).

Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri çeşitli tutum ve eylemler, aynı zamanda çocuklarının davranışlarını da şekillendirir. Ebeveynler çocukların ilk eğitimcileridir; bilişsel, sosyal ve duygusal olarak gelişmek için onların yeni bilgiler öğrenmelerine yardımcı olurlar. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan tutum ve ilişkileri, çocukların sosyalleşmesinde, toplumun değer yargılarının ve rollerinin kabul edilmesinde önemli rol oynamaktadır (Şen, 1997). Çocuğun sosyalleşme sürecinde ebeveynler “tek” neden olmasa da en temel faktör olarak kabul edilmektedir (Demir-Karabulut ve Şendil, 2008). Ebeveyn alışkanlıkları ve davranışları, çocuğun belirli bir durumdaki davranışına göre sergilenir.

Ebeveyn tutumları, çocuğun çeşitli durumlarına yönelik tutumlar olarak tanımlanabilir (Darling ve Steinberg, 1993). Maccoby ve Martin (1983) ebeveyn tutumlarını belirleyen iki temel faktörün olduğunu vurgulamıştır. Bunlardan ilki, ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarına ne ölçüde duyarlı olduklarıdır. İkincisi ise ebeveynlerin çocuklarına yönelik arzu, kontrol ve beklentileridir.

Araştırmalarda ebeveyn tutumları çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Örneğin, Bakhla vd. (2013) ebeveynlerin tutumlarının demokratik, otoriter ve izin verici olduğunu bulurken, Maccoby ve Martin (1983) ebeveynlerin tutumlarının demokratik, otoriter ve izin verici olduğunu bulmuşlardır. Baumrind vd. (2010) ebeveynlik tutumlarını otoriter, yönlendirici, hoşgörülü, demokratik, yeterince iyi, kayıtsız ve güven verici olarak sınıflandırmıştır. Hibbard ve Walton'a (2014) göre demokratik, otoriter, hoşgörülü-müşahakâr ve umursamaz-inkârcı şeklinde bir sınıflandırma varken, Filiz ve Yaprak'a (2009) göre bu sınıflandırma hoşgörülü, otoriter, aşırı koruyucu, kayıtsızdır. Baumrind (1980; 1991) ise ebeveyn tutumlarının demokratik ve dengeli olmasının yanı sıra otoriter ve hoşgörülü olduğunu da ileri sürmüştür. Baumrind (1966), okul öncesi çocuklarla yaptığı bir çalışmada üç ebeveyn kontrolü modeli tanımladı: demokratik, otoriter ve izin verici ebeveyn tutumları. Baumrind, demokratik ebeveynlerin çocuklarından olgun davranışlar beklediklerini ve aynı zamanda onları uygun olduğunda kurallara uymaya teşvik ettiğini söyledi. Öncelikle sıcak ve ilgililer, sabırla ve duyarlı bir şekilde çocuğu dinliyorlar ve aile içinde kararlar alırken çocuğun fikrini dikkate alıyorlar. Otoriter ebeveynler, çocuklarının kendi koydukları kurallara kayıtsız şartsız uymalarını ve uymalarını beklerler. Bu tür ailelerde çocuklar kurallara uymadıkları takdirde

cezalandırılırlar, ebeveynler çocuklarıyla sıklıkla iletişim kurmazlar ve çocuklarından söyledikleri her şeyi görüldüğü gibi kabul etmelerini beklerler. (Baumrind, 1966).

Bu çalışma demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı korumacı ebeveyn tutumlarına odaklandığından bu tutumlar kısaca açıklanmıştır.

1.2.2.1. Demokratik (eşitlikçi) tutum

Demokratik ebeveynlik tutumları, aile içinde sağlıklı iletişim kurulur, çocuklar duygusal olarak desteklenir, bağımsızlıkları teşvik edilir. Ancak disiplinli bir ortamda çocukların belli standartlara ulaşması beklenir (Sümer vd., 2010). Aileler çocukların etkinliklerine problem odaklı ve mantıklı bir şekilde rehberlik ederler (Baumrind, 1966). Demokratik aile ortamlarında büyüyen çocukların, ebeveynlerinin değerlerini içselleştirerek olumlu gelişimsel ve uyum özellikleri sergiledikleri (Sümer vd., 2010), sosyal-duygusal becerilerin daha iyi olduğu ve düzenlendiği gözlemlenmiştir. (Towe-Goodman ve Teti, 2008). Ebeveynlerin esnek, sıcak ve demokratik tutumları, çocukların sosyal, bilişsel, ahlaki ve duygusal gelişimine en yardımcı olan tutumlar olarak kabul edilmektedir (Bornstein ve Bornstein, 2007).

Bu tutumda, çocuk birey olarak kabul edilir ve aile içi ve çocuğa özgü kararlarda onun fikirlerine değer verilir. Çocuğun duyguları ve düşünceleri önemsenir. Bu tür bir aile ortamında yetişen çocuklar girişimci, yaratıcı, fikirlerini özgürce ifade edebilen, kuralları sorgulayabilen ve alternatif çözüm yolları üretebilen, sağlam bir benlik algısına sahip ve paylaşımcı özelliklere sahip olabilirler (Pekşen-Akça, 2012).

1.2.2.2. Otoriter (baskıcı) tutum

Otoriter ebeveynlikte ebeveynlerin katı bir disiplin anlayışı vardır ve çocuklar yetersiz duygusal destek ve ilgisizlikle büyürler. Çocuklardan mutlak itaat beklenir (Sümer vd., 2010). Aileler, mutlak standartlara, dini güdülere veya daha büyük otoriteye dayalı olarak çocukların davranış ve tutumlarını değerlendirmeye, kontrol etmeye ve şekillendirmeye çalışırlar (Baumrind, 1966). Bu ebeveynlik tutumuyla yetiştirilen çocukların özgüvenlerinin düşük, kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve genel olarak uyumsuz oldukları gözlemlenmiştir (Hart vd., 2003; Sümer vd., 2010;

Thompson vd., 2003). Ayrıca bu tür ev ortamlarında büyüyen çocuklarda öfke gelişimi ve dışa yönelim sorunları da görülmektedir (Snyder vd., 2003).

Cezanın eşlik ettiği bu tutumda, ebeveynler çocuklarına katı kurallar koyarlar ve çocuğun davranışları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olurlar. Bu tür bir tutum sergileyen ailelerde yetişen çocuklar; korkak, itaatkâr, otoriteye karşı çekingen, başkalarının beklentilerini aşan, otorite kayb olduğunda isyankâr, güçsüz kişilere karşı agresif olabilirler (Yıldız, 2004, s.138).

1.2.2.3. İzin verici (hoşgörülü) tutum

Çocuklar hoşgörülü ebeveynlerin sıcak ilgisini ve kabulünü görürler ancak üzerlerinde kısıtlama ve kontrol eksikliği vardır (Sümer vd., 2010). Gevşek veya tutarsız bir disiplin yaklaşımı genellikle istenmeyen çocuk davranışlarını göz ardı eder (Robinson vd., 1995). Hoşgörülü bir tutuma sahip bir aile çocukların istek ve eylemlerine her zaman kabul edici ve olumlu bir tavırla karşılık verirler. Sert cezalardan kaçınırlar ve hatta hoşgörü adına çocuklarını görmezden gelebilirler (Baumrind, 1966).

Bu tutumda, çocuğun sınırlamalara tabi tutulması veya kontrol edilmesi konusunda bir eksiklik vardır (Sak, Şahin-Sak, Atlı ve Şahin, 2015). Çocuk, bu tutum altında özgürce hareket eder ve herhangi bir denetime tabi değildir. Ebeveynlerin çocuğun davranışlarına herhangi bir tepki göstermemesi, çocukta anne-babalarının ilgisiz olduğu algısını oluşturabilir. Bu tarzda yetişen çocuklar, çevrelerine adapte olurken zorluk yaşayabilirler ve her ortamda aynı rahatlığı bulamadıklarından tedirginlik ve huzursuzluk yaşayabilirler.

1.2.2.4. Aşırı koruyucu tutum

Ebeveynin aşırı korumacılığı da çocukların okul başarısını ve uyumunu etkilemektedir (Günalp, 2007). Bu tür ev ortamlarında büyüyen çocuklarda utangaçlık sorunları da görülmektedir (Rubin ve Burgess, 2002). Türkiye'de ebeveyn tutumları geleneksel ve daha "modern" tutumların yanı sıra görülmekte ve ebeveyn ebeveynlik stilleri kuşaklara, bölgelere, alt kültürlerle vb. göre farklılık göstermektedir. Birtakım özelliklere göre değişiklik gösterebilir (Sümer vd., 2010).

Çocuk gereğinden fazla kontrol altında tutulur ve aşırı bir özen gösterilir. Ebeveynler, çocukların her yönüyle ilgilenir ve onların her hareketini titizlikle takip ederler. Bu durumda yetişen çocuklar, olaylara pasif bir şekilde yaklaşırlar, karar almada zorlanırlar, hedeflerine ulaşmak için başkalarından sürekli destek beklerler ve sorunları başkalarının çözmesine alışkanlık kazanabilirler (Alisinanoğlu, 2003).

1.3. 48-69 Aylık Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Okul öncesi dönemde, fiziksel gelişim ve büyüme hızı bebeklik dönemine kıyasla yavaşlar. Her yıl, çocuğun boyu genellikle altı-yedi cm arasında artar ve kilosu da genellikle iki-üç kg kadar artış göstermektedir. Bu dönemde, kız çocukları genellikle erkek çocuklarına göre daha kısa ve hafif olabilirler ve bu farklılık genellikle ergenliğe kadar devam eder. Bu yaşlar arasında, kemikler genellikle sertleşmektedir (Bağcıoğlu-Ünver, 2015).

Okul öncesi dönemde, beyin ve sinir sistemi gelişimi en önemli fiziksel gelişimlerden biridir. Üç yaşına gelindiğinde, bir çocuğun beyni genellikle bir yetişkinin beyninin dörtte üçü kadar büyümektedir. Beş yaşındaki bir çocuğun beyni ise genellikle yetişkinlikte sahip olacağı büyüklüğe neredeyse yaklaşmıştır. Bu gelişmeler, sinir sistemi boyunca iletilen bilginin kalitesini ve hızını arttırmaktadır. (Mayes ve Cohen, 2002; Santrock, 2014).

Okul öncesi dönemde, kaba motor becerileri belirgin bir şekilde gelişir. Bu gelişmelerle birlikte, çocuklar daha hareketli hale gelirler ve artık düzgün bir şekilde ayakta durabilirler ve hareket edebilirler. Gelişme genellikle önce büyük kaslardan başlar ve sonra küçük kaslara doğru ilerler. Üç yaşına gelindiğinde, çocuklar atlama, zıplama, geri ve ileri koşma gibi basit hareketleri yapmaktan hoşlanabilirler. Dört yaşındaki çocuklar daha hareketli ve keşfetmeye meraklı hale gelirler; parklardaki alçak tırmanma oyuncaklarıyla vakit geçirmekten keyif alabilirler. Ayrıca, okul öncesi dönemdeki çocukların ince motor becerileri de gelişmektedir. Bu dönemde genellikle büyük kaslar, el ve parmak kaslarına kıyasla daha fazla gelişir. Ancak, ayakkabı bağlama veya düğme ilikleme gibi etkinliklerde beceri göstermede zorluk yaşayabilirler. (Bacanlı, 2000).

Okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel ve motor gelişimi açısından uyku ve beslenme alışkanlıkları büyük önem taşır. Bu dönemde çocuklar genellikle

geceleeri on bir-on üç saat arası uyumaya ihtiyaç duyarlar. Çoğu çocuk gece boyunca uyurken, gündüzleri genellikle bir kere öğle uykusuna yatarlar. Çocukların beslenme alışkanlıkları, iskelet büyümesi, beden şekli ve bağışıklık sistemlerinin güçlenmesi üzerinde etkilidir. Aşırı kilo alma durumu bu dönemde yaygınlaşmaya başlamış bir problemdir. Egzersiz ve fiziksel etkinlikler çocuğun yaşamında önemli bir yer tutar. Ayrıca, okul öncesi dönemde çocukların tam ve eksiksiz aşılınması, ölümcül hastalıkların önlenmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu dönemde çocuklarda kanser, kalp ve damar hastalıkları gibi durumlar da görülebilir. Ancak, kazalar bu dönemdeki en büyük ölüm nedenlerinden biridir (Santrock, 2014).

Bu dönemde çocukların hayal gücü sürekli olarak aktiftir ve dünyaya ilişkin zihinsel kavrayışları gelişir. Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerine göre, bu dönemdeki çocuklar işlem öncesi evrede bulunurlar. Bu evredeki çocuklar genellikle zihinsel işlemleri gerçekleştiremezler, dünyayı semboller aracılığıyla ifade edebilir ve kalıcı kavramlar oluşturabilirler (Parke ve Gauvain, 2009).

Bu düşünce evresi, sembolik işlev ve sezgisel düşünce olmak üzere iki alt evreye ayrılmaktadır. İki-dört yaş arasını kapsayan sembolik işlev alt evresinde çocuklar, o anda fiziksel olarak bulunmayan bir nesneyi zihinsel olarak temsil edebilirler. Bu alt evrede dil gelişimi hızlanır ve düşünce ile konuşma benmerkezcidir. Dört-yedi yaş aralığını kapsayan sezgisel düşünce alt evresinde ise, çocuklar akıl yürütmeye başlarlar ve sık sık sorular sorarlar. Benmerkezcilik azalır ve çocuklar fikirlerini daha düzgün ve uzun cümlelerle ifade edebilirler. (Bee ve Boyd, 2009; Bütün-Ayhan, 2009; Bütün-Ayhan ve Yıldız-Bıçakçı, 2011; Santrock, 2014).

Piaget'ye göre, işlem öncesi dönemdeki çocuklar benmerkezcidir. Yani, kendi bakış açıları dışında bir başkasının bakış açısının olabileceğini anlayamazlar. Kendi görüşlerinin evrensel bir doğruluk taşıdığını düşünürler ve kendilerini dünyanın merkezindeymiş gibi algılarlar. Kendi deneyimlerinin evrensel olduğunu düşünürler, yani sütü seven bir çocuk herkesin sütü sevdiğini düşünebilir. Bu durum, benmerkezcilik olarak adlandırılır. (Köksal-Akyol, 2015).

Çocuklar genellikle beş-altı yaşlarında gerçek ile hayal arasındaki farkı anlamaya başlarlar. Beş yaşından önce, çocuklar sıradışı veya doğüstü olayların gerçekleşmesindeki imkansızlığı düşünmezler. Küçük çocuklar için büyü, öğrenilen

bir durum değil, bireyin doğuştan getirdiği veya başka birinden aldığı özel bir güçtür. Ancak, beş yaşından sonra, çocuklar genellikle büyümenin bir aldatmaca olduğunu kavramaya başlarlar. Bu yaşlardaki çocuklar arasında hayali arkadaşlar da olabilir. Ayrıca, bu dönemdeki çocukların zihinleri genellikle canlandırmacılık (animizm) kavramıyla sınırlıdır. Canlandırmacılık, cansız nesnelere canlılara özgü özellikler atfetme eğilimidir. (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2010).

Bu dönemdeki çocukların bir diğer bilişsel özelliği, korunum algısındaki kısıtlılıklardır. Yani, bir nesnenin görüntüsü değişse bile, miktar veya özelliklerinin aynı kaldığını anlayamazlar. Örneğin, yan yana dizilmiş küplerin üst üste konulması durumunda, küplerin sayısının arttığını düşünebilirler. Çünkü bu dönemde çocuklar, nesnelerin görünüşüne odaklanırlar ve bu görüntüden etkilenirler. Korunum işlemini anlamak için gerekli olan zihinsel kavrama yetisinden yoksundurlar. İşlem öncesi dönemde bulunan çocuklar için yapılan bir deneyde, iki bardakta aynı miktarda su doldurulmuş ve çocuklar bu bardaklardaki su miktarlarının eşit olduğunu kabul etmişlerdir. Ancak, çocuklardan biri bardaklardan birindeki suyu daha ince ve uzun bir bardağa döktüğünde ve suyun miktarının aynı olup olmadığı sorulduğunda, çocuklar uzun bardağın su seviyesinin daha yüksek olmasından dolayı bu bardakta daha fazla su olduğunu söylemişlerdir (Köksal-Akyol, 2015; Mash ve Wolfe, 2007).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, dil gelişimi açısından ana dillerinin kurallarını anlamaya başlarlar. Çevrelerinde konuşulan dile daha duyarlı hale gelirler ve kelime dağarcıkları bu dönemde çarpıcı bir şekilde genişler (Newman ve Newman, 2008).

Çocuklar genellikle iki buçuk ile dört yaşları arasında üç-beş sözcük içeren cümleler kurarlar. Her cümlenin bir öznesi ve bir yüklemi vardır ve bu cümleler genellikle dilbilgisi hatalarından az mustarıptir. Ancak, bu yaş döneminde çocukların konuşması hala yetişkin konuşmasından farklıdır, özellikle de sözdizimi açısından. Dört-beş yaşlarına geldiklerinde, çocukların cümleleri genellikle dört-beş sözcükten oluşur ve yer belirten sözcükleri, örneğin "üzerinde", "altında", "içinde", "yukarı", "aşağı", "burada" ve "arkasında" gibi kelimeleri kullanabilirler. Beş-altı yaşlarındaki çocuklar ise genellikle altı-sekiz sözcükten oluşan cümleler kurabilirler (Yazgan İnanç vd., 2010).

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal-duygusal ve kişilik gelişimi açısından hızla ilerledikleri ve değiştikleri bir evredir. Gelişen zihinleri ve sosyal deneyimleri, kendi kimliklerini, duygusal olgunluklarını, ahlaki anlayışlarını ve cinsiyet farkındalıklarını geliştirmede önemli adımlar sağlar (Santrock, 2014).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre okul öncesi dönemdeki çocuklar, girişimcilik ile suçluluk duygusu arasında bir çatışma yaşarlar. Ebeveynlerin, çocuğun bağımsızlığını teşvik etmedeki yetersizliği, çocuğun girişimcilik duygusunun gelişimini engelleyebilir. Kendi başına yaptığı eylemler için cezalandırılan çocuk, suçluluk duyabilir (Parke ve Gauvain, 2009).

Bu dönemde çocuklar, öğrenmeye isteklidirler ve yeni beceriler öğrenirken kendi başlarına girişimlerde bulunurlar. Bu gelişim süreci, çocuğun çevresi tarafından desteklenmesine bağlıdır. Ancak, eğer çocuk davranışlarından dolayı eleştirilirse, girişkenliği engellenebilir. Bu engellenme ise suçluluk duygularının ortaya çıkmasına neden olabilir (Güngör-Aytar, 2015).

Piaget'in ahlak gelişimi üzerine yaptığı çalışmalarda, çocukları oyun oynarken gözlemlemiş ve yaklaşık iki yaş civarındaki çocukların kurallardan bağımsız olarak sadece oyun oynadıklarını fark etmiştir. İki-altı yaş arasındaki çocuklar ise kuralların varlığının farkında olsalar da bu kuralların neden konulduğunu tam olarak anlayamazlar. Piaget'ye göre, ahlaki gerçeklik evresi ahlak gelişiminin ilk aşamasıdır ve sekiz yaşından küçük çocuklarda görülür (Bee ve Boyd, 2009). Bu evrede çocuklar, kuralların güçlü otoriteler tarafından belirlendiğine inanmaya başlarlar. Yetişkinlerin kurallarına uyan çocuklar, bu kuralları kaçınılmaz ve mutlak olarak görürler. Piaget bu durumu, heteronom dönemi olarak adlandırır, yani çocukların başkalarının kurallarına uyma dönemidir. Bu dönemde, yanlış davranışlar yetişkinlerin onaylamadığı ve cezalandırdığı davranışlardır; doğru davranışlar ise kurallara uygun olanlardır (Güngör-Aytar, 2015).

Piaget'e göre ahlak, kurallara uyma ve onları bilinçli bir şekilde uygulama yollarıyla kendini gösterir. Piaget'e göre zihinsel gelişim, çocuğun yalnızca fiziksel dünyayı değil, aynı zamanda sosyal dünyayı anlama biçimini de etkiler. Bu nedenle, çocuğun ahlaki ve sosyal kuralları anlayışı, zihinsel gelişim yeterliliğine uygun olmalıdır (Koç, Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001).

Kohlberg, tıpkı Piaget gibi ahlak gelişiminin belli aşamalarla ortaya çıktığını ve bilişsel gelişimle paralel olduğunu savunur. Piaget, ahlaki gelişimi bir inşa süreci olarak değerlendirirken, Kohlberg bunu evrensel ahlaki ilkelerin keşfi olarak tanımlar. Piaget'in anlattığı hikayelerde eylem ile düşünce arasında ayrım yapmadığı görülürken, Kohlberg insan zihnindeki çatışmaları anlamaya yönelik hikayeler sunmuştur (Selçuk, 2008, s. 117).

Kohlberg, çeşitli yaş gruplarından ve sosyoekonomik düzeylerden bireylere farklı hikayeler anlatarak, hikâyede anlatılan durum hakkında bir karar vermelerini istemiştir. Burada önemli olan kararın doğruluğu veya yanlışlığı değil; bireyin hikayedeki soruna çözüm ararken yaptığı değerlendirmeler ve kullandığı dayanaklardır (Aral vd., 2001).

Kohlberg, ahlak gelişiminde özellikle adalet kavramı üzerinde durmuş ve çocukların evrensel olarak geçerli bazı ahlak gelişimi dönemlerinden geçtiğini ifade etmiştir. Ona göre, ahlak gelişimi üç döneme ayrılmakta olup, her dönem kendi içinde iki evreye ayrılır. Böylece toplamda altı evre bulunmaktadır. Ancak, her çocuk bu evrelerin hepsine ulaşmayabilir; bazı çocuklar tüm evreleri tamamlarken, bazıları daha alt evrelerden birinde kalabilmektedir (Başal, 2004).

Okul öncesi dönemde psikoseksüel gelişime bakıldığında, Freud'a göre üç ve altı yaşları arasında fallik dönem yaşanmaktadır (Köksal-Akyol, 2015).

Duygusal gelişim açısından bakıldığında, üç-dört yaşlarındaki bir çocuğun duygu tanıma yeteneğinin oldukça genişlediği görülür. Artık diğer insanların duyguları ile kendi durumları arasındaki ilişkileri, örneğin başarısız olduklarında üzüleceklerini, basit bir düzeyde de olsa kavrayabilirler. Başkalarının duygularını anlamaya başladıkça, empatik tepkiler gösterme yetenekleri olan kendini başkalarının yerine koyma becerisi de gelişmektedir (Bee ve Boyd, 2009).

Üç yaş civarında çocuklarda öfke nöbetleri gözlemlenebilir. Huysuzluk krizleri olarak da adlandırılan bu öfke nöbetleri, bu yaş grubunda normaldir. Çocuklar günlük olarak üç kez öfke nöbeti geçirebilirler. Aşırı korunan, her istediğini elde eden çocuklarda engellenme eşiği düşük olabilir, bu da öfkeyi alışkanlık haline getirmelerine veya bir iletişim yöntemi olarak kullanmalarına yol açabilir. Bu dönemde, oyun çocuğun gelişimi için hayati bir önem taşır. Çocuk, oyun yoluyla güç

konularını ve sorumlulukları tekrarlayarak gerçek hayatta başa çıkmayı öğrenir, yetişkinleri taklit eder ve gelecekte üstleneceği rollerin provasını yapar. Çocuğun bu aşamada, hedefleri güvenle ve cezalandırılma korkusu olmadan izleme ve yerine getirme becerisini sergilemesi önemlidir. Dört yaşından itibaren, çocuklar toplumsal konuları içeren kuralcı oyunlar oynamaya başlarlar. Beş yaşına doğru gidildikçe, ortaklaşa ve iş birliği içinde oynama eğilimi artar. Altı yaşından itibaren ise, oyuncakları paylaşma, kurallar koyma, çatışma çözme, yardımlaşma ve rollerin değişimi gibi etkileşimlerde daha uzun süre etkileşime girerler (Güngör-Aytar, 2015).

Okul döneminde, çocukların fiziksel büyüme hızı bebeklik ve okul öncesi döneme göre daha yavaştır. Bilişsel gelişim açısından ise, bu dönem somut işlemler dönemidir. Bu dönemdeki çocuklar, okul öncesi döneme kıyasla daha gelişmiş bilişsel stratejilere sahiptir. Aynı zamanda, duygusal anlayışları ve ahlaki düşünceleri de ilerlemektedir.

Fiziksel büyüme açısından, okul dönemi yavaş ve süreklilik gösteren bir dönemdir ve bu dönem orta ve geç çocukluk olarak da bilinir. Ergenlik öncesi hızlı büyüme döneminden önce gelen bu sakin dönemde, vücutta sürekli değişim ve motor becerilerde ilerleme görülür. Bu süreçte kas kütlesi ve gücü artar. Çocukların boyuna oranla kafa ve göğüs çevresi azalır ve güç kapasiteleri önceki dönemlere göre iki katına çıkar (Bee ve Boyd, 2009; Santrock, 2014).

Bu evrede, sindirim, solunum, sinir, duyu, iskelet ve boşaltım gibi vücut sistemleri gelişmeye devam eder. Kız çocukları bu dönemde ergenliğe adım attıkları için hızlı bir gelişim sergilerler. Erkek çocukları ise, önceki yıllarda kızlarla aynı seviyede veya daha ileride bir gelişim eğrisine sahipken, ergenlik dönemine geçişte kızlardan bir süreliğine geride kalırlar (Bağcıoğlu-Ünver, 2015).

Okul dönemindeki çocukların motor gelişim becerileri, erken çocukluk dönemine göre daha esnek ve koordineli hale gelir. Bu dönemde, çocuklar vücutları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olur ve uzun süre dikkatlerini odaklayıp sürdürebilirler (Parke ve Gauvain, 2009). Okul dönemi, motor gelişimin hızlandığı bir dönemdir. Kasların gelişimi ve uyumlu çalışması sayesinde birçok çocuk, koşma, zıplama, sıçrama ve atlama gibi kaba motor becerilerini etkin bir şekilde kullanabilir.

Erkek çocuklar genellikle geniş hareket gerektiren futbol gibi oyunlara yönelirken, kız çocuklar daha çok jimnastik gibi fiziksel beceri gerektiren alanlara ilgi duyarlar.

İnce motor becerilerinin gelişimi de bu dönemde hızlanır. Okul dönemi boyunca kız ve erkek çocuklar arasında ince motor becerilerinin gelişiminde farklılıklar gözlemlenir. Kızlar, aynı yaştaki erkek çocuklarına göre genellikle daha ileri düzeyde fiziksel olgunluğa sahiptirler (Yazgan-İnanç vd., 2010).

Bilişsel gelişim açısından, okul dönemindeki çocuklar somut işlemler gerçekleştirme yeteneğine sahip olup, mantıklı muhakeme yapabilirler. Piaget'e göre, bu somut işlemler dönemi yaklaşık olarak yedi ile on bir yaşları arasında sonlanmaktadır. Ancak, bazı bilişsel becerilerin Piaget'nin öngördüğünden daha erken ortaya çıkabileceği ve eğitim ile kültürün bu gelişimde önemli bir rol oynadığı ileri sürülmektedir. Bu dönemde çocuklar mantıksal düşünmeye başlarlar ve problemlerin çözümü somut nesnelere mümkünür. Soyut ve elle tutulup gözle görülemeyen işlemleri gerçekleştiremezler. Ayrıca, bu dönemde çocuklar benmerkezcilikten uzaklaşır ve başkalarının da kendilerine göre farklı düşünceleri olabileceğini anlamaya başlarlar. Altı yaşındaki bir çocuk, eşit miktardaki maddelerin farklı şekillerde düzenlense bile miktarlarının aynı kaldığını kavrayabilir. Sınıflama ve sıralama gibi becerilerde de başarılı olurlar (Bütün-Ayhan, 2009; Bütün-Ayhan ve Yıldız-Bıçakçı, 2011; Köksal-Akyol, 2015).

Bellek, okul döneminde belirgin şekilde artar. Çocuklar belleklerini geliştirmek için çeşitli stratejiler kullanabilirler. Bu nedenle, yetişkinlerin çocukları bu konuda desteklemeleri önemlidir. Yetişkinler, çocuklarda yaratıcı düşünmeyi teşvik eden ve beyin fırtınası gibi yöntemleri içeren stratejiler uygulayarak onlara yardımcı olabilirler. Bu dönemde çocuklar, bazı açılardan bilim insanı gibi düşünebilme yeteneğine sahiptirler (Parke ve Gauvain, 2009).

Okul dönemi çocukları, dil gelişimi açısından, sözcük ve dil bilgisi konularında daha analitik ve mantıklı bir yaklaşıma sahiptir. Dil bilgisi bakımından incelendiğinde, bu dönemdeki çocuklar karşılaştırmaları ve kişisel bakış açılarını daha iyi anlamaya başlarlar. Daha karmaşık dil yapılarını kullanabilir ve anlamlı öyküler oluşturabilirler. Bu dönemde çocuklar daha fazla sözcük tanımlayabilir, söz dizim kurallarıyla ilgili bilgilerini artırır ve dili kültürel normlara uygun şekilde

kullanmayı öğrenirler. Çocukların dil ve bilişsel becerilerindeki bu ilerleme, yazma becerilerinin gelişmesine de zemin hazırlar (Santrock, 2014).

Sosyal-duygusal ve kişilik gelişimi açısından, okul dönemi, çocuğun öz kimliğini aramaya başladığı bir evredir. Bu dönemde çocuk, bedenini ve beynini somut bir düzeyde işlev gören bir kaynak olarak kullanır ve çevresiyle kurduğu ilişkilerde başkalarının yardımına bağımlıdır. Toplumsal olarak kabul gören bir birey olmayı öğrendikçe, duygularını daha kontrollü bir şekilde ifade etmeye başlar (Güngör-Aytar, 2015). Okul dönemindeki çocukların somut benlik kavramı, zamanla daha soyut, karşılaştırmalı ve genel bir benlik anlayışına dönüşür. Örneğin, altı yaşındaki bir çocuk kendini sadece "akıllı" olarak tanımlarken, on yaşındaki bir çocuk kendisini "diğer çocuklardan daha akıllı" olarak ifade edebilir (Bee ve Boyd, 2009).

Bu dönemde çocuklar, kendilerini daha gerçekçi bir şekilde değerlendirebilirler ve sahip oldukları özelliklerin, değerlerin, ölçütlerin ve hedeflerin farkına varabilirler. Okul dönemi başlangıcında çocuklar kararsız, kurallara karşı koyan ve isyankâr tutumlar sergileyebilirler. Ancak on yaş civarında, daha düzenli, huzurlu ve öğrendikleri bilgileri sindirmiş bir duruma geçerler. Henüz ergenlik döneminin gerilim ve huzursuzlukları bu yaş grubunu etkilemez; bu dönemde uysallık ve uyumluluk öne çıkar (Yazgan-İnanç vd., 2010).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre, dördüncü gelişim evresi olan "başarıya karşı yetersizlik evresi", okul dönemindeki çocukların sosyal-duygusal ve kişilik gelişiminin en kritik özelliğidir. Bu evrede, çocuklar dünyayı ve onun işleyişini anlama konusunda büyük bir merak içindedirler. Bir toplama problemini çözmeye, yemek pişirme veya bisiklet tamir etme gibi aktivitelerle uğraşırken bir şeyler üretmeye, yapmaya ve çalışmaya teşvik edildiklerinde, başarı duyguları gelişir. Ancak, çocukların bu çabalarını sürekli eleştiren ya da yüksek beklentilerle baskılayan ebeveynler ve öğretmenler, çocuklarda aşağılık ve yetersizlik duygularının gelişmesine neden olabilirler (Santrock, 2014).

Okul dönemi, aynı zamanda okul öncesi dönemde temelleri atılan vicdan gelişiminin ilerlediği bir dönemdir. Bu süreçte çocukların değerleri, tercihler ve tutumları daha belirgin hale gelir (Bacanlı, 2000).

Lawrence Kohlberg'e göre ahlaki gelişim, evrensel ve birbirini takip eden aşamalardan oluşur. Dokuz yaşına kadar olan çocukların çoğu, ahlaki muhakemenin en alt seviyesi olan "gelenek öncesi" düzeydedir. Bu düzeyde, çocuklar iyi ve kötü kavramlarını dışarıdan gelen ödüller ve cezalar üzerinden değerlendirirler. Yani, kararlarını ödül ve ceza yaptırımlarına ve başkaları tarafından konulan standartlara göre verirler. Örneğin, cezadan kaçınmak için yetişkinlerin kurallarına itaat ederler (Newman ve Newman, 2008).

Okul dönemi çocukları, Freud'un psikoseksüel gelişim kuramına göre "gizil dönem" içindedirler. Freud'a göre, bu dönemde cinsel enerji aktif değildir ve vücutta belirli bir organa odaklanmaz. Bunun yerine, çocukların enerjisi çevreyi keşfetme, oyun oynama ve arkadaşlık kurma gibi aktivitelere yönelir. Eğer çocuklar önceki gelişim evrelerinde sordukları sorulara tatmin edici cevaplar almışlarsa ve bu döneme sağlıklı bir şekilde ulaşabilmişlerse, cinsel konulara olan ilgileri azalır. Ancak, cinsellikle ilgili soruları zaman zaman devam edebilir (Köksal-Akyol, 2015).

Okul yıllarında çocuklar, cinsiyet rolleri konusunda oldukça katı kuralları geliştirirler; erkeklerin ve kızların ne yapması gerektiğine dair kesin inançlara sahiptirler. Ancak yaşları ilerledikçe, bu kuralların toplumsal geleneklere dayalı olduğunu fark edebilirler ve bu kuralları tartışılmaz olarak görmemeye başlarlar. Erkek çocukların arkadaşlıkları genellikle rekabet ve baskınlık üzerine kuruludur, oysa kız çocuklarının arkadaşlıklarında anlaşma, uyumluluk ve duygularını paylaşma daha yaygındır (Bee ve Boyd, 2009).

Bu dönemde, çocukların toplumsal anlayışları da gelişir. Başkalarının bakış açılarını kavrama ve onların duygu ve düşüncelerini anlama yeteneği anlamına gelen perspektif kazanma becerileri artar. Altı ile sekiz yaş arasındaki çocuklar, başkalarının kendilerinden farklı bir perspektife sahip olabileceğini anlamaya başlarlar. Bu perspektif kazanma becerisi, çocukların toplumsal yarar gözetken davranışlar geliştirmelerine de katkıda bulunur (Parke ve Gauvain, 2009; Santrock, 2014).

Okul döneminde, ebeveynler çocuklarıyla okul öncesi döneme kıyasla daha az zaman geçirirler. Ancak, bu dönemde ebeveynler, özellikle çocuklarının akademik başarılarını destekleme konusunda önemli bir rol oynarlar. Anneler, bu tür destekleyici rollerde babalara göre daha fazla yer alır. Bu dönemde ebeveynler genel

denetim ve kontrol sağlar, ancak çocuklarına da giderek artan bir özerklik tanırlar. Bununla birlikte, tam anlamıyla özerklik on iki yaş ve sonrasında gelişir (Santrock, 2014).

1.4. 48-69 Aylık Çocuklarda Görülen Davranışlar

Okul öncesi dönem çocuğun gelişimindeki en önemli ve önemli dönemlerden biridir. Öğrenmenin çok hızlı ve çok yönlü olduğu bu çağda çocukların davranışlarında istenmeyen örnekler ortaya çıkabilmektedir. Bu istenmeyen davranış örneklerinin çoğu çocuğun gelişimsel özelliklerinin sonucudur. Hızlı bir gelişim ve öğrenme süreci yaşayan çocuklar, hayatları boyunca pek çok istenmeyen davranış biçimi sergileyebilmektedir. Çocuklarda gözlenen problem davranışlar, okul öncesi dönemde problemlerin ipuçlarını verebilir veya doğrudan problem davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu nedenle çocuk ve ergenlerde görülen davranış sorunlarının ve nedenlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Çocuğun iç çatışmaları psikolojik ve fiziksel nedenlerle dışa vurulduğunda davranış sorunları ortaya çıkabilir. Problemlerli davranış, bireyin yeni beceriler öğrenmesini engelleyen, onu ortamdaki dışlayan, kendisine veya başkalarına zarar veren, bireyin yaşadığı toplumun sosyal normlarına uymayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Öz 1997, Kargı ve Erkan, 2004).

Sinirlilik, saldırganlık, inatçılık, yalan söyleme, hırsızlık yapma, lakap takma gibi davranışlar sorunlu davranışlardır. Söz konusu davranış değerlendirilirken davranışın yaşa uygunluğu, yoğunluğu, sürekliliği, cinsiyete göre normdan sapan eğitimler içermesi gibi hususlar dikkate alınmalıdır. Bu alanlara müdahale konusunda eğitimciler ve ebeveynlere önemli bir görev düşüyor. Bunun nedeni davranış sorunları olan çocukların huzursuzluk, ihmal, kaygı, çekingenlik, duygusal dengesizlik, antisosyallik ve akademik başarısızlık gibi çeşitli özellikler gösterebilmesidir. (Merrell ve Holland 1997, Holland ve Merrell 1998).

Uygun eğitim süreçleriyle sorunlu davranışlar önlenemezse, çocuğun kişiliğinin bir parçası haline gelir ve bireyin yaşamının diğer yıllarında suç davranışı, akademik başarısızlık ve ciddi sosyal uyum sorunları yaşama olasılığı artar (Denham ve Buton 1996). Ebeveynlerin ebeveynlik becerileri ve çocuklarının gelişim sürecine ilişkin algıları önemli bir rol oynamaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan

pek çok araştırma, çocuklarda bu tür problem davranışların gelişmesinde ve kalıcılığında ailelerin önemli etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların gelişim dönemlerinde karşılaştıkları bu zorluklar ebeveyn desteği ile aşılabılır. Ancak çocuk bu desteği bulamazsa ya da ebeveynin tutumu yanlışsa çocuk buna bağlı olarak duygusal çalkantılar yaşayabilir. Aile teorisyenleri çocukların davranış sorunlarının aile sistemindeki bir bozulmadan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Yaygın sorunların aile içinde büyüüp uyum ve davranış sorunlarına yol açabileceğini vurguluyorlar. Çocuklarda davranış sorunlarının gelişmesi, çocuğun sosyal ilişkilerinde bozulma, akran gruplarından dışlanma, çaresizlik ve değersizlik duygusu gibi daha ileri sorunlara yol açabilmektedir (Denham ve Buton 1996, Holland ve Merrell, 1998, Öztürk 2002, Şehirli, 2007).

Okul öncesi dönemde akran ilişkileri yaşamdaki ilk örneklerdir ve tüm gelişim alanlarını etkileyebilecek çok önemli işlevlere sahiptir. Sosyal gelişim perspektifinden bakıldığında akranlarla ilişkiler, sosyal becerilerin, kuralların ve sosyal rollerin öğrenilmesini ve uygulanmasını sağlayan bir ortamın yaratılmasını destekler (Merrell ve Holland 1997).

1.4.1. Davranış problemleri

Bailey ve Wolery'e (1992) göre, bir davranışın problemlilik olarak kabul edilmesi için, çocuğun veya çevresindeki diğer çocukların öğrenmesini engelleyen, iletişimi veya sosyal etkileşimleri bozan ve çocuğun kendisine, arkadaşlarına veya yetişkinlere zarar veren davranışlar olması gerekmektedir (Akt. Vuran, 2009). Bu tür davranışlar problem davranış olarak nitelendirilmektedir.

Çocukta problem olarak tanımlanan belirtiler, çocuğun gelişim dönemi özellikleri, belirtilerin hangi sıklık ve yoğunlukta olduğunun dikkatli bir şekilde incelenmesi sonucunda problem olarak tanımlanmalıdır. Dış baskılara bağlı olarak ortaya çıkan ve bir süre sonra yok olan belirtiler sürekli ve tekrar eden bir durum olmadığında problem olarak değerlendirilmemelidir (Arı, Bayhan ve Artan, 1995).

Çocukların gelişimsel özelliklerini tamamlayabilmelerinin beraberinde, çevrelerindeki diğer kişilerle olumlu ilişkiler kurmaları ve sürdürmeleri de beklenir. Davranış problemleri, bir bireyin kendisi veya başkaları için sorun oluşturabilecek durumları ifade eder. Birkan'a (2002) göre; bir davranış, çocuk o davranışı

yapmamayı gerçekleştirebilecek düzeyde olduğunda ve yapmaması gerektiği söylendiğinde, tekrarladığında sorunlu bir davranış olarak kabul edilir. Duygusal ve davranışsal problemler, üç ve dört yaşındaki çocuklarda benzerdir. Bu yaşlarda ortaya çıkan problemlerin çoğu, ergenlik döneminde veya ileriki yaşamlarında devam eder ve çocukların önemli bir kısmında bu problemlerin kalıcı olma durumu çok yüksektir. Bu problemlerin yanında diğer uyum sorunları da görülebilir. Bu uyum sorunları, çocukların ilerideki ruh sağlıklarını etkileyecek olup özellikle antisosyal davranışların habercisi olabilir (Galboda-Liyanage, Prince ve Scott, 2003; Coe, Spencer, Barlow, Vostanis ve Laine, 2003; Hughes ve Ensor, 2006).

Davranış sorunlarıyla ilgili bazı kuramlar arasında sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuram, psikoanalitik kuram ve ekoloji kuramı bulunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramının temsilcilerinden biri olan Bandura'ya (1977) göre, çocukların davranış sorunlarını sergilemesinin temel nedeni bu davranışları model almalarıdır. Bandura, öğrenmedeki önemi vurgulayarak, çocukların gözlemleyerek öğrenme yeteneklerini belirtmektedir. Gözlem yoluyla öğrenme, özellikle çocukların çevrelerindeki yetişkinlerin davranışlarına ve çevresindeki olaylara dikkat ederek yeni bilgiler edinmesidir. Bu süreçte, gözlenen davranışların zihinsel olarak işlenmesi ve sonuç olarak bilgi edinme sürecinin gerçekleşmesi önemlidir (Akt. Yavuzer, Demir ve Koç, 2006).

Kuramın temsilcilerinden olan Bandura'ya göre, çevrenin insan davranışlarını etkilediği gibi insan davranışlarının da çevreyi etkilediği belirtilmektedir. Bu bağlamda, bireyler gözlem yoluyla veya model olan birinden öğrenerek davranışlar kazanır ve bu doğrultuda davranışlar sergilerler (Berkowitz, 1962; Bandura, 1977).

Davranışçı kuramda, problem davranışlar diğer davranışlar gibi sosyal süreçlerde öğrenilir. Ayrıca, bu kurama göre, model alma veya taklit gibi yöntemlerle problem davranışlar sergilenebilir ve ebeveynlerin müdahaleleri sonrasında pekiştirilirse, çocuğun davranış problemleri göstermesi beklenir (Shaw, Gilliom ve Giovannelli, 2000).

Kurama göre, çocukların davranış problemleri sergilemesinin temel nedeni bu davranışları model olarak almaları ve problem davranışların pekiştirilmesidir. Psikoanalitik kuramcılardan biri olan Freud, doğumdan ergenlik dönemine kadar beş gelişim evresi olduğunu ifade etmektedir. Freud, davranışların daha çok olumsuz

yönlerine odaklanmaktadır. Oral, anal, fallik, latent ve ergenlik dönemi olarak beş gelişim evresini tanımlar. Çocuğun bu evrelerin herhangi birinde yaşadığı sorunun diğer evreleri de etkileyebileceğini ve davranış problemlerine neden olabileceğini belirtmektedir (Üre, Arı ve Şahin Seçer, 2001).

Ekoloji kuramına göre, bireyin gelişim sürecini ve bireye ilişkin davranışları değerlendirirken, bunların bireyi çevreleyen bazı sistemlerden bağımsız olmadığını bilmesi gerekmektedir (Bronfenbrenner, 1994). Çocukların gösterdikleri davranış sorunları geniş bir sistem içinde ele alındığında, çocuğu doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen bütün sistemlerde yaşanan problemlerin, çocuğun davranış sorunlarını artırma veya azaltma durumu olduğu görülmektedir. Bir çocuğun sosyal çevresinde olumsuz davranışlar sergileyen kişiler bulunuyorsa, çocuğun davranış sorunları sergileme olasılığının arttığı açıklanmaktadır. Bu nedenle, çocuğun davranış sorunlarını inceleme ve müdahale etme durumunda, çocuğu etkileyebilecek kültür içinde olmak üzere bütün sistemlerin incelenmesi gerekmektedir (Bronfenbrenner, 1994).

Davranış problemleri, çocukların ve ergenlerin kendileri için karmaşık veya korkutucu olan duygularını veya gereksinimlerini ebeveynlerine bildirmek için seçtikleri alışılmadık bir davranış biçimidir (Kızıldağ, 2003). Çocuklar sürekli değişen bir çevrede yaşarlar ve bu değişen çevre zaman zaman çocuklarda uyum sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Kızıldağ, 2003).

Çocukların davranış problemleri göstermesinde, ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimin önemi büyüktür (Kandır, 2000). Ebeveyn arasındaki anlaşmazlıklar, aile birliğinin zayıflamasına neden olabilir (Sezer, 2006). Aynı şekilde, stresli bir aile ortamında büyüme, yoksulluk (Sezer, 2006; Anselmi, Piccinini, Barros, ve Lopes, 2004), baba eksikliği, ailenin çocuğa yeterince ilgi göstermemesi, çocuğun uzun süre aile dışında büyümesi veya bir ebeveyn tarafından terk edilmesi gibi faktörler, çocukları olumsuz etkileyebilir. Bu durum alt ıslatma, tırnak yeme, yalan söyleme, inatçılık, okula gitmek istememe, iştahsızlık ve çalma gibi davranış problemlerine yol açabilir (Sezer, 2006).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, Özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48- 69 aylık çocukların ebeveyn tutumlarının, çocukların davranışlarına etkisinin incelenmesine yönelik yürütülen bu çalışmanın metodolojik bilgisi verilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48- 69 aylık çocukların ebeveyn tutumlarının, çocukların davranışlarına etkisinin incelenmesi, bu araştırmanın konusunu ifade etmektedir.

İlişkisel tarama modeline uygun olarak ortaya konulan araştırmanın diğer amaçları ise ebeveynin demografik özellikleri ve çocuğun özelliklerine göre ebeveynin tutumlarının ve çocukların davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, İstanbul ili Esenyurt ilçesinde yer alan 48- 69 aylık özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuklar ile aileleridir. Bu araştırma işitme engelli, zihinsel engelli, ortopedik engelli, Down sendromu, yaygın gelişimsel bozukluk, dil ve konuşma güçlüğü tanısı olan özel gereksinimli bireyler ve tipik gelişen bireylerin ailelerini kapsayacaktır. Araştırmanın örneklem grubunu ise, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan 302 çocuk ve ailesi oluşturmaktadır. Çocuklar ve aileleri MEB'e bağlı Rehabilitasyon Merkezleri ve Okul Öncesi Kurumlardan yararlanılarak bulunacak ölçek ve anketler uygulanacaktır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu, Sosyodemografik form, Ebeveyn Tutum Ölçeği, Okul Öncesi ve Anaokulunda Davranış Ölçeği, Güç ve Güçlükler Anketi kullanılmıştır.

2.3.1. Bilgilendirilmiş gönüllü onam formu

Bilgilendirilmiş gönüllü onam formu katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve izin almak için yararlanılan bir formdur.

2.3.2. Sosyodemografik form

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocukların ve ailelerin kişisel niteliklerinin saptanmasında araştırmacının geliştirdiği Sosyodemografik form kullanılmıştır. Bu formdaki sorular; katılımcı çocukların cinsiyet, yaş ve gelişimsel tanı bilgilerinin yanı sıra ebeveynlerine ait cinsiyet, çalışma durumu, gelir durumu, medeni durumu, yaş ve aile yapısı gibi bilgilerin toplanmasına yöneliktir.

2.3.3. Ebeveyn tutum ölçeği

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocukların ebeveyn tutumlarının saptanmasında Demir-Karabulut ve Şendil (2008) tarafından hazırlanan bu ölçek kullanılmıştır.

Bu ölçek, ebeveynlerin 2-6 yaş çocuklarına olan tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ebeveynler tarafından doldurulan ölçek, dört alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tip ölçek maddeleri “Her zaman böyledir” (5); “Çoğunlukla böyledir” (4); “Bazen böyledir” (3); “Nadiren böyledir” (2) ve “Hiçbir zaman böyle değildir” (1) olarak derecelendirilmiştir. Boyutların iç tutarlılık katsayıları demokratik boyut için 83, otoriter boyut için .76, aşırı koruyucu boyut için .75 ve izin verici boyut için .74’tür (Demir Karabulut ve Şendil, 2008). Bu çalışma için güvenilirlik katsayıları demokratik boyut için 97, otoriter boyut için .93, aşırı koruyucu boyut için .89 ve izin verici boyut için .83 olarak belirlenmiştir.

2.3.4. Okul öncesi ve anaokulunda davranış ölçeği

3-6 yaş okulöncesi ve anaokulu öğrencilerinin problem davranışları ve sosyal yeteneklerini değerlendirmede kullanılmak üzere tasarlanmış davranış değerlendirme ölçeğidir. 1994 yılında Kenneth W. Merrell tarafından geliştirilmiş 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek norm çalışması yapılmıştır (Merrell, 1994, Merrell 2003). Ölçek sosyal beceri ve problem davranış ölçekleri olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Problem davranış ölçeği (42 madde), sorunları ifade etme ve öğrenme problemi olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Sosyal beceri ölçeği (34 madde)

ise Sosyal iş birliği, Sosyal Etkileşim ve Sosyal Bağımsızlık olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin odak noktası küçük çocukların genellikle ev veya okul ortamında görülebilen tipik, genel ve alışılmış sosyal yeterlik ve problem davranışlarıdır. Ölçek çocukların yansıttığı davranışsal, sosyal, duygusal ve gelişimsel problemleri değerlendirdiği için faydalıdır ve bu test alışılmış yetenek ve problemleri vurgulamak için tasarlanmıştır. Cevaplayıcılar tarafından ölçeklerdeki 76 maddede belirtilen problem davranışların ve 259 Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Haziran 2011 Cilt 13 Sayı 1 (255-268) sosyal becerilerin her biri son üç ay içindeki görülme sıklık derecesine göre 0 = asla (çocuk açıkça bu davranışı sergilemiyorsa), 1 = nadiren (çocuk davranışını nadiren sergiliyor, çok tekrarlamıyorsa), 2 = bazen (çocuk davranışını bazen sergiliyorsa), 3 = sık sık (çocuk davranışını çok sık sergiliyorsa) doğru olarak derecelendirilir. Problem davranış ölçeğinden elde edilen puanların artışı sorun davranış şiddetinin arttığının bir göstergesidir.

2.3.5. Güç ve güçlükler anketi

"Strength and Difficulties Questionnaire- (SDQ)" İngiliz psikiyatrist Robert Goodman tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir (Goodman 1997, Goodman, Meltzer ve Bailey, 1998; Goodman 1999; Goodman ve Scott, 1999). Bazıları olumlu, bazıları ise olumsuz davranış özelliklerini sorgulayan 25 soru içerir. Bu sorular hem uygun tanısal ölçütler hem de faktör analizi sonuçlarına göre her biri beş soru içeren beş alt başlıkta toplanmıştır; Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik, Davranış Sorunları, Duygusal Sorunlar, Akran Sorunları ve Sosyal Davranışlar. Her alt başlık kendi içinde değerlendirilip her biri için ayrı puan elde edilebildiği gibi, ilk dört başlığın toplamı ile "Toplam Güçlük Puanı" da hesaplanabilmektedir. Bu anketin, 4-16 yaşlar için anne-baba ve öğretmen formu ile 11-16 yaşlar için ergenin kendisinin doldurduğu formları yaklaşık beş dakika içinde işaretlenebilmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde, 48-69 aylık özel gereksinimi olan ve tipik gelişen çocuklar ile ailelerine yönelik elde edilen veriler, SPSS-25 istatistik programında analiz edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeler hesap edilmiştir.

48-69 aylık özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişen çocukların ebeveyn tutumları ile çocukların davranışları incelenmeden önce araştırma verilerinin normal dağılım varsayımına uygunluğu incelenmiştir. Normallik kontrolleri yapılırken, en sık kullanılan yöntem çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesidir (Yalçıntaş, 2019). George ve Mallery (2010)'ye göre bu değerlerin -2 ile +2 değerleri arasında yer alması normal dağılımı işaret etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada da -2 ile +2 değerleri referans alınmıştır.

Normal dağılım gösteren araştırma verilerinin analizinde parametrik yöntemler, normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde ise non-parametrik analizler tercih edilmektedir (Kul, 2014). Bu sebeple 48-69 aylık özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişen çocukların ebeveyn tutumları ile çocukların davranışları demografik değişkenlere göre incelenirken normal dağılım tespit edildiği için bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü anova analizi kullanılmıştır. Ayrıca, 48-69 aylık özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişen çocukların ebeveyn tutumları ile çocukların davranışları arasındaki ilişki korelasyon analizi; 48-69 aylık özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişen çocukların ebeveyn tutumlarının çocukların davranışları üzerinde etkisi ise regresyon analizi ile değerlendirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu araştırma, özel gereksinimi bulunan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının, çocuk davranışları üzerindeki etkisini tespit edebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma konusu kapsamında özel gereksinimi bulunan ve tipik gelişen çocuklardan toplanan veriler SPSS-25 istatistik programında kodlanarak analizler yapılmıştır. Yapılan analizler, tablolar halinde organize edilmiş ve bu bölümde rapor edilmiştir.

Özel gereksinimi bulunan ve tipik gelişen çocukların ebeveynlerine ve kendilerine ait demografik özellikleri frekans ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, ebeveyn tutumları ile çocuk davranışları demografik değişkenlere göre incelenmeden önce verilere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu incelemelerde, araştırma verilerinin tipik dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Bu sebeple, demografik özelliklere göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi ve ANOVA gibi parametrik yöntemler tercih edilmiştir.

Özel gereksinimi bulunan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumları ile çocuk davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesinde pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca, özel gereksinimi bulunan ve tipik gelişen çocukların 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerindeki etkisi ise çoklu regresyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir.

3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular

Bu araştırmaya, tipik gelişen 151 çocuk ve özel gereksinimi bulunan 151 olmak toplam 302 çocuk katılmıştır. Katılımcı çocuklara ve ebeveynlerine ait demografik özelliklerin frekans ve yüzde değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	Tipik Çocuklar		Özel Çocuklar	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ebeveyn	Anne	134	88.7	134	88.7
	Baba	17	11.3	17	11.3
Yaş Grubu	20-25 yaş	7	4.6	8	5.3
	26-30 yaş	43	28.5	51	33.8
	31-35 yaş	63	41.7	54	35.8
	36-40 yaş	29	19.2	26	17.2
	41 yaş ve üzeri	9	6.0	12	7.9
Eğitim Durumu	Okur yazar değil	8	5.3	6	4.0
	Okur yazar	4	2.6	13	8.6
	İlkokul	9	6.0	44	29.1
	Ortaokul	29	19.2	48	31.8
	Lise	51	33.8	30	19.9
	Üniversite	46	30.5	10	6.7
	Lisansüstü	4	2.6	-	-
Meslek	Ev Hanımı	115	76.2	119	78.8
	İşçi	13	8.6	20	13.2
	Serbest Meslek	8	5.3	4	2.6
	Memur	9	6.0	3	2.0
	Diğer	6	4.0	5	3.3
Gelir Düzeyi	Asgari Ücret	78	51.7	122	80.8
	2 Asgari Ücret	44	29.1	27	17.9
	3 Asgari Ücret	21	13.9	2	1.3
	4 Asgari Ücret ve Üzeri	8	5.3	-	-
Medeni Durum	Evli	147	97.4	143	94.7
	Ayrılmış	4	2.6	8	5.3
Evlilik Yaşı	20 yaş ve altı	29	19.2	50	33.1
	21-25 yaş	84	55.6	82	54.3
	26-30 yaş	34	22.5	17	11.3
	31-35 yaş	3	2.0	1	.7
	36-40 yaş	1	.7	1	.7
İlk Çocuk Sahibi Olma Yaşı	20 yaş ve altı	16	10.6	27	17.9
	21-25 yaş	81	53.6	98	64.9
	26-30 yaş	43	28.5	24	15.9
	31-35 yaş	11	7.3	2	1.3
Kardeş Sayısı	1 kardeş	45	29.8	38	25.2
	2 kardeş	47	31.1	56	37.1
	3 kardeş ve üzeri	59	39.1	57	37.7
Toplam		151	100.0	151	100.0

Tablo 1'e göre tipik gelişen ebeveynleri genel olarak; kadın (%88.7), 31-35 yaş grubunda (%41.7), lise mezunu (%33.8), ev hanımı (%76.2), asgari ücret düzeyinde geliri bulunan (%51.7), evli (%97.4), 21-25 yaş grubunda evlenmiş (%55.6), 21-2 yaş grubunda ilk çocuğu doğmuş (%53.6) ve 3 ve üzerinde kardeşi bulunan (%39.1) kişilerden oluşmaktadır.

Tablo 1'e göre özel gereksinimi bulunan çocukların ebeveynleri genel olarak; kadın (%88.7), 31-35 yaş grubunda (%35.78), ortaokul mezunu (%31.8), ev hanımı (%78.8), asgari ücret düzeyinde geliri bulunan (%80.8), evli (%94.7), 21-25 yaş grubunda evlenmiş (%54.3), 21-2 yaş grubunda ilk çocuğu doğmuş (%64.9) ve 3 ve üzerinde kardeşi bulunan (%37.1) kişilerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Katılımcı Çocukların Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	Tipik Çocuklar		Özel Çocuklar	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	82	54.3	58	38.4
	Erkek	69	45.7	93	61.6
Yaş	48-69 Aylık	151	100.0	151	100.0
Kardeş Sayısı	1 kardeş	52	34.4	42	27.8
	2 kardeş	61	40.4	60	39.7
	3 kardeş ve üzeri	38	25.2	49	32.5
Aile Tipi	Çekirdek Aile	112	74.2	122	80.8
	Geniş Aile	34	22.5	22	14.6
	Bölünmüş Aile	5	3.3	7	4.6
Bakımla İlgilenen Kişi Var mı?	Evet	89	58.9	106	70.2
	Hayır	62	41.1	45	29.8
Bakımla İlgilenen Kişi	Anne	6	4.0	6	4.0
	Baba	64	42.4	82	54.3
	Büyük ebeveyn (dede vb.)	17	11.3	12	7.9
	Kardeşi/abi/abla	2	1.3	7	4.6
	Akraba (teyze/hala vb.)	-	-	3	2.0
	Bakıcı	2	1.3	3	2.0
Tanı	Tanı Yok	151	100.0	-	-
	Zihinsel Gelişim Geriliği	-	-	30	19.9
	Ortopedik Engel	-	-	29	19.2
	Dil ve Konuşma Güçlüğü	-	-	32	21.2
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	-	-	33	21.9
	İşitme Yetersizliği	-	-	27	17.9
Toplam		151	100.0	151	100.0

Tablo 2'ye göre tipik gelişen çocuklar genel olarak; kız (%54.3), 48-69 aylık (%100.0), 2 kardeş (%40.4), çekirdek aile sahibi (%74.2), ebeveyni dışında bakımıyla ilgilenen başka kişi bulunan (%58.9) ve bakımıyla babası ilgilenen (%42.4) çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 2'ye göre özel gereksinimi bulunan çocuklar genel olarak; erkek (%61.6), 48-69 aylık (%100.0), 2 kardeş (%39.7), çekirdek aile sahibi (%80.8), ebeveyni dışında bakımıyla ilgilenen başka kişi bulunan (%70.2), bakımıyla babası ilgilenen (%54.3) ve yaygın gelişimsel bozukluk tanısı bulunan (%21.9) çocuklardan oluşmaktadır

3.2. Araştırma Verilerinin Dağılımına Yönelik Bulgular

Özel gereksinimi bulunan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumları ile çocuk davranışlarına ait veriler analiz edilmeden önce bu verilerin dağılımını kontrol edilmiştir. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmaların tipiklik kontrollerinde kullanılan yöntem çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesidir (Yalçıntaş, 2019).

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin tipik dağılım varsayımını karşılamasında kullanılan farklı referanslar vardır. Büyüköztürk (2010)'e göre çarpıklık ve basıklık sayılarının -1 ile +1; Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre -1,5 ve +1,5; George ve Mallery (2010)'ye göre ise -2 ile +2 değerleri arasında yer alması tipik dağılıma işarettir. Ayrıca, basıklık değerinin üst sınırını ± 7 olarak ele alan çalışmaların da olduğu görülmektedir (Bollen, 1998; Blanca vd., 2013). Ancak en sık kullanılan referans aralığı -2 ile +2 değerleri olması sebebiyle, bu araştırmada da bu aralık kriter olarak alınmıştır.

Tablo 3. Araştırma Verilerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Boyut	Tipik Çocuklar		Özel Çocuklar	
		Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Ebeveyn Tutumları	Demokratik	-1.20	1.86	-1.61	1.22
	Otoriter	.86	.76	1.33	1.91
	Aşırı Koruyucu	-1.00	.34	-1.70	1.75
	İzin Verici	.26	-.83	.10	-.64
	Toplam	-1.28	1.35	-1.07	.54
Sosyal Beceri	Sosyal İş Birliği	-.90	.55	-1.02	.25
	Sosyal Etkileşim	-1.84	1.57	-.92	-.19
	Sosyal Bağımsızlık	-1.08	.93	-1.10	.73
	Toplam	.67	.41	.78	.05
Davranış Problemleri	Dışa Yönelim Problemi	.61	-.16	.85	-.01
	İçe Yönelim Problemi	.77	.51	.73	.04
	Toplam	.76	1.73	-1.25	1.67
Güç ve Güçlükler	Duygusal Sorunlar	1.23	1.66	.56	.00
	Davranış Sorunları	.79	.92	.90	1.86
	Aşırı Hareketlilik	1.47	1.45	.47	-.01
	Sosyal Sorunlar	-.96	.36	-.87	-.28
	Akran Sorunları	.18	.76	-.27	.26

Tablo 3'ten hareketle, araştırma verilerine ait çarpıklık basıklık değerlerinin tipik dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir. Verilerin tipik dağılım gösterdiği araştırmalarda parametrik yöntemler kullanılmaktadır (Kul, 2014). Bu sebeple araştırmanın geri kalanına parametrik yöntemler ile devam edilmiştir.

3.3. Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışlarının Tanıya Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Katılımcı çocukların ebeveyn tutumları ile çocuk davranışları tanı alma durumuna göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Ebeveyn Tutumları ile Çocuk Davranışlarının Tanı Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek	Boyut	Tanı	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	
EBEVEYN TUTUMLARI	Demokratik	Tipik Çocuk	151	78.26	8.57	300	1.52	.13	
		Özel Çocuk	151	76.65	9.90				
	Otoriter	Tipik Çocuk	151	19.87	5.86	300	1.49	.14	
		Özel Çocuk	151	18.80	6.57				
	Aşırı Koruyucu	Tipik Çocuk	151	37.64	8.02	300	-3.28	.001	
		Özel Çocuk	151	40.29	5.89				
	İzin Verici	Tipik Çocuk	151	21.85	6.74	300	.08	.94	
		Özel Çocuk	151	21.79	6.35				
	SOSYAL BECERİ	Toplam	Tipik Çocuk	151	86.21	13.42	300	4.95	.000
			Özel Çocuk	151	74.21	26.52			
Sosyal İş Birliği		Tipik Çocuk	151	29.85	5.49	300	3.77	.000	
		Özel Çocuk	151	26.42	9.73				
Sosyal Etkileşim		Tipik Çocuk	151	28.64	4.85	300	5.63	.000	
		Özel Çocuk	151	23.72	9.59				
Sosyal Bağımsızlık		Tipik Çocuk	151	27.72	4.53	300	4.71	.000	
		Özel Çocuk	151	24.07	8.38				
DAVRANIŞ PROBLEMLERİ		Toplam	Tipik Çocuk	151	31.56	22.04	300	.07	.95
			Özel Çocuk	151	31.37	26.11			
	Dışa Yönelim Problemi	Tipik Çocuk	151	19.81	15.63	300	.25	.81	
		Özel Çocuk	151	19.33	17.97				
	İçer Yönelim Problemi	Tipik Çocuk	151	11.75	7.62	300	-.30	.77	
		Özel Çocuk	151	12.04	9.25				
GÜÇ VE GÜÇLÜKLER	Toplam	Tipik Çocuk	151	21.69	4.39	300	.65	.52	
		Özel Çocuk	151	21.30	5.84				
	Duygusal Sorunlar	Tipik Çocuk	151	3.08	1.42	300	-3.28	.001	
		Özel Çocuk	151	3.72	1.92				
	Davranış Sorunları	Tipik Çocuk	151	2.79	1.49	300	-.47	.64	
		Özel Çocuk	151	2.87	1.68				
	Aşırı Hareketlilik	Tipik Çocuk	151	2.98	1.46	300	-1.74	.08	
		Özel Çocuk	151	3.30	1.70				
	Sosyal Sorunlar	Tipik Çocuk	151	8.08	1.95	300	3.09	.002	
		Özel Çocuk	151	7.19	2.97				
Akran Sorunları	Tipik Çocuk	151	4.76	1.45	300	2.82	.01		
	Özel Çocuk	151	4.23	1.80					

Tablo 4'ten hareketle, katılımcı çocukların ebeveyn tutumları tanı alma durumlarına göre incelendiğinde; demokratik, otoriter ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Fakat aşırı koruyucu tutum puanında özel gereksinimi bulunan çocukların tipik gelişen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı tespit edilmiştir ($p<.05$).

Tablo 4'ten hareketle, katılımcı çocukların sosyal beceri davranışları tanı alma durumlarına göre incelendiğinde; toplam puan ile sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarında tipik gelişen çocukların özel gereksinimi bulunan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı tespit edilmiştir ($p<.05$).

Tablo 4'ten hareketle, katılımcı çocukların davranış problemleri tanı alma durumlarına göre incelendiğinde; toplam puan ile dışa yönelim problemi ve içe yönelim problemi boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 4'ten hareketle, katılımcı çocukların güç ve güçlükler davranışları tanı alma durumlarına göre incelendiğinde; toplam puan ile davranış sorunları ve aşırı hareketlilik boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Fakat duygusal sorunlar boyutunda özel gereksinimi bulunan çocuklar; sosyal sorunlar ve akran sorunları boyutlarında ise tipik gelişen çocuklar lehine anlamlı sonuçlar tespit edilmiştir ($p<.05$).

3.4. Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışlarının Çocuk Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Özel gereksinimi bulunan ve tipik gelişen çocukların ebeveyn tutumları ile çocuk davranışları çocuk cinsiyetine göre incelenirken bağımsız gruplar t testi kullanılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Çocuk Cinsiyetine Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	
TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Demokratik	Kız	82	77.62	10.19	149	-1.01	.32	
		Erkek	69	79.03	6.10				
	Otoriter	Kız	82	19.51	5.93	149	-.81	.42	
		Erkek	69	20.29	5.79				
	Aşırı Koruyucu	Kız	82	37.62	8.22	149	-.02	.98	
		Erkek	69	37.65	7.83				
	İzin Verici	Kız	82	22.41	7.38	149	1.13	.26	
		Erkek	69	21.17	5.88				
	ÖZEL ÇOCUKLAR	Demokratik	Kız	58	77.52	8.84	149	.85	.40
			Erkek	93	76.11	10.51			
Otoriter		Kız	58	18.22	6.01	149	-.85	.40	
		Erkek	93	19.16	6.90				
Aşırı Koruyucu		Kız	58	40.76	6.17	149	.77	.44	
		Erkek	93	40.00	5.72				
İzin Verici		Kız	58	22.88	6.35	149	1.68	.10	
		Erkek	93	21.11	6.29				

Tablo 5'ten hareketle, tipik gelişen çocukların ebeveyn tutumları çocuk cinsiyetine göre incelendiğinde; demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 5'ten hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların ebeveyn tutumları çocuk cinsiyetine göre incelendiğinde; demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 6. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Sosyal Beceri Davranışlarının Çocuk Cinsiyetine Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Toplam	Kız	82	87.72	13.41	149	1.52	.13
		Erkek	69	84.41	13.32			
	Sosyal İş Birliği	Kız	82	30.27	5.66	149	1.03	.31
		Erkek	69	29.35	5.28			
	Sosyal Etkileşim	Kız	82	29.22	4.70	149	1.62	.11
		Erkek	69	27.94	4.97			
	Sosyal Bağımsızlık	Kız	82	28.23	4.32	149	1.52	.13
		Erkek	69	27.12	4.72			
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	Kız	58	75.16	26.71	149	.34	.73
		Erkek	93	73.62	26.52			
	Sosyal İş Birliği	Kız	58	27.07	9.59	149	.64	.52
		Erkek	93	26.02	9.85			
	Sosyal Etkileşim	Kız	58	23.79	9.62	149	.08	.94
		Erkek	93	23.67	9.63			
	Sosyal Bağımsızlık	Kız	58	24.29	8.63	149	.25	.80
		Erkek	93	23.94	8.26			

Tablo 6'dan hareketle, tipik gelişen çocukların sosyal beceri davranışları çocuk cinsiyetine göre incelendiğinde; toplam puan ile sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 6'dan hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların sosyal beceri davranışları çocuk cinsiyetine göre incelendiğinde; toplam puan ile sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 7. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Davranış Problemlerinin Çocuk Cinsiyetine Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Toplam	Kız	82	29.17	22.31	149	-1.46	.15
		Erkek	69	34.39	21.54			
	Dışa Yönelim Problemi	Kız	82	18.04	15.44	149	-1.53	.13
		Erkek	69	21.91	15.70			
	İçe Yönelim Problemi	Kız	82	11.13	8.09	149	-1.08	.28
		Erkek	69	12.48	7.01			
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	Kız	58	27.47	26.59	149	-1.46	.15
		Erkek	93	33.81	25.65			
	Dışa Yönelim Problemi	Kız	58	16.34	17.94	149	-1.62	.11
		Erkek	93	21.19	17.83			
	İçe Yönelim Problemi	Kız	58	11.12	9.58	149	-.96	.34
		Erkek	93	12.61	9.03			

Tablo 7'den hareketle, tipik gelişen çocukların davranış problemleri çocuk cinsiyetine göre incelendiğinde; toplam puan ile dışa yönelim problemi ve içe yönelim problemi boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 7'den hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların davranış problemleri çocuk cinsiyetine göre incelendiğinde; toplam puan ile dışa yönelim problemi ve içe yönelim problemi boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 8. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Güç ve Güçlükler Davranışlarının Çocuk Cinsiyetine Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Toplam	Kız	82	21.89	4.49	149	.61	.54
		Erkek	69	21.45	4.27			
	Duygusal Sorunlar	Kız	82	3.15	1.26	149	.63	.53
		Erkek	69	3.00	1.59			
	Davranış Sorunları	Kız	82	2.65	1.49	149	-1.28	.20
		Erkek	69	2.96	1.49			
	Aşırı Hareketlilik	Kız	82	2.99	1.54	149	.07	.94
		Erkek	69	2.97	1.36			
	Sosyal Sorunlar	Kız	82	8.43	1.76	149	2.42	.02
		Erkek	69	7.67	2.10			
	Akran Sorunları	Kız	82	4.68	1.51	149	-.73	.47
		Erkek	69	4.86	1.36			
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	Kız	58	21.48	5.60	149	.30	.77
		Erkek	93	21.19	6.01			
	Duygusal Sorunlar	Kız	58	3.64	1.96	149	-.39	.70
		Erkek	93	3.76	1.90			
	Davranış Sorunları	Kız	58	2.66	1.56	149	-1.27	.21
		Erkek	93	3.01	1.74			
	Aşırı Hareketlilik	Kız	58	3.29	1.72	149	-.03	.98
		Erkek	93	3.30	1.71			
	Sosyal Sorunlar	Kız	58	7.41	2.95	149	.75	.46
		Erkek	93	7.04	2.99			
	Akran Sorunları	Kız	58	4.48	1.93	149	1.36	.18
		Erkek	93	4.08	1.71			

Tablo 8'den hareketle, tipik gelişen çocukların güç ve güçlükler davranışları çocuk cinsiyetine göre incelendiğinde; toplam puan ile duygusal sorunlar, davranış sorunları, aşırı hareketlilik ve akran sorunları boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak sosyal sorunlar boyutunda kız çocukların erkek çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($p<.05$).

Tablo 8'den hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların güç ve güçlükler davranışları çocuk cinsiyetine göre incelendiğinde; toplam puan ile duygusal

sorunlar, davranış sorunları, aşırı hareketlilik, sosyal sorunlar ve akran sorunları boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

3.5. Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Özel gereksinimi bulunan ve tipik gelişen çocukların ebeveyn tutumları ile çocuk davranışları gelir düzeyine göre incelenirken ANOVA kullanılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Gelir Düzeyi	n	\bar{x}	SS	F	p	Fark
TIPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Demokratik Tutum	Asgari Ücret	78	76.60	10.27	2.08	.11	
		2 Asgari Ücret	44	80.20	6.30			
		3 Asgari Ücret	21	79.76	5.46			
		4 Asgari Ücret	8	79.88	4.58			
	Otoriter Tutum	Asgari Ücret	78	20.37	6.13	.45	.72	
		2 Asgari Ücret	44	19.11	5.11			
		3 Asgari Ücret	21	19.71	6.83			
		4 Asgari Ücret	8	19.50	4.72			
	Aşırı Koruyucu Tutum	Asgari Ücret	78	36.81	8.20	1.12	.34	
		2 Asgari Ücret	44	39.34	6.96			
		3 Asgari Ücret	21	37.90	8.98			
		4 Asgari Ücret	8	35.63	8.90			
İzin Verici Tutum	Asgari Ücret	78	21.38	6.72	1.43	.24		
	2 Asgari Ücret	44	23.43	6.51				
	3 Asgari Ücret	21	20.10	6.59				
	4 Asgari Ücret	8	22.25	8.03				
ÖZEL ÇOCUKLAR	Demokratik Tutum	Asgari Ücret	122	77.05	9.49	.61	.54	
		2 Asgari Ücret	27	75.19	11.69			
		3 Asgari Ücret	2	72.00	11.31			
	Otoriter Tutum	Asgari Ücret	122	18.82	6.66	.004	.99	
		2 Asgari Ücret	27	18.74	6.42			
		3 Asgari Ücret	2	18.50	4.95			
	Aşırı Koruyucu Tutum	Asgari Ücret	122	40.91	5.39	4.12	.02	1>2
		2 Asgari Ücret	27	37.41	7.32			
		3 Asgari Ücret	2	41.50	4.95			
	İzin Verici Tutum	Asgari Ücret	122	21.66	6.43	.21	.81	
		2 Asgari Ücret	27	22.44	6.14			
		3 Asgari Ücret	2	20.50	7.78			

Tablo 9'dan hareketle, tipik gelişen çocukların ebeveyn tutumları gelir düzeyine göre incelendiğinde; demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 9'dan hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların ebeveyn tutumları gelir düzeyine göre incelendiğinde; demokratik, otoriter ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak aşırı koruyucu tutum boyutunda asgari ücret düzeyinde geliri bulunan katılımcıların puanı 2 asgari ücret düzeyinde geliri olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 10. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Sosyal Beceri Davranışlarının Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Gelir Düzeyi	n	\bar{x}	SS	F	p	Fark
TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Toplam	Asgari Ücret	78	83.85	14.50	3.09	.03	2>1
		2 Asgari Ücret	44	90.02	8.76			
		3 Asgari Ücret	21	84.14	16.54			
		4 Asgari Ücret	8	93.63	8.23			
	Sosyal İş Birliği	Asgari Ücret	78	28.91	6.13	2.57	.06	
		2 Asgari Ücret	44	31.34	3.72			
		3 Asgari Ücret	21	29.24	5.92			
		4 Asgari Ücret	8	32.38	3.96			
	Sosyal Etkileşim	Asgari Ücret	78	27.79	5.29	3.29	.02	2>1
		2 Asgari Ücret	44	30.16	2.82			
		3 Asgari Ücret	21	27.67	6.22			
		4 Asgari Ücret	8	31.00	2.39			
Sosyal Bağımsızlık	Asgari Ücret	78	27.14	4.65	1.83	.15		
	2 Asgari Ücret	44	28.52	3.87				
	3 Asgari Ücret	21	27.24	5.44				
	4 Asgari Ücret	8	30.25	2.96				
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	Asgari Ücret	122	73.33	26.62	1.99	.14	
		2 Asgari Ücret	27	80.33	22.23			
		3 Asgari Ücret	2	45.50	64.35			
	Sosyal İş Birliği	Asgari Ücret	122	26.17	9.79	1.73	.18	
		2 Asgari Ücret	27	28.33	8.26			
		3 Asgari Ücret	2	16.00	22.63			
	Sosyal Etkileşim	Asgari Ücret	122	23.28	9.62	1.74	.18	
		2 Asgari Ücret	27	26.26	8.28			
		3 Asgari Ücret	2	16.00	22.63			
	Sosyal Bağımsızlık	Asgari Ücret	122	23.88	8.50	2.19	.12	
		2 Asgari Ücret	27	25.74	6.61			
		3 Asgari Ücret	2	13.50	19.09			

Tablo 10'dan hareketle, tipik gelişen çocukların sosyal beceri davranışları gelir düzeyine göre incelendiğinde; sosyal iş birliği ve sosyal bağımsızlık boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak toplam puan ile sosyal etkileşim boyutunda 2 asgari ücret düzeyinde geliri bulunan katılımcıların puanı asgari ücret

düzeyinde geliri olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 10'dan hareketle, özel gereksinimli çocukların sosyal beceri davranışları gelir düzeyine göre incelendiğinde; toplam puan ile sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 11. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Davranış Problemlerinin Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Gelir Düzeyi	n	\bar{x}	SS	F	p	Fark
TIPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Toplam	Asgari Ücret	78	33.14	23.67	.72	.54	
		2 Asgari Ücret	44	28.75	17.39			
		3 Asgari Ücret	21	34.14	25.23			
		4 Asgari Ücret	8	24.75	20.53			
	Dışa Yönelim Problemi	Asgari Ücret	78	20.74	16.14	.42	.74	
		2 Asgari Ücret	44	18.16	13.91			
		3 Asgari Ücret	21	21.05	17.58			
		4 Asgari Ücret	8	16.50	15.87			
	İç Yönelim Problemi	Asgari Ücret	78	12.40	8.32	1.32	.27	
		2 Asgari Ücret	44	10.59	5.89			
		3 Asgari Ücret	21	13.10	8.56			
		4 Asgari Ücret	8	8.25	5.20			
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	Asgari Ücret	122	30.67	24.95	.67	.51	
		2 Asgari Ücret	27	35.56	31.51			
		3 Asgari Ücret	2	17.50	13.44			
	Dışa Yönelim Problemi	Asgari Ücret	122	18.66	17.23	.79	.46	
		2 Asgari Ücret	27	22.93	21.45			
		3 Asgari Ücret	2	12.00	7.07			
	İç Yönelim Problemi	Asgari Ücret	122	12.02	8.99	.55	.58	
		2 Asgari Ücret	27	12.63	10.58			
		3 Asgari Ücret	2	5.50	6.36			

Tablo 11'den hareketle, tipik gelişen çocukların davranış problemleri gelir düzeyine göre incelendiğinde; toplam puan ile dışa yönelim problemi ve iç yönelim problemi boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 11'den hareketle, özel gereksinimli çocukların sosyal beceri davranışları gelir düzeyine göre incelendiğinde; toplam puan ile dışa yönelim problemi ve iç yönelim problemi boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 12. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Güç ve Güçlükler Davranışlarının Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Gelir Düzeyi	n	\bar{x}	SS	F	p	Fark
TIPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Toplam	Asgari Ücret	78	21.49	4.63	.24	.87	
		2 Asgari Ücret	44	22.16	4.24			
		3 Asgari Ücret	21	21.48	4.52			
		4 Asgari Ücret	8	21.63	2.33			
	Duygusal Sorunlar	Asgari Ücret	78	3.27	1.53	1.93	.13	
		2 Asgari Ücret	44	2.91	1.24			
		3 Asgari Ücret	21	3.10	1.45			
		4 Asgari Ücret	8	2.13	.64			
	Davranış Sorunları	Asgari Ücret	78	2.71	1.60	.33	.80	
		2 Asgari Ücret	44	2.98	1.36			
		3 Asgari Ücret	21	2.71	1.49			
		4 Asgari Ücret	8	2.75	1.16			
	Aşırı Hareketlilik	Asgari Ücret	78	2.97	1.54	.19	.91	
		2 Asgari Ücret	44	3.05	1.36			
		3 Asgari Ücret	21	3.00	1.58			
		4 Asgari Ücret	8	2.63	.92			
	Sosyal Sorunlar	Asgari Ücret	78	7.94	2.00	.97	.41	
		2 Asgari Ücret	44	8.27	2.06			
		3 Asgari Ücret	21	7.86	1.71			
		4 Asgari Ücret	8	9.00	1.41			
	Akran Sorunları	Asgari Ücret	78	4.60	1.43	.75	.553	
		2 Asgari Ücret	44	4.95	1.40			
		3 Asgari Ücret	21	4.81	1.63			
		4 Asgari Ücret	8	5.13	1.46			
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	Asgari Ücret	122	21.30	5.59	4.61	.01	1,2>3
		2 Asgari Ücret	27	22.19	5.70			
		3 Asgari Ücret	2	9.50	13.44			
	Duygusal Sorunlar	Asgari Ücret	122	3.78	1.87	1.46	.24	
		2 Asgari Ücret	27	3.59	2.08			
		3 Asgari Ücret	2	1.50	2.12			
	Davranış Sorunları	Asgari Ücret	122	2.88	1.60	1.33	.27	
		2 Asgari Ücret	27	3.00	1.98			
		3 Asgari Ücret	2	1.00	1.41			
	Aşırı Hareketlilik	Asgari Ücret	122	3.28	1.62	2.17	.12	
		2 Asgari Ücret	27	3.56	2.01			
		3 Asgari Ücret	2	1.00	1.41			
	Sosyal Sorunlar	Asgari Ücret	122	7.21	3.02	1.18	.31	
		2 Asgari Ücret	27	7.30	2.51			
		3 Asgari Ücret	2	4.00	5.66			
	Akran Sorunları	Asgari Ücret	122	4.16	1.77	2.79	.07	
		2 Asgari Ücret	27	4.74	1.79			
		3 Asgari Ücret	2	2.00	2.83			

Tablo 12’den hareketle, tipik gelişen çocukların güç ve güçlükler davranışları gelir düzeyine göre incelendiğinde; toplam puan ile duygusal sorunlar, davranış sorunları, aşırı hareketlilik, sosyal sorunlar ve akran sorunları boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 12'den hareketle, özel gereksinimli çocukların güç ve güçlükler davranışları gelir düzeyine göre incelendiğinde; duygusal sorunlar, davranış sorunları, aşırı hareketlilik, sosyal sorunlar ve akran sorunları boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak toplam puanda asgari ücret ile 2 asgari ücret düzeyinde geliri bulunan katılımcıların 3 asgari ücret düzeyinde geliri olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ($p<.05$).

3.6. Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışlarının Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuklarda ebeveyn tutumları ile çocuk davranışları ebeveyn eğitim durumuna göre incelenirken ANOVA kullanılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 13. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
TİPİK ÇOCUKLAR	Demokratik Tutum	Okur yazar değil	8	79.75	7.34	.84	.54	
		Okur yazar	4	84.50	1.00			
		İlkokul	9	79.44	7.76			
		Ortaokul	29	76.59	12.98			
		Lise	51	78.53	7.40			
		Üniversite	46	78.43	7.08			
	Otoriter Tutum	Lisansüstü	4	73.25	5.19	1.27	.27	
		Okur yazar değil	8	22.88	8.76			
		Okur yazar	4	16.75	3.20			
		İlkokul	9	18.11	6.07			
		Ortaokul	29	21.31	6.28			
		Lise	51	19.98	5.84			
	Aşırı Koruyucu Tutum	Üniversite	46	18.80	5.07	2.72	.02	1,2>7
		Lisansüstü	4	21.25	4.79			
		Okur yazar değil	8	43.13	2.59			
		Okur yazar	4	44.00	2.00			
		İlkokul	9	41.22	4.92			
		Ortaokul	29	38.93	8.00			
	İzin Verici Tutum	Lise	51	37.33	8.44	1.51	.18	
		Üniversite	46	35.59	8.12			
		Lisansüstü	4	30.25	5.32			
		Okur yazar değil	8	21.00	7.39			
		Okur yazar	4	28.75	6.55			
		İlkokul	9	23.00	5.20			
ÖZEL ÇOCUKLAR	Demokratik Tutum	Ortaokul	29	23.03	6.73	8.54	.000	1>2 3>2 4>2 5>2 6>2
		Lise	51	21.73	7.29			
		Üniversite	46	20.28	5.93			
		Lisansüstü	4	25.00	7.79			
		Okur yazar değil	6	75.67	14.72			
		Okur yazar	13	62.77	11.85			
	Otoriter Tutum	İlkokul	44	77.02	11.06	4.38	.001	2>1 2>3 2>4 2>5 2>6
		Ortaokul	48	80.73	6.39			
		Lise	30	75.73	5.82			
		Üniversite	10	76.80	6.81			
		Okur yazar değil	6	14.67	2.58			
		Okur yazar	13	26.00	8.30			
	Aşırı Koruyucu Tutum	İlkokul	44	19.02	6.65	10.01	.000	1>2 3>2 4>2 5>2
		Ortaokul	48	17.96	5.63			
		Lise	30	17.80	6.09			
		Üniversite	10	18.00	5.68			
		Okur yazar değil	6	43.17	2.40			
		Okur yazar	13	33.08	9.60			
	İzin Verici Tutum	İlkokul	44	41.89	5.19	3.07	.01	2>5 2>6
		Ortaokul	48	42.44	3.45			
		Lise	30	38.47	4.45			
		Üniversite	10	36.10	7.00			
		Okur yazar değil	6	22.17	2.64			
		Okur yazar	13	26.38	4.52			

Tablo 13'ten hareketle, tipik gelişen çocukların ebeveyn tutumları ebeveyn eğitim durumuna göre incelendiğinde; demokratik, otoriter ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak aşırı koruyucu tutum boyutunda ebeveyni okur yazar olmayan ve okur yazar olan katılımcıların ebeveyni lisansüstü mezunu olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ($p<.05$).

Tablo 13'ten hareketle, özel gereksinimli çocukların ebeveyn tutumları ebeveyn eğitim durumuna göre incelendiğinde; demokratik tutum boyutunda ebeveyni okur yazar olmayan ve ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan katılımcıların ebeveyni okur yazar olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ($p<.05$). Ayrıca otoriter tutum boyutunda ebeveyn okur yazar olmayan katılımcıların ebeveyni okur yazar olmayan ve ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ($p<.05$). Ek olarak aşırı koruyuculuk tutum boyutunda ebeveyni okur yazar olmayan ve ilkökul ve ortaokul mezunu olan katılımcıların ebeveyni okur yazar olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ($p<.05$). Son olarak izin verici tutum boyutunda ebeveyn okur yazar olmayan katılımcıların ebeveyni lise ve üniversite mezunu olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ($p<.05$).

Tablo 14. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Sosyal Beceri Davranışlarının Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
TİPİK ÇOCUKLAR	Toplam	Okur yazar değil	8	85.50	14.33	.94	.47	
		Okur yazar	4	93.50	15.02			
		İlkokul	9	91.89	13.44			
		Ortaokul	29	85.17	13.07			
		Lise	51	85.27	12.61			
		Üniversite	46	87.13	13.74			
		Lisansüstü	4	76.25	20.22			
	Sosyal İş Birliği	Okur yazar değil	8	29.38	5.95	.74	.62	
		Okur yazar	4	32.00	8.00			
		İlkokul	9	32.33	5.10			
		Ortaokul	29	29.38	5.53			
		Lise	51	29.78	5.46			
		Üniversite	46	29.93	5.26			
		Lisansüstü	4	26.25	7.14			
	Sosyal Etkileşim	Okur yazar değil	8	28.13	6.73	1.07	.39	
		Okur yazar	4	31.00	4.00			
		İlkokul	9	30.44	4.00			
		Ortaokul	29	28.76	4.90			
		Lise	51	28.55	3.98			
		Üniversite	46	28.61	5.08			
Lisansüstü		4	23.75	9.32				
Sosyal Bağımsızlık	Okur yazar değil	8	28.00	3.59	1.18	.36		
	Okur yazar	4	30.50	3.11				
	İlkokul	9	29.11	4.70				
	Ortaokul	29	27.03	3.87				
	Lise	51	26.94	4.84				
	Üniversite	46	28.59	4.69				
	Lisansüstü	4	26.25	4.57				
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	Okur yazar değil	6	70.67	38.94	2.61	.03	4>2
		Okur yazar	13	57.00	28.31			
		İlkokul	44	75.30	25.85			
		Ortaokul	48	82.81	20.82			
		Lise	30	69.00	27.67			
		Üniversite	10	68.30	30.28			
	Sosyal İş Birliği	Okur yazar değil	6	27.00	13.49	2.35	.04	4>2
		Okur yazar	13	20.31	11.52			
		İlkokul	44	26.48	9.47			
		Ortaokul	48	29.42	7.75			
		Lise	30	25.13	9.93			
		Üniversite	10	23.30	11.01			
	Sosyal Etkileşim	Okur yazar değil	6	21.33	13.34	1.90	.10	
		Okur yazar	13	17.54	9.16			
		İlkokul	44	24.27	9.21			
		Ortaokul	48	26.04	8.61			
		Lise	30	22.60	10.16			
		Üniversite	10	22.90	10.14			
	Sosyal Bağımsızlık	Okur yazar değil	6	22.33	12.61	3.50	.01	4>2
		Okur yazar	13	19.15	8.79			
İlkokul		44	24.55	8.32				
Ortaokul		48	27.35	6.12				
Lise		30	21.27	8.53				
Üniversite		10	22.10	9.62				

Tablo 14'ten hareketle, tipik gelişen çocukların sosyal beceri davranışları ebeveyn eğitim durumuna göre incelendiğinde; toplam puan ile sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 14'ten hareketle, özel gereksinimli çocukların sosyal beceri davranışları ebeveyn eğitim durumuna göre incelendiğinde; sosyal etkileşim boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak toplam puan ile sosyal iş birliği ve sosyal bağımsızlık boyutlarında ebeveyni ortaokul mezunu olan katılımcıların ebeveyni okur yazar olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ($p<.05$).



Tablo 15. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Davranış Problemlerinin Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	SS	F	p	Fark
TIPIK ÇOCUKLAR	Toplam	Okur yazar değil	8	26.38	20.91	.62	.72	
		Okur yazar	4	28.50	43.29			
		İlkokul	9	22.89	24.28			
		Ortaokul	29	36.45	23.02			
		Lise	51	30.41	18.53			
		Üniversite	46	32.13	23.31			
		Lisansüstü	4	37.00	20.03			
	Dışa Yönelim Problemi	Okur yazar değil	8	15.00	13.68	.74	.62	
		Okur yazar	4	18.00	29.71			
		İlkokul	9	13.78	16.48			
		Ortaokul	29	23.07	16.40			
		Lise	51	18.49	13.91			
		Üniversite	46	20.93	16.10			
		Lisansüstü	4	25.00	13.24			
İçer Yönelim Problemi	Okur yazar değil	8	11.38	7.25	.46	.84		
	Okur yazar	4	10.50	13.67				
	İlkokul	9	9.11	8.18				
	Ortaokul	29	13.38	8.27				
	Lise	51	11.92	6.54				
	Üniversite	46	11.20	8.01				
	Lisansüstü	4	12.00	6.98				
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	Okur yazar değil	6	17.33	14.46	1.75	.13	
		Okur yazar	13	37.23	25.72			
		İlkokul	44	33.34	27.05			
		Ortaokul	48	24.83	26.19			
		Lise	30	35.03	26.15			
		Üniversite	10	43.90	20.88			
	Dışa Yönelim Problemi	Okur yazar değil	6	7.67	7.61	1.79	.12	
		Okur yazar	13	23.31	18.25			
		İlkokul	44	20.57	18.48			
		Ortaokul	48	15.42	18.65			
		Lise	30	21.27	17.47			
		Üniversite	10	28.70	12.69			
	İçer Yönelim Problemi	Okur yazar değil	6	9.67	9.83	1.48	.20	
		Okur yazar	13	13.92	7.89			
İlkokul		44	12.77	9.63				
Ortaokul		48	9.42	8.49				
Lise		30	13.77	9.68				
Üniversite		10	15.20	9.87				

Tablo 15'ten hareketle, tipik gelişen çocukların davranış problemleri ebeveyn eğitim durumuna göre incelendiğinde; toplam puan ile dışa yönelim problemi ve içe yönelim problemi boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 15'ten hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların davranış problemleri ebeveyn eğitim durumuna göre incelendiğinde; toplam puan ile dışa yönelim problemi ve içe yönelim problemi boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 16. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Güç ve Güçlükler Davranışlarının Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Toplam	Okur yazar değil	8	21.63	5.50	1.01	.42	
		Okur yazar	4	23.25	2.75			
		İlkokul	9	22.22	4.47			
		Ortaokul	29	23.17	4.42			
		Lise	51	21.31	4.47			
		Üniversite	46	21.13	3.99			
		Lisansüstü	4	19.50	6.03			
	Duygusal Sorunlar	Okur yazar değil	8	3.50	1.69	.92	.49	
		Okur yazar	4	3.00	1.15			
		İlkokul	9	2.89	1.36			
		Ortaokul	29	3.34	1.88			
		Lise	51	3.24	1.31			
		Üniversite	46	2.76	1.21			
		Lisansüstü	4	2.50	.58			
	Davranış Sorunları	Okur yazar değil	8	2.38	.92	.51	.80	
		Okur yazar	4	2.75	2.22			
		İlkokul	9	3.11	1.54			
		Ortaokul	29	3.14	1.79			
Lise		51	2.69	1.42				
Üniversite		46	2.72	1.39				
Lisansüstü		4	2.50	1.73				
Aşırı Hareketlilik	Okur yazar değil	8	3.00	1.20	.92	.48		
	Okur yazar	4	3.50	3.00				
	İlkokul	9	2.56	1.01				
	Ortaokul	29	3.38	1.42				
	Lise	51	2.90	1.39				
	Üniversite	46	2.78	1.55				
	Lisansüstü	4	3.75	.50				
Sosyal Sorunlar	Okur yazar değil	8	7.88	2.47	.99	.43		
	Okur yazar	4	9.00	2.00				
	İlkokul	9	8.44	2.01				
	Ortaokul	29	8.41	1.76				
	Lise	51	7.92	2.14				
	Üniversite	46	8.09	1.62				
	Lisansüstü	4	6.25	3.10				
Akran Sorunları	Okur yazar değil	8	4.88	1.55	.39	.89		
	Okur yazar	4	5.00	2.00				
	İlkokul	9	5.22	1.79				
	Ortaokul	29	4.90	1.57				
	Lise	51	4.57	1.19				
	Üniversite	46	4.78	1.46				
	Lisansüstü	4	4.50	2.52				

ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	Okur yazar değil	6	19.17	7.94	1.58	.17
		Okur yazar	13	19.85	3.60		
		İlkokul	44	22.77	5.88		
		Ortaokul	48	21.92	4.94		
		Lise	30	19.77	6.44		
		Üniversite	10	19.70	7.78		
	Duygusal Sorunlar	Okur yazar değil	6	3.33	1.97	.39	.86
		Okur yazar	13	4.23	2.13		
		İlkokul	44	3.82	1.88		
		Ortaokul	48	3.52	1.82		
		Lise	30	3.80	2.04		
		Üniversite	10	3.50	2.17		
	Davranış Sorunları	Okur yazar değil	6	2.50	1.52	.98	.43
		Okur yazar	13	3.31	1.55		
		İlkokul	44	3.20	1.86		
		Ortaokul	48	2.75	1.63		
		Lise	30	2.47	1.55		
		Üniversite	10	2.90	1.66		
Aşırı Hareketlilik	Okur yazar değil	6	2.33	0.52	.96	.45	
	Okur yazar	13	3.77	1.36			
	İlkokul	44	3.41	1.87			
	Ortaokul	48	3.31	1.70			
	Lise	30	2.97	1.65			
	Üniversite	10	3.70	1.89			
Sosyal Sorunlar	Okur yazar değil	6	7.17	3.92	3.30	.01	3,4>2
	Okur yazar	13	4.77	2.71			
	İlkokul	44	7.75	2.48			
	Ortaokul	48	7.90	2.89			
	Lise	30	6.63	3.03			
	Üniversite	10	6.10	3.28			
Akran Sorunları	Okur yazar değil	6	3.83	2.40	1.25	.29	
	Okur yazar	13	3.77	1.54			
	İlkokul	44	4.59	1.92			
	Ortaokul	48	4.44	1.72			
	Lise	30	3.90	1.73			
	Üniversite	10	3.50	1.65			

Tablo 16'dan hareketle, tipik gelişen çocukların güç ve güçlükler davranışları ebeveyn eğitim durumuna göre incelendiğinde; toplam puan ile duygusal sorunlar, davranış sorunları, aşırı hareketlilik, sosyal sorunlar ve akran sorunları boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 16'dan hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların güç ve güçlükler davranışları ebeveyn eğitim durumuna göre incelendiğinde; toplam puan ile duygusal sorunlar, davranış sorunları, aşırı hareketlilik ve akran sorunları boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak sosyal sorunlar boyutunda ebeveyni ilkököl ve ortaokul mezunu olan katılımcıların ebeveyni okur yazar olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ($p<.05$).

3.7. Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışlarının Ebeveyn Yaşına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuklarda ebeveyn tutumları ile çocuk davranışları ebeveyn yaş grubuna göre incelenirken ANOVA kullanılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Ebeveyn Yaş Grubuna Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Yaş Grubu	n	\bar{x}	SS	F	p	Fark
TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Demokratik Tutum	20-25 yaş	7	76.14	4.91	.18	.95	
		26-30 yaş	43	77.81	8.43			
		31-35 yaş	63	78.71	10.01			
		36-40 yaş	29	78.41	6.61			
		41 yaş ve üzeri	9	78.44	7.13			
	Otoriter Tutum	20-25 yaş	7	20.86	6.07	.75	.56	
		26-30 yaş	43	19.74	5.89			
		31-35 yaş	63	19.10	5.87			
		36-40 yaş	29	21.07	5.82			
		41 yaş ve üzeri	9	21.22	5.95			
	Aşırı Koruyucu Tutum	20-25 yaş	7	34.71	6.05	.33	.86	
		26-30 yaş	43	38.07	7.77			
		31-35 yaş	63	37.37	8.80			
		36-40 yaş	29	37.97	7.84			
		41 yaş ve üzeri	9	38.67	5.87			
	İzin Verici Tutum	20-25 yaş	7	20.86	6.04	.08	.99	
		26-30 yaş	43	22.09	7.25			
		31-35 yaş	63	21.70	7.10			
		36-40 yaş	29	21.86	4.98			
		41 yaş ve üzeri	9	22.44	8.35			
ÖZEL ÇOCUKLAR	Demokratik Tutum	20-25 yaş	8	79.38	4.50	.83	.51	
		26-30 yaş	51	76.61	9.39			
		31-35 yaş	54	76.96	10.07			
		36-40 yaş	26	77.35	10.07			
		41 yaş ve üzeri	12	72.08	13.13			
	Otoriter Tutum	20-25 yaş	8	16.63	4.37	.61	.66	
		26-30 yaş	51	18.10	5.81			
		31-35 yaş	54	19.69	7.45			
		36-40 yaş	26	19.00	6.92			
		41 yaş ve üzeri	12	18.83	6.01			
	Aşırı Koruyucu Tutum	20-25 yaş	8	40.00	5.81	1.20	.32	
		26-30 yaş	51	39.22	6.32			
		31-35 yaş	54	41.22	5.16			
		36-40 yaş	26	41.31	4.16			
		41 yaş ve üzeri	12	38.67	9.35			
	İzin Verici Tutum	20-25 yaş	8	16.75	4.92	3.52	.01	2,3>1
		26-30 yaş	51	20.12	6.06			
		31-35 yaş	54	23.17	6.52			
		36-40 yaş	26	23.58	6.03			
		41 yaş ve üzeri	12	22.17	5.65			

Tablo 17'den hareketle, gelişimi tipik seyreden çocukların ebeveyn tutumları ebeveyn yaşına göre incelendiğinde; demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 17'den hareketle, özel gereksinimli çocukların ebeveyn tutumları ebeveyn yaşına göre incelendiğinde; demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak izin verici tutum boyutunda ebeveyni 26-30 yaş ile 31-35 yaş grubundakilerin puanı ebeveyni 20-25 yaş grubundaki katılımcıların puanından yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 18. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Sosyal Beceri Davranışlarının Ebeveyn Yaş Grubuna Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Yaş Grubu	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
TIPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Toplam	20-25 yaş	7	78.14	7.06	1.76	.14	
		26-30 yaş	43	83.86	17.49			
		31-35 yaş	63	89.11	10.98			
		36-40 yaş	29	85.41	12.96			
		41 yaş ve üzeri	9	85.89	7.70			
	Sosyal İş Birliği	20-25 yaş	7	26.29	5.09	1.51	.20	
		26-30 yaş	43	29.00	6.79			
		31-35 yaş	63	30.62	4.81			
		36-40 yaş	29	29.79	5.18			
		41 yaş ve üzeri	9	31.44	2.96			
	Sosyal Etkileşim	20-25 yaş	7	25.86	2.91	1.33	.26	
		26-30 yaş	43	28.07	6.05			
		31-35 yaş	63	29.54	4.31			
		36-40 yaş	29	28.28	4.57			
		41 yaş ve üzeri	9	28.33	3.20			
	Sosyal Bağımsızlık	20-25 yaş	7	26.00	1.63	2.28	.06	
		26-30 yaş	43	26.79	5.73			
		31-35 yaş	63	28.95	3.60			
		36-40 yaş	29	27.34	4.71			
		41 yaş ve üzeri	9	26.11	3.10			
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	20-25 yaş	8	79.88	16.92	1.28	.28	
		26-30 yaş	51	75.06	23.53			
		31-35 yaş	54	73.19	29.40			
		36-40 yaş	26	79.58	24.01			
		41 yaş ve üzeri	12	59.83	32.99			
	Sosyal İş Birliği	20-25 yaş	8	28.88	3.27	2.27	.06	
		26-30 yaş	51	26.63	9.00			
		31-35 yaş	54	26.17	10.73			
		36-40 yaş	26	29.19	8.32			
		41 yaş ve üzeri	12	19.08	11.02			
	Sosyal Etkileşim	20-25 yaş	8	26.38	7.87	.67	.62	
		26-30 yaş	51	23.90	8.95			
		31-35 yaş	54	23.15	10.29			
		36-40 yaş	26	25.15	9.02			
		41 yaş ve üzeri	12	20.58	11.56			
	Sosyal Bağımsızlık	20-25 yaş	8	24.63	7.76	.83	.51	
		26-30 yaş	51	24.53	7.02			
		31-35 yaş	54	23.87	9.11			
		36-40 yaş	26	25.23	7.83			
		41 yaş ve üzeri	12	20.17	11.62			

Tablo 18'den hareketle, tipik gelişen çocukların sosyal beceri davranışları ebeveyn yaşına göre incelendiğinde; toplam puan ile sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 18'den hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların sosyal beceri davranışları ebeveyn yaşına göre incelendiğinde; toplam puan ile sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 19. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Davranış Problemlerinin Ebeveyn Yaş Grubuna Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Yaş Grubu	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
TIPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Toplam	20-25 yaş	7	59.00	23.01	3.32	.01	1>2,3,4
		26-30 yaş	43	30.47	22.48			
		31-35 yaş	63	28.76	21.94			
		36-40 yaş	29	33.76	20.59			
		41 yaş ve üzeri	9	27.89	9.35			
	Dışa Yönelim Problemi	20-25 yaş	7	38.14	15.13	2.86	.03	1>2,3,4
		26-30 yaş	43	19.49	15.16			
		31-35 yaş	63	17.83	15.93			
		36-40 yaş	29	20.72	15.48			
		41 yaş ve üzeri	9	18.00	7.89			
	İçe Yönelim Problemi	20-25 yaş	7	20.86	8.15	3.33	.01	1>2,3,4
		26-30 yaş	43	10.98	8.29			
		31-35 yaş	63	10.94	7.39			
		36-40 yaş	29	13.03	6.77			
		41 yaş ve üzeri	9	9.89	1.76			
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	20-25 yaş	8	32.25	15.38	2.05	.09	
		26-30 yaş	51	35.63	26.73			
		31-35 yaş	54	27.80	26.86			
		36-40 yaş	26	23.77	23.86			
		41 yaş ve üzeri	12	45.25	25.17			
	Dışa Yönelim Problemi	20-25 yaş	8	22.88	11.37	2.02	.10	
		26-30 yaş	51	21.86	18.53			
		31-35 yaş	54	17.26	18.43			
		36-40 yaş	26	13.42	15.12			
		41 yaş ve üzeri	12	28.33	19.30			
	İçe Yönelim Problemi	20-25 yaş	8	9.38	5.07	2.08	.09	
		26-30 yaş	51	13.76	9.32			
		31-35 yaş	54	10.54	9.38			
		36-40 yaş	26	10.35	9.52			
		41 yaş ve üzeri	12	16.92	7.87			

Tablo 19'dan hareketle, tipik gelişen çocukların davranış problemleri ebeveyn yaşına göre incelendiğinde; toplam puan ile dışa yönelim problemi ve içe yönelim problemi boyutlarında ebeveyni 20-25 yaş grubunda olan katılımcıların ebeveyni 26-30, 31-35 ve 36-40 yaş grubunda yer alan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 19'dan hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların davranış problemleri ebeveyn yaşına göre incelendiğinde; toplam puan ile dışa yönelim problemi ve içe yönelim problemi boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).



Tablo 3.20. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Güç ve Güçlükler Davranışlarının Ebeveyn Yaş Grubuna Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Yaş Grubu	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Toplam	20-25 yaş	7	25.29	6.40	1.57	.19	
		26-30 yaş	43	22.05	4.05			
		31-35 yaş	63	21.43	3.85			
		36-40 yaş	29	20.90	4.07			
		41 yaş ve üzeri	9	21.56	7.50			
	Duygusal Sorunlar	20-25 yaş	7	4.29	2.69	1.53	.20	
		26-30 yaş	43	3.09	1.36			
		31-35 yaş	63	3.06	1.32			
		36-40 yaş	29	2.83	1.10			
		41 yaş ve üzeri	9	3.00	1.80			
	Davranış Sorunları	20-25 yaş	7	4.00	2.31	1.69	.16	
		26-30 yaş	43	2.86	1.61			
		31-35 yaş	63	2.76	1.36			
		36-40 yaş	29	2.41	1.30			
		41 yaş ve üzeri	9	2.89	1.36			
	Aşırı Hareketlilik	20-25 yaş	7	4.00	2.16	2.03	.09	
		26-30 yaş	43	3.09	1.69			
		31-35 yaş	63	2.86	1.22			
		36-40 yaş	29	2.62	1.05			
		41 yaş ve üzeri	9	3.67	2.00			
Sosyal Sorunlar	20-25 yaş	7	7.71	1.70	.83	.51		
	26-30 yaş	43	8.14	1.90				
	31-35 yaş	63	8.21	1.82				
	36-40 yaş	29	8.14	1.92				
	41 yaş ve üzeri	9	7.00	3.20				
Akran Sorunları	20-25 yaş	7	5.29	2.56	.77	.55		
	26-30 yaş	43	4.86	1.55				
	31-35 yaş	63	4.54	1.35				
	36-40 yaş	29	4.90	1.18				
	41 yaş ve üzeri	9	5.00	1.32				
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	20-25 yaş	8	22.25	2.66	.24	.92	
		26-30 yaş	51	21.71	6.48			
		31-35 yaş	54	21.19	5.77			
		36-40 yaş	26	20.50	4.88			
		41 yaş ve üzeri	12	21.25	7.24			
	Duygusal Sorunlar	20-25 yaş	8	4.63	1.92	1.29	.28	
		26-30 yaş	51	3.98	2.16			
		31-35 yaş	54	3.52	1.68			
		36-40 yaş	26	3.23	1.77			
		41 yaş ve üzeri	12	3.92	2.07			
	Davranış Sorunları	20-25 yaş	8	3.63	0.74	1.59	.18	
		26-30 yaş	51	3.16	1.88			
		31-35 yaş	54	2.76	1.71			
		36-40 yaş	26	2.31	1.32			
		41 yaş ve üzeri	12	2.92	1.51			
	Aşırı Hareketlilik	20-25 yaş	8	2.88	1.46	1.56	.19	
		26-30 yaş	51	3.49	1.82			
		31-35 yaş	54	3.37	1.73			
		36-40 yaş	26	2.65	1.26			
		41 yaş ve üzeri	12	3.83	1.90			
Sosyal Sorunlar	20-25 yaş	8	7.63	2.20	.94	.44		
	26-30 yaş	51	6.82	2.84				
	31-35 yaş	54	7.17	3.21				
	36-40 yaş	26	8.08	2.59				
	41 yaş ve üzeri	12	6.58	3.53				
Akran Sorunları	20-25 yaş	8	3.50	1.51	.46	.77		
	26-30 yaş	51	4.25	1.97				
	31-35 yaş	54	4.37	1.71				
	36-40 yaş	26	4.23	1.75				
	41 yaş ve üzeri	12	4.00	1.91				

Tablo 20'den hareketle, tipik gelişen çocukların güç ve güçlükler davranışları ebeveyn yaşına göre incelendiğinde; toplam puan ile duygusal sorunlar, davranış sorunları, aşırı hareketlilik, sosyal sorunlar ve akran sorunları boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 20'den hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların güç ve güçlükler davranışları ebeveyn yaşına göre incelendiğinde; toplam puan ile duygusal sorunlar, davranış sorunları, aşırı hareketlilik, sosyal sorunlar ve akran sorunları boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

3.8. Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışlarının Aile Tipine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuklarda ebeveyn tutumları ile çocuk davranışları aile tipine göre incelenirken ANOVA kullanılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 21. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Aile Tipine Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Aile Tipi	n	\bar{x}	SS	F	p	Fark
TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Demokratik Tutum	Çekirdek Aile	112	80.00	5.80	10.26	.000	1>2
		Geniş Aile	34	72.91	11.91			
		Bölünmüş Aile	5	75.80	17.82			
	Otoriter Tutum	Çekirdek Aile	112	19.81	6.04	.03	.97	
		Geniş Aile	34	19.97	5.28			
		Bölünmüş Aile	5	20.40	6.88			
	Aşırı Koruyucu Tutum	Çekirdek Aile	112	39.12	7.54	8.27	.000	1>2
		Geniş Aile	34	33.12	7.64			
		Bölünmüş Aile	5	35.20	10.47			
	İzin Verici Tutum	Çekirdek Aile	112	22.45	6.81	1.73	.18	
		Geniş Aile	34	20.15	6.50			
		Bölünmüş Aile	5	20.00	5.52			
ÖZEL ÇOCUKLAR	Demokratik Tutum	Çekirdek Aile	122	78.24	8.70	11.59	.000	1>2
		Geniş Aile	22	67.91	12.27			
		Bölünmüş Aile	7	76.43	7.93			
	Otoriter Tutum	Çekirdek Aile	122	18.61	6.60	.75	.47	
		Geniş Aile	22	20.27	6.76			
		Bölünmüş Aile	7	17.43	5.32			
	Aşırı Koruyucu Tutum	Çekirdek Aile	122	41.04	5.43	6.15	.003	1>2
		Geniş Aile	22	36.45	7.42			
		Bölünmüş Aile	7	39.29	3.50			
İzin Verici Tutum	Çekirdek Aile	122	22.22	6.61	1.52	.22		
	Geniş Aile	22	20.14	4.58				
	Bölünmüş Aile	7	19.43	5.83				

Tablo 21’den hareketle, tipik gelişen çocukların ebeveyn tutumları aile tipine göre incelendiğinde; otoriter ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak demokratik ve aşırı koruyucu tutum boyutlarında çekirdek ailede yaşayan katılımcıların geniş ailede yaşayan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 21’den hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların ebeveyn tutumları aile tipine göre incelendiğinde; otoriter ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak demokratik ve aşırı koruyucu tutum boyutlarında çekirdek ailede yaşayan katılımcıların geniş ailede yaşayan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 22. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Sosyal Beceri Davranışlarının Aile Tipine Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Aile Tipi	n	\bar{x}	SS	F	p	Fark
TIPIK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Toplam	Çekirdek Aile	112	87.96	13.04	5.01	.01	1>2
		Geniş Aile	34	79.97	13.68			
		Bölünmüş Aile	5	89.20	8.32			
	Sosyal İş Birliği	Çekirdek Aile	112	30.45	5.29	4.89	.01	1>2
		Geniş Aile	34	27.44	5.81			
		Bölünmüş Aile	5	32.80	2.77			
	Sosyal Etkileşim	Çekirdek Aile	112	29.29	4.51	4.50	.01	1>2
		Geniş Aile	34	26.50	5.62			
		Bölünmüş Aile	5	28.60	2.70			
	Sosyal Bağımsızlık	Çekirdek Aile	112	28.23	4.54	3.18	.04	1>2
		Geniş Aile	34	26.03	4.25			
		Bölünmüş Aile	5	27.80	3.90			
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	Çekirdek Aile	122	76.26	25.65	2.91	.06	
		Geniş Aile	22	61.77	28.11			
		Bölünmüş Aile	7	77.57	29.63			
	Sosyal İş Birliği	Çekirdek Aile	122	27.22	9.30	2.49	.09	
		Geniş Aile	22	22.27	11.10			
		Bölünmüş Aile	7	25.57	10.74			
	Sosyal Etkileşim	Çekirdek Aile	122	24.41	9.37	3.27	.04	2>1
		Geniş Aile	22	19.05	9.47			
		Bölünmüş Aile	7	26.29	10.84			
	Sosyal Bağımsızlık	Çekirdek Aile	122	24.63	8.14	2.50	.09	
		Geniş Aile	22	20.45	9.14			
		Bölünmüş Aile	7	25.71	8.46			

Tablo 22'den hareketle, tipik gelişen çocukların sosyal beceri davranışları aile tipine göre incelendiğinde; toplam puan ile sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık boyutlarında çekirdek ailede yaşayan katılımcıların geniş ailede yaşayan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 22'den hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların sosyal beceri davranışları aile tipine göre incelendiğinde; toplam puan ile sosyal iş birliği ve sosyal bağımsızlık boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak sosyal etkileşim boyutunda geniş ailede yaşayan katılımcıların çekirdek ailede yaşayan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 23. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Davranış Problemlerinin Aile Tipine Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Aile Tipi	n	\bar{x}	SS	F	p	Fark
TIPIK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Toplam	Çekirdek Aile	112	28.35	20.61	5.32	.01	2>1
		Geniş Aile	34	39.50	20.95			
		Bölünmüş Aile	5	49.40	39.93			
	Dışa Yönelim Problemi	Çekirdek Aile	112	17.64	14.96	4.91	.01	2>1
		Geniş Aile	34	25.06	14.42			
		Bölünmüş Aile	5	32.60	25.68			
	İçe Yönelim Problemi	Çekirdek Aile	112	10.71	7.03	4.47	.01	2>1
		Geniş Aile	34	14.44	7.52			
		Bölünmüş Aile	5	16.80	14.65			
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	Çekirdek Aile	122	28.79	25.33	2.25	.08	
		Geniş Aile	22	41.41	27.46			
		Bölünmüş Aile	7	44.86	27.29			
	Dışa Yönelim Problemi	Çekirdek Aile	122	17.62	17.56	3.01	.05	
		Geniş Aile	22	25.86	18.82			
		Bölünmüş Aile	7	28.57	17.38			
	İçe Yönelim Problemi	Çekirdek Aile	122	11.16	8.80	2.94	.06	
		Geniş Aile	22	15.55	10.23			
		Bölünmüş Aile	7	16.29	11.34			

Tablo 23'ten hareketle, tipik gelişen çocukların davranış problemleri aile tipine göre incelendiğinde; toplam puan ile dışa yönelim problemi ve içe yönelim problemi boyutlarında geniş ailede yaşayan katılımcıların çekirdek ailede yaşayan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 23'ten hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların davranış problemleri aile tipine göre incelendiğinde; toplam puan ile dışa yönelim problemi ve içe yönelim problemi boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 24. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Güç ve Güçlükler Davranışlarının Aile Tipine Göre İncelenmesi

Grup	Boyut	Aile Tipi	n	\bar{x}	SS	F	p	Fark
TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Toplam	Çekirdek Aile	112	21.88	3.32	5.17	.01	3>1,2
		Geniş Aile	34	20.32	6.14			
		Bölünmüş Aile	5	26.60	7.54			
	Duygusal Sorunlar	Çekirdek Aile	112	3.06	1.36	3.22	.04	3>1,2
		Geniş Aile	34	2.91	1.36			
		Bölünmüş Aile	5	4.60	2.30			
	Davranış Sorunları	Çekirdek Aile	112	2.71	1.24	4.02	.02	3>1,2
		Geniş Aile	34	2.79	1.92			
		Bölünmüş Aile	5	4.60	2.41			
	Aşırı Hareketlilik	Çekirdek Aile	112	2.90	1.23	1.99	.14	
		Geniş Aile	34	3.06	1.74			
		Bölünmüş Aile	5	4.20	3.27			
	Sosyal Sorunlar	Çekirdek Aile	112	8.43	1.77	8.29	.000	1>2
		Geniş Aile	34	6.94	2.19			
		Bölünmüş Aile	5	8.00	1.58			
	Akran Sorunları	Çekirdek Aile	112	4.79	1.17	.41	.66	
		Geniş Aile	34	4.62	2.03			
		Bölünmüş Aile	5	5.20	2.39			
ÖZEL ÇOCUKLAR	Toplam	Çekirdek Aile	122	21.65	4.92	1.17	.31	
		Geniş Aile	22	19.64	9.74			
		Bölünmüş Aile	7	20.57	4.43			
	Duygusal Sorunlar	Çekirdek Aile	122	3.67	1.83	.16	.85	
		Geniş Aile	22	3.91	2.56			
		Bölünmüş Aile	7	3.86	1.21			
	Davranış Sorunları	Çekirdek Aile	122	2.83	1.54	.64	.53	
		Geniş Aile	22	3.23	2.37			
		Bölünmüş Aile	7	2.57	1.62			
	Aşırı Hareketlilik	Çekirdek Aile	122	3.19	1.59	1.33	.27	
		Geniş Aile	22	3.73	2.27			
		Bölünmüş Aile	7	3.86	1.46			
	Sosyal Sorunlar	Çekirdek Aile	122	7.51	2.87	4.52	.01	1>2
		Geniş Aile	22	5.50	2.89			
		Bölünmüş Aile	7	6.86	3.48			
	Akran Sorunları	Çekirdek Aile	122	4.45	1.69	4.96	.01	1>2
		Geniş Aile	22	3.27	2.21			
		Bölünmüş Aile	7	3.43	1.27			

Tablo 24'ten hareketle, tipik gelişen çocukların güç ve güçlükler davranışları aile tipine göre incelendiğinde; toplam puan ile duygusal sorunlar ve davranış sorunları boyutlarında bölünmüş ailede yaşayan katılımcıların çekirdek ve geniş

ailede yaşıyan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$). Ayrıca, sosyal sorunlar boyutunda çekirdek ailede yaşıyan katılımcıların geniş ailede yaşıyan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$). Fakat aşırı hareketlilik ve akran sorunları boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 24'ten hareketle, özel gereksinimi bulunan çocukların güç ve güçlükler davranışları aile tipine göre incelendiğinde; toplam puan ile duygusal sorunlar, davranış sorunları ve aşırı hareketlilik boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>.05$). Fakat sosyal sorunlar ve akran sorunları boyutlarında çekirdek ailede yaşıyan katılımcıların geniş ailede yaşıyan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

3.9. Ebeveyn Tutumlarının Çocuk Davranışları Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Bu araştırmanın temel amacı, özel gereksinimli ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerindeki etkisini tespit edebilmektir. Bu doğrultuda, özel gereksinimli ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumları ile çocuk davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesinde pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca, özel gereksinimli ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerindeki etkisi ise çoklu regresyon analizi kullanılarak değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 25. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumları ile Çocuk Davranışları Arasındaki İlişki

	DT	OT	AKT	İVT	SBT	SİB	SE	SB	DPT	DYP	İYP	GGT	DUS	DAS	AH	SS	AS
TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	DT	1															
	OT	-.138	1														
	AKT	.515**	.054	1													
	İVT	.267**	-.007	.426**	1												
	SBT	.290**	-.465**	.131	.158	1											
	SİB	.254**	-.434**	.116	.144	.905**	1										
	SE	.346**	-.392**	.186*	.183*	.925**	.759**	1									
	SB	.182*	-.432**	.051	.099	.877**	.656**	.749**	1								
	DPT	-.317**	.497**	-.214**	-.086	-.591**	-.645**	-.520**	-.415**	1							
	DYP	-.296**	.465**	-.254**	-.116	-.538**	-.630**	-.470**	-.328**	.976**	1						
	İYP	-.308**	.484**	-.098	-.011	-.608**	-.573**	-.541**	-.527**	.893**	.772**	1					
	GGT	.129	.113	.125	.219**	.104	.084	.121	.077	.288**	.291**	.236**	1				
	DUS	-.153	.359**	-.100	-.055	-.314**	-.280**	-.303*	-.265**	.550**	.541**	.481**	.604**	1			
	DAS	-.094	.199*	-.053	.092	-.082	-.129	-.056	-.028	.496**	.494**	.424**	.663**	.472**	1		
	AH	-.112	.359**	-.008	.049	-.411**	-.377**	-.363**	-.370**	.559**	.535**	.520**	.588**	.459**	.409**	1	
SS	.366**	-.390**	.178*	.186*	.635**	.554**	.637**	.528**	-.461**	-.404**	-.505**	.434**	-.132	-.061	-.135	1	
AS	.256**	-.049	.298**	.323**	.263**	.295**	.225**	.181*	-.119	-.151	-.033	.578**	.081	.187*	.086	.292**	1
ÖZEL ÇOCUKLAR	DT	1															
	OT	-.456**	1														
	AKT	.719**	-.295**	1													
	İVT	-.042	.270**	.086	1												
	SBT	.520**	-.373**	.349**	-.042	1											
	SİB	.529**	-.430**	.373**	-.066	.952**	1										
	SE	.483**	-.296**	.314**	-.028	.954**	.839**	1									
	SB	.477**	-.343**	.312**	-.023	.968**	.890**	.899**	1								
	DPT	-.424**	.406**	-.416**	-.060	-.501**	-.597**	-.392**	-.445**	1							
	DYP	-.377**	.400**	-.393**	-.072	-.451**	-.563**	-.337**	-.387**	.980**	1						
	İYP	-.464**	.369**	-.411**	-.031	-.538**	-.590**	-.451**	-.503**	.920**	.823**	1					
	GGT	.251**	-.106	.111	-.126	.433**	.372**	.445**	.431**	.232**	.237**	.193*	1				
	DUS	-.153	.161*	-.135	-.188*	-.264**	-.269**	-.263**	-.223**	.655**	.633**	.620**	.538**	1			
	DAS	-.087	.130	-.164*	-.184*	-.057	-.123	.009	-.049	.589**	.612**	.473**	.647**	.636**	1		
	AH	-.213**	.186*	-.215**	-.116	-.147	-.207*	-.104	-.106	.607**	.593**	.560**	.637**	.593**	.603**	1	
SS	.569**	-.390**	.394**	-.040	.857**	.818**	.818**	.826**	-.518**	-.479**	-.533**	.513**	-.270**	-.104	-.114	1	
AS	.321**	-.169*	.210**	.139	.466**	.454**	.462**	.418**	-.216**	-.248**	-.127	.616**	-.029	.089	.114	.508**	1

Tablo 25'ten hareketle tipik gelişen çocukların ebeveyn tutumları ile sosyal beceri davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde; demokratik tutumun pozitif ve otoriter tutumun ise negatif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Ancak aşırı koruyucu ve izin verici tutumun sosyal beceri davranışı ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 25'ten hareketle tipik gelişen çocukların ebeveyn tutumları ile davranış problemleri arasındaki ilişki incelendiğinde; demokratik ve aşırı koruyucu tutumun negatif ve otoriter tutumun ise pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Ancak izin verici tutumun davranış problemleri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 25'ten hareketle tipik gelişen çocukların ebeveyn tutumları ile güç ve güçlükler davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde; demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumun anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak izin verici tutumun güç ve güçlükler davranışları ile arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<.05$).

Tablo 25'ten hareketle özel gereksinimi bulunan çocukların ebeveyn tutumları ile sosyal beceri davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde; demokratik ve aşırı koruyucu tutumun pozitif ve otoriter tutumun ise negatif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Ancak izin verici tutumun sosyal beceri davranışı ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 25'ten hareketle özel gereksinimi bulunan çocukların ebeveyn tutumları ile davranış problemleri arasındaki ilişki incelendiğinde; demokratik ve aşırı koruyucu tutumun negatif ve otoriter tutumun ise pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Ancak izin verici tutumun davranış problemleri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 25'ten hareketle özel gereksinimi bulunan çocukların ebeveyn tutumları ile güç ve güçlükler davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde; otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumun anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak demokratik tutumun güç ve güçlükler davranışları ile arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<.05$).

Tablo 26. Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının Çocuk Davranışları Üzerindeki Etkisi

Grup	Bağımsız Değişken	B	S.H.	β	t	p	R ²	ΔR^2	
TİPİK GELİŞEN ÇOCUKLAR	Demokratik	.310	.131	.198	2.363	.019	.28	.26	
	Otoriter	-1.003	.164	-.438	-6.098	.000			
	Aşırı Koruyucu	.020	.148	.012	.132	.895			
	İzin Verici	.194	.155	.098	1.253	.212			
	Bağımlı Değişken: Sosyal Beceri Davranışı; $F_{(4,146)}=14.06$; $p=.000$								
	Demokratik	-.448	.208	-.174	-2.158	.033	.32	.31	
	Otoriter	1.814	.261	.482	6.963	.000			
	Aşırı Koruyucu	-.453	.235	-.165	-1.929	.056			
	İzin Verici	.112	.246	.034	.454	.650			
	Bağımlı Değişken: Davranış Problemleri; $F_{(4,146)}=17.77$; $p=.000$								
	Demokratik	.053	.049	.104	1.097	.274	.07	.04	
	Otoriter	.097	.061	.130	1.594	.113			
	Aşırı Koruyucu	-.012	.055	-.022	-.215	.830			
	İzin Verici	.131	.058	.202	2.280	.024			
	Bağımlı Değişken: Güç ve Güçlükler; $F_{(4,146)}=2.73$; $p=.03$								
	Demokratik	1.265	.288	.472	4.387	.000	.30	.28	
Otoriter	-.726	.329	-.180	-2.209	.029				
Aşırı Koruyucu	-.208	.457	-.046	-.455	.650				
İzin Verici	.125	.306	.030	.410	.683				
Bağımlı Değişken: Sosyal Beceri Davranışı; $F_{(4,146)}=15.27$; $p=.000$									
Demokratik	-.332	.286	-.126	-1.161	.247	.28	.26		
Otoriter	1.273	.326	.320	3.900	.000				
Aşırı Koruyucu	-.974	.453	-.220	-2.148	.033				
İzin Verici	-.547	.304	-.133	-1.799	.074				
Bağımlı Değişken: Davranış Problemleri; $F_{(4,146)}=14.40$; $p=.000$									
Demokratik	.210	.072	.356	2.908	.004	.09	.06		
Otoriter	.046	.082	.052	.561	.575				
Aşırı Koruyucu	-.119	.115	-.120	-1.042	.299				
İzin Verici	-.105	.077	-.115	-1.372	.172				
Bağımlı Değişken: Güç ve Güçlükler; $F_{(4,146)}=3.39$; $p=.01$									

Tablo 26'dan hareketle, tipik gelişen çocuklarda ebeveyn tutumlarının sosyal beceri davranış üzerindeki etkisine yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre, demokratik ve otoriter tutumun sosyal beceri davranış üzerinde yordayıcı etkisi bulunmaktadır ($p<.05$). Ancak aşırı koruyucu ve izin verici tutumun ise sosyal beceri davranışı üzerinde yordayıcı etkisi bulunmamaktadır ($p>.05$). Ayrıca, ebeveyn tutumları sosyal beceri davranışı varyansının %26'sını açıklamaktadır.

Tablo 26'dan hareketle, tipik gelişen çocuklarda ebeveyn tutumlarının davranış problemleri üzerindeki etkisine yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre, demokratik ve otoriter tutumun davranış problemleri üzerinde yordayıcı etkisi bulunmaktadır ($p<.05$). Ancak aşırı koruyucu ve izin verici tutumun ise davranış problemleri üzerinde yordayıcı etkisi bulunmamaktadır ($p>.05$). Ayrıca, ebeveyn tutumları davranış problemleri varyansının %31'ini açıklamaktadır.

Tablo 26'dan hareketle, tipik gelişen çocuklarda ebeveyn tutumlarının güç ve güçlükler davranışı üzerindeki etkisine yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre, izin verici tutumun güç ve güçlükler davranışı üzerinde yordayıcı etkisi bulunmaktadır ($p<.05$). Ancak demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumun ise güç ve güçlükler davranışı üzerinde yordayıcı etkisi bulunmamaktadır ($p>.05$). Ayrıca, ebeveyn tutumları güç ve güçlükler davranışı varyansının %4'ünü açıklamaktadır.

Tablo 26'dan hareketle, özel gereksinimi bulunan çocuklarda ebeveyn tutumlarının sosyal beceri davranış üzerindeki etkisine yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre, demokratik ve otoriter tutumun sosyal beceri davranış üzerinde yordayıcı etkisi bulunmaktadır ($p<.05$). Ancak aşırı koruyucu ve izin verici tutumun ise sosyal beceri davranışı üzerinde yordayıcı etkisi bulunmamaktadır ($p>.05$). Ayrıca, ebeveyn tutumları sosyal beceri davranışı varyansının %28'ini açıklamaktadır.

Tablo 26'dan hareketle, özel gereksinimi bulunan çocuklarda ebeveyn tutumlarının davranış problemleri üzerindeki etkisine yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre, otoriter ve aşırı koruyucu tutumun davranış problemleri üzerinde yordayıcı etkisi bulunmaktadır ($p<.05$).

Ancak demokratik ve izin verici tutumun ise davranış problemleri üzerinde yordayıcı etkisi bulunmamaktadır ($p>.05$). Ayrıca, ebeveyn tutumları davranış problemleri varyansının %26'sını açıklamaktadır.

Tablo 26'dan hareketle, özel gereksinimi bulunan çocuklarda ebeveyn tutumlarının güç ve güçlükler davranışı üzerindeki etkisine yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre, demokratik tutumun güç ve güçlükler davranışı üzerinde yordayıcı etkisi bulunmaktadır ($p<.05$). Ancak otoriter ve aşırı koruyucu ve izin verici tutumun ise güç ve güçlükler davranışı üzerinde yordayıcı etkisi bulunmamaktadır ($p>.05$). Ayrıca, ebeveyn tutumları güç ve güçlükler davranışı varyansının %6'sını açıklamaktadır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırmada, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerindeki etkisi konu edinilmektedir. Daha önce yürütülmüş çalışmalar incelendiğinde; doğrudan bu konuda yapılan bir araştırmanın halihazırda literatürde yer almadığı saptanmıştır. Dolayısıyla, benzer konulu araştırmaların alanyazın adına yetersiz olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, araştırma sürecinde ulaşılan sonuçların hem benzer konularda araştırma yürütmek isteyen araştırmacılara yol gösterecek nitelikte olması hem de literatürdeki sonuçları zenginleştirecek özellikler yansıtması önem arz etmektedir. Ayrıca, araştırmada edinilen sonuçların 48-69 aylık çocukları daha yakından tanımaya ilişkin ipuçları içermesi alanyazına kazandırdığı bir diğer katkıdır.

4.1. Ebeveyn Tutumlarına İlişkin Sonuçların Tartışılması

Bu araştırmada ebeveyn tutumları özelinde yapılan ilk inceleme, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocukların puanlarına dair yapılan karşılaştırmalardır. Bu kapsamda, demokratik, otoriter ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Ancak aşırı koruyucu tutum puanında özel gereksinimi olan çocukların tipik gelişen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun sebebi, özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların tipik gelişen çocuklara kıyasla bakıma ve özel ilgiye daha çok ihtiyaç duymasından kaynaklı olabilir. Özel gereksinim tanısı alan çocukların aile içinde gözetilip şefkatle yaklaşılması aşırı koruyucu ebeveyn tutumları ile yetiştirilmesine zemin hazırlayan bir faktör olmaktadır. Nitekim literatür incelendiğinde, benzer konularda yapılan pek çok araştırmanın ulaştığı sonuçlar bakımından bu düşünce ile örtüştüğü söylenebilir. Örneğin; Afat (2013)'ın araştırmasında, özel gereksinimli çocuğu bulunan ailelerde aşırı koruyucu tutumun daha sık rastlanıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca, benzer ifadeler Toker ve Hocaoğlu (2009) ile Tonyalı (2022)'nin araştırmasında bu yönde sonuçlar paylaşılmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın elde ettiği bu sonucun literatür ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Çocuk cinsiyeti değişkeninin katılımcı çocukların ebeveyn tutumlarında oluşturduğu farklar incelendiğinde hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların puanlarında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Bu kapsamda, her iki grupta da kız ve erkek çocukların ebeveyn tutumlarının denk olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre ebeveyn tutumlarında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koyan pek çok araştırma olduğu saptanmıştır (Akbağ ve Erden-İmamoğlu, 2010; Erözkan, 2011; Karakuş, 2012; İlhan ve Özdemir, 2012). Ayrıca, güncel araştırmalarda da ebeveyn tutumlarının çocuk cinsiyeti kapsamında anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir (Soysal ve Kartal, 2024; Zümbül, 2022). Bu doğrultuda, araştırma sonuçlarının literatür ile uyumlu olması önemlidir.

Ebeveyn tutumlarında gelir düzeyine göre meydana gelen farklar ele alındığında, demokratik, otoriter ve izin verici tutum boyutlarında hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların puanlarında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Ancak aşırı koruyucu tutumda tipik gelişen çocuklarda anlamlı bir sonuç bulunmaz iken özel gereksinimi olan çocuklarda ise asgari ücret düzeyinde geliri bulunan katılımcıların puanı 2 asgari ücret düzeyinde geliri olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonucun sebebi, artan maddi imkanlara paralel olarak özel gereksinimi olan çocuklara aileleri tarafından koruyucu olmaya yönelik daha fazla tedbir alınabiliyor olmasından kaynaklı olabilir. Özel gereksinimli çocukların ihtiyaçları karşılandıkça da aşırı koruyucu tutum buna bağlı olarak yükselmiş olabilir. İlgili literatür incelendiğinde, bu sonucun önceki araştırmalarca sıkça tespit edildiği belirlenmiştir. Örneğin; Aydoğdu ve Dilekmen (2016)'in araştırmasında, aşırı koruyucu tutumda gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı farklar olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Aktaş-Özkafacı (2012)'nin araştırmasında da Aydoğdu ve Dilekmen (2016)'in çalışmasında edinilen sonuçlar doğrulanmıştır. Nitekim, benzer bir sonuç da Alabay (2017)'in araştırmasında edinilmiştir. Bunlara ek olarak, Uykan (2019)'ın okul öncesi dönem çocuklarıyla yürüttüğü araştırmayla Bülbül (2019)'ün benzer örneklem grubu üzerine yaptığı çalışmada bu sonucu destekler nitelikler bulgular edinilmiştir. Ayrıca, Derman, Türen ve Buntürk (2020)'ün araştırmasıyla Bayındır-Durna ve Durna (2021)'in çalışması ve Maraşlıoğlu (2022)'in araştırmasında bu yönde sonuçlara varılmıştır. Dolayısıyla, araştırma sonuçlarının literatürü desteklediği söylenebilir.

Katılımcı çocukların ebeveyn tutumlarında ebeveyn eğitim durumu doğrultusunda meydana gelen farklar incelendiğinde, her iki grupta da çeşitli farklar olduğu saptanmıştır. Buna göre, tipik gelişen çocukların aşırı koruyucu tutum boyutunda ebeveyni okur yazar olmayan ve okur yazar olan katılımcıların ebeveyni lisansüstü mezunu olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, özel gereksinimi olan çocuklarda ise otoriter ve izin verici tutum boyutunda okur yazarların puanı genel olarak diğer katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek iken demokratik ve aşırı koruyucu tutum boyutlarında ise diğer gruptaki katılımcıların puanı genel olarak okur yazarların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonucun sebebi, eğitim durumunun yükseldikçe çocuk bakımına dair bilinçli yönelimlerin de yükselmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu doğrultuda, yüksek eğitim durumlarına sahip bireylerin hem demokratik tutumu benimsemesi hem de özel gereksinimi bulunan çocuklara bilinçli olarak yaklaşması araştırma kapsamında edinilen sonuçlarla paraleldir. Nitekim, literatürde yer alan pek çok çalışmada da ebeveyn eğitim durumuna bağlı olarak ebeveyn tutumlarının çeşitli farklar gösterdiğini ortaya koymaktadır (Şahin, 2005; Eni, 2017; Akçalı, 2019; Karaman, 2020; Maraşlıoğlu, 2022; Zümbül, 2022; Soysal ve Kartal, 2024). Bu bakımdan araştırmanın ebeveyn tutumları ile ebeveyn eğitim durumu arasındaki ilişkiye dair elde ettiği sonuçların benzer nitelikli araştırmalarla uyumludur.

Araştırmaya katılan çocukların ebeveyn tutumlarında ebeveyn yaş grubuna göre meydana gelen farklar ele alındığında, demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutum boyutlarında hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların puanlarında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Ancak izin verici tutumda tipik gelişen çocuklarda anlamlı bir sonuç bulunmaz iken özel gereksinimi olan çocuklarda ise ebeveyni 26-30 yaş ile 31-35 yaş grubundakilerin puanı ebeveyni 20-25 yaş grubundaki katılımcıların puanından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun sebebi, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynin yaş grubunun yükselmesiyle beraber çocuğunun yaş grubunun da yükselmesine paralel olarak gelen olgunluk hissi olabilir. Bu sonuç ile literatürdeki araştırmalar kıyaslanınca, pek çok çalışmada benzer nitelikli sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Örneğin; Aydoğdu ve Dilekmen (2016)'in araştırmasında gelişimi normal seyreden çocuklarda ebeveyn tutumlarının ebeveyn yaşına göre anlamlı bir sonuç oluşturmadığı sonucu saptanmıştır. Ayrıca, benzer sonuçlar Şanlı ve Öztürk (2012), Aktaş-Özkafacı (2012)

ve Alabay (2017)'in çalışmalarında da tespit edilmiştir. Ayrıca, Maraşlıoğlu (2022) ile Derman, Türen ve Buntürk (2020)'ün araştırmasında da bu yönde sonuçlar elde edilmiştir.

Ebeveyn tutumları üzerine edinilen son sonuç, aile tipine göre meydana gelen farklardan oluşmaktadır. Buna göre hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların puanlarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla, otoriter ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunmaz iken demokratik ve aşırı koruyucu tutum boyutlarında çekirdek ailede yaşayan katılımcıların geniş ailede yaşayan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonucun sebebi, çekirdek ailelerin demokratik kararlar alınıp çocukların fikirlerinin daha çok önemsenmesine uygun yapıda olmasından kaynaklı olabilir. İlgili literatür incelendiğinde, bu sonuçların desteklendiği araştırmaların varlığı dikkat çekmiştir. Aydoğdu ve Dilekmen (2016)'in araştırması ile Alabay (2017)'in çalışması bu araştırmalara örnek olarak verilebilir. Dolayısıyla, araştırmanın aile tipi ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiye yönelik elde ettiği sonuçlar daha önceki araştırmalar ile uyum göstermesi bakımından önemlidir.

4.2. Çocuk Davranışlarına İlişkin Sonuçların Tartışılması

Araştırma sürecinde çocuk davranışları üzerine yapılan ilk inceleme, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının karşılaştırılması olmuştur. Bu doğrultuda elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal beceri davranışına ait toplam puan ile tüm alt boyutlarda tipik gelişen çocuklar özel gereksinimi olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı sonucuna varılmıştır. Ancak davranış problemlerinin toplam puanı ile alt boyutlarında özel gereksinimi olan ve tipik gelişen çocukların puanlarında anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Ek olarak, güç ve güçlükler davranışlarında, toplam puan ile davranış sorunları ve aşırı hareketlilik boyutlarında anlamlı bir fark bulunmaz iken duygusal sorunlar boyutunda özel gereksinimi bulunan çocuklar; sosyal sorunlar ve akran sorunları boyutlarında ise tipik gelişen çocuklar lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Sosyal beceri davranışlarında elde edilen sonuçların sebebi, tipik gelişen çocukların özel gereksinimli çocuklara kıyasla daha fazla kişiyle etkileşime giriyor olmasından kaynaklanabilir. Nitekim, özel gereksinimli çocuklarda duygusal sorunların anlamlı düzeyde yüksek olması bu sonucu desteklemektedir. Literatürde

yer alan araştırmalar ele alındığında, pek çok araştırmanın elde ettiği sonuçlar ile bu çalışmayı desteklediği belirlenmiştir (Sucuoğlu, 2014; Demir, 2016; İşcen-Karasu, 2017; Toy, 2020). Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının literatür ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcı çocukların davranışlarında cinsiyete göre meydana gelen farklar incelendiğinde hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri ve davranış problemleri puanlarında anlamlı bir sonuç edinilememiştir. Ancak güç ve güçlükler davranışlarının toplam puan ile duygusal sorunlar, davranış sorunları, aşırı hareketlilik ve akran sorunları boyutlarında her iki grupta da anlamlı bir fark bulunmaz iken sosyal sorunlar boyutunda tipik gelişen kız çocuklarının erkek çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun sebebi, tipik gelişen çocuklarda kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla pek çok ailede baskıcı büyütülmesinden kaynaklı olabilir. Çünkü, bu doğrultuda yapılan araştırmaların geneli ülkemizde kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha fazla baskıya maruz kaldığını ve buna bağlı olarak sosyal sorunlar yaşadığını işaret etmektedir (Aydoğan, 2011; Duru ve Aslan, 2014; Uğurlu, 2022; Çelik, 2022). Bu bağlamda, araştırmanın kız çocuklar özelinde elde ettiği sonuçların önceki çalışmalar ile paralel nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

48-69 aylık çocukların davranışlarında gelir düzeyine göre meydana gelen farklar ele alındığında, davranış problemlerinde hem özel gereksinimi olan ve tipik gelişen çocukların puanlarında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Sosyal beceri puanlarında özel gereksinimi olan çocuklarda anlamlı fark bulunamaz iken tipik gelişen çocuklarda toplam puan ile sosyal etkileşim boyutunda 2 asgari ücret düzeyinde geliri bulunan katılımcıların puanı asgari ücret düzeyinde geliri olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, güç ve güçlükler davranış puanlarında tipik gelişen çocuklarda anlamlı fark bulunamaz iken özel gereksinimi olan çocuklarda toplam puanda asgari ücret ile 2 asgari ücret düzeyinde geliri bulunan katılımcıların 3 asgari ücret düzeyinde geliri olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Gelir düzeyi daha yüksek çocukların gelir düzeyi nispeten daha düşük çocuklara nazaran sosyal becerilerinin yüksek olmasının sebebi, maddi olanaklara bağlı olarak daha fazla kişi tanımadan kaynaklanıyor olabilir. Örneğin; maddi geliri

daha yüksek çocuklar daha çok gezip daha çok sosyal ve kültürel faaliyetlere katılabilir. Ayrıca, buna bağlı olarak da çok daha fazla kişi tanıyıp sosyal becerilerini geliştirebilir. Nitekim, Sübaşı (2010), Canbay (2010), Tanrıverdi ve Eraslan (2015) ve Çelik (2022)'in çalışmalarında gelir düzeyi yükseldikçe sosyal becerilerin de yükseldiği ortaya konmuştur.

Katılımcı çocukların davranışlarında ebeveyn eğitim durumuna göre meydana gelen farklar ele alındığında, davranış problemlerinde hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların puanlarında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Sosyal beceri puanlarında tipik gelişen çocuklarda anlamlı fark bulunamaz iken özel gereksinimi bulunan çocuklarda toplam puan ile sosyal iş birliği ve sosyal bağımsızlık boyutlarında ebeveyni ortaokul mezunu olan katılımcıların ebeveyni okur yazar olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, güç ve güçlükler davranış puanlarında tipik gelişen çocuklarda anlamlı fark bulunamaz iken özel gereksinimi olan çocuklarda sosyal sorunlar boyutunda ebeveyni ilkököl ve ortaokul mezunu olan katılımcıların ebeveyni okur yazar olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Gün ve Akdoğan (2022) tarafından yapılan araştırmada bu sonuçların desteklenmesi, araştırmanın önem düzeyini göstermesi açısından dikkate değerdir.

Araştırmaya katılan çocukların davranışlarında ebeveyn yaş grubuna göre meydana gelen farklar ele alındığında, sosyal beceri davranışları ile güç ve güçlükler davranışlarında hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların puanlarında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Ancak davranış problemlerinde özel gereksinimi olan çocuklarda anlamlı bir sonuç bulunmaz iken tipik gelişen çocuklarda ise toplam puan ile alt boyutlarında ebeveyni 20-25 yaş grubunda olan katılımcıların ebeveyni 26-30, 31-35 ve 36-40 yaş grubunda yer alan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna elde edilmiştir. Davranış problemleri ile ebeveyn yaş grubu arasındaki ilişkiyi değerlendiren araştırmalar incelendiğinde, bu yönde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, literatür ile araştırmanın elde ettiği bu sonuç arasında bağ kurmak güçlenmektedir. Bu yönde yapılan nadir araştırmalar Savi (2008) ile Gün ve Akduman (2022) tarafından yapılmış olup bu araştırmayı destekleyen sonuçlar elde

edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın kendinden önceki araştırmalara desteklemesine ek olarak, literatürdeki boşlukları doldurup ilgili sonuçları zenginleştirdiği söylenebilir.

Çocuk davranışlarında aile tipi etkisi göz önüne alındığında, özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri davranışları, davranış problemleri ile güç ve güçlükler davranışlarında anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir. Ancak tipik gelişen çocukların sosyal beceri davranışlarında toplam puan ile alt boyutlarda çekirdek ailede yaşayan katılımcıların geniş ailede yaşayan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, davranış problemlerinde toplam puan ile alt boyutların tamamında geniş ailede yaşayan katılımcıların çekirdek ailede yaşayan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Son olarak, güç ve güçlükler davranışlarında toplam puan ile alt boyutların genelinde bölünmüş ailede yaşayan katılımcıların çekirdek ve geniş ailede yaşayan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu edinilmiştir. Bu sonucun sebebi, çekirdek ailede yaşayan çocukların ailesindeki fert sayısının az kişiden oluşmasından kaynaklanabilir. Bu sayede, ebeveynler çocukları ile daha çok vakit geçirip onların hem bedensel hem sosyal gelişimlerini daha iyi takip edebilirler. Ayrıca, daha sık sosyal ve kültürel faaliyetlere katılıp çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine önayak olabilirler. Daha önce yürütülen araştırmaların bu düşüncüyü desteklemesi literatür için önem arz etmektedir (Seven, 2007; Gültekin-Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Yılmaz, 2022).

4.3. Ebeveyn Tutumlarının Çocuk Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Bu araştırmanın ana amacı, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerindeki etkisini tespit edebilmektir. Bu doğrultuda, ilk olarak her iki gruptaki korelasyonel ilişkiler incelenmiştir. Ardından da regresyon analizi ile yordayıcı etki değerlendirilmiştir. Buna göre, ebeveyn tutumları ile sosyal beceri davranışları, davranış problemleri ve güç güçlükler davranışları arasındaki ilişkilerin genel olarak benzer ve tutarlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Ek olarak hem tipik gelişen çocuklarda hem de özel gereksinimi bulunan çocuklarda demokratik ve otoriter tutumun sosyal beceri davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca, tipik gelişen

çocuklarda demokratik ve otoriter tutumun; özel gereksinimi olan çocuklarda ise otoriter ve aşırı koruyucu tutumun davranış problemlerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, tipik gelişen çocuklarda izin verici tutumun; özel gereksinimi olan çocuklarda ise demokratik tutumun güç ve güçlükler davranışları üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerindeki etkisini tipik gelişen ve özel gereksinimli çocuklar özelinde değerlendiren bir araştırmanın halihazırda mevcut olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, benzer konulu araştırmaların alanyazın adına yetersiz olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, araştırma sürecinde ulaşılan sonuçların hem benzer konularda araştırma yürütmek isteyen araştırmacılara yol gösterecek nitelikte olması hem de literatürdeki sonuçları zenginleştirecek özellikler yansıtması önem arz etmektedir. Ayrıca, araştırmada edinilen sonuçların 48-69 aylık çocukları daha yakından tanımaya ilişkin ipuçları içermesi alanyazına kazandırdığı bir diğer katkıdır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın ana amacı, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın alt amaçları ise her iki örneklem grubunda ebeveyn tutumları ile çocuk davranışlarının demografik değişkenler kapsamında ele alınmasıdır. Bu bölümde de araştırmanın elde ettiği sonuçlar özetlenerek paylaşılmıştır.

Ebeveyn Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma problemleri kapsamında yapılan ilk inceleme, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının karşılaştırılması olmuştur. Bu doğrultuda elde edilen bulgular incelendiğinde, demokratik, otoriter ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Ancak aşırı koruyucu tutum puanında özel gereksinimi olan çocukların tipik gelişen çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcı çocukların ebeveyn tutumlarında cinsiyete göre meydana gelen farklar incelendiğinde hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların puanlarında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Bu kapsamda, cinsiyet değişkeninin her iki grupta da anlamlı bir değişim oluşturmadığı söylenebilir.

48-69 aylık çocukların ebeveyn tutumlarında gelir düzeyine göre meydana gelen farklar ele alındığında, demokratik, otoriter ve izin verici tutum boyutlarında hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların puanlarında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Ancak aşırı koruyucu tutumda tipik gelişen çocuklarda anlamlı bir sonuç bulunmaz iken özel gereksinimi olan çocuklarda ise asgari ücret düzeyinde geliri bulunan katılımcıların puanı 2 asgari ücret düzeyinde geliri olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ebeveyn tutumlarında ebeveyn eğitim durumu doğrultusunda meydana gelen farklar incelendiğinde, her iki grupta da çeşitli farklar olduğu saptanmıştır. Buna göre, tipik gelişen çocukların aşırı koruyucu tutum boyutunda ebeveyni okur yazar olmayan ve okur yazar olan katılımcıların ebeveyni lisansüstü mezunu olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayrıca, özel gereksinimi bulunan çocuklarda ise otoriter ve izin verici tutum boyutunda okur yazarların puanı genel olarak diğer katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek iken demokratik ve aşırı koruyucu tutum boyutlarında ise diğer gruplardaki katılımcıların puanı genel olarak okur yazarların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan çocukların ebeveyn tutumlarında ebeveyn yaş grubuna göre meydana gelen farklar ele alındığında, demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutum boyutlarında hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi bulunan çocukların puanlarında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Ancak izin verici tutumda tipik gelişen çocuklarda anlamlı bir sonuç bulunmaz iken özel gereksinimi olan çocuklarda ise ebeveyni 26-30 yaş ile 31-35 yaş grubundakilerin puanı ebeveyni 20-25 yaş grubundaki katılımcıların puanından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcı çocukların ebeveyn tutumlarında aile tipine göre meydana gelen farklar incelendiğinde hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların puanlarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, otoriter ve izin verici tutum boyutlarında anlamlı bir fark bulunmaz iken demokratik ve aşırı koruyucu tutum boyutlarında çekirdek ailede yaşayan katılımcıların geniş ailede yaşayan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çocuk Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sürecinde çocuk davranışları üzerine yapılan ilk inceleme, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının karşılaştırılması olmuştur. Bu doğrultuda elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal beceri davranışına ait toplam puan ile tüm alt boyutlarda tipik gelişen çocukların özel gereksinimi olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı sonucuna varılmıştır. Ancak davranış problemlerinin toplam puanı ile alt boyutlarında tipik gelişen ve özel gereksinimi olan çocukların puanlarında anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Ek olarak, güç ve güçlükler davranışlarında, toplam puan ile davranış sorunları ve aşırı hareketlilik boyutlarında anlamlı bir fark bulunmaz iken duygusal sorunlar boyutunda özel gereksinimi olan çocuklar; sosyal sorunlar ve akran

sorunları boyutlarında ise tipik gelişen çocuklar lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Katılımcı çocukların davranışlarında cinsiyete göre meydana gelen farklar incelendiğinde hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri ve davranış problemleri puanlarında anlamlı bir sonuç edinilememiştir. Ancak güç ve güçlükler davranışlarının toplam puan ile duygusal sorunlar, davranış sorunları, aşırı hareketlilik ve akran sorunları boyutlarında her iki grupta da anlamlı bir fark bulunmaz iken sosyal sorunlar boyutunda tipik gelişen kız çocuklarının erkek çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

48-69 aylık çocukların davranışlarında gelir düzeyine göre meydana gelen farklar ele alındığında, davranış problemlerinde hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların puanlarında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Sosyal beceri puanlarında özel gereksinimi bulunan çocuklarda anlamlı fark bulunamaz iken tipik gelişen çocuklarda toplam puan ile sosyal etkileşim boyutunda 2 asgari ücret düzeyinde geliri bulunan katılımcıların puanı asgari ücret düzeyinde geliri olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, güç ve güçlükler davranış puanlarında tipik gelişen çocuklarda anlamlı fark bulunamaz iken özel gereksinimi olan çocuklarda toplam puanda asgari ücret ile 2 asgari ücret düzeyinde geliri bulunan katılımcıların 3 asgari ücret düzeyinde geliri olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Katılımcı çocukların davranışlarında ebeveyn eğitim durumuna göre meydana gelen farklar ele alındığında, davranış problemlerinde hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların puanlarında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Sosyal beceri puanlarında tipik gelişen çocuklarda anlamlı fark bulunamaz iken özel gereksinimi olan çocuklarda toplam puan ile sosyal iş birliği ve sosyal bağımsızlık boyutlarında ebeveyni ortaokul mezunu olan katılımcıların ebeveyni okur yazan olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, güç ve güçlükler davranış puanlarında tipik gelişen çocuklarda anlamlı fark bulunamaz iken özel gereksinimi olan çocuklarda sosyal sorunlar boyutunda ebeveyni ilkököl ve ortaokul mezunu olan katılımcıların

ebeveyni okur yazan olan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların davranışlarında ebeveyn yaş grubuna göre meydana gelen farklar ele alındığında, sosyal beceri davranışları ile güç ve güçlükler davranışlarında hem tipik gelişen çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların puanlarında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Ancak davranış problemlerinde özel gereksinimi olan çocuklarda anlamlı bir sonuç bulunmaz iken tipik gelişen çocuklarda ise toplam puan ile alt boyutlarında ebeveyni 20-25 yaş grubunda olan katılımcıların ebeveyni 26-30, 31-35 ve 36-40 yaş grubunda yer alan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna elde edilmiştir.

Çocuk davranışlarında aile tipi etkisi göz önüne alındığında, özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri davranışları, davranış problemleri ile güç ve güçlükler davranışlarında anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir. Ancak tipik gelişen çocukların sosyal beceri davranışlarında toplam puan ile alt boyutlarda çekirdek ailede yaşayan katılımcıların geniş ailede yaşayan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, davranış problemlerinde toplam puan ile alt boyutların tamamında geniş ailede yaşayan katılımcıların çekirdek ailede yaşayan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Son olarak, güç ve güçlükler davranışlarında toplam puan ile alt boyutların genelinde bölünmüş ailede yaşayan katılımcıların çekirdek ve geniş ailede yaşayan katılımcıların puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu edinilmiştir.

Ebeveyn Tutumlarının Çocuk Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerindeki etkisini tespit edebilmeyi konu edinmektedir. Bu doğrultuda, ilk olarak her iki gruptaki korelasyonel ilişkiler incelenmiştir. Buna göre, ebeveyn tutumları ile sosyal beceri davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde, tipik gelişen çocuklarda demokratik tutumun pozitif ve otoriter tutumun ise negatif yönlü; özel gereksinimi olan çocukların demokratik ve aşırı koruyucu tutumun pozitif ve otoriter tutumun ise negatif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ebeveyn tutumları ile davranış problemleri arasındaki ilişki incelendiğinde hem tipik gelişen çocuklarda hem de özel gereksinimi olan çocuklarda demokratik ve aşırı koruyucu tutumun negatif ve otoriter tutumun ise pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Ebeveyn tutumları ile güç ve güçlükler davranışları arasındaki ilişki ele alındığında, tipik gelişen çocuklarda demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumun anlamlı bir ilişki bulunmaz iken izin verici tutumun güç ve güçlükler davranışları ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca, özel gereksinimi olan çocukların otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumun anlamlı bir ilişki bulunmaz iken demokratik tutumun güç ve güçlükler davranışları ile arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ebeveyn tutumların sosyal beceri davranışları üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde hem tipik gelişen çocuklarda hem de özel gereksinimi olan çocuklarda demokratik ve otoriter tutumun anlamlı düzeyde yordayıcı etkisi olduğu sonucu edinilmiştir.

Ebeveyn tutumların davranış problemleri üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, tipik gelişen çocuklarda demokratik ve otoriter tutumun anlamlı düzeyde yordayıcı etkisi bulunmuş iken özel gereksinimi olan çocuklarda ise otoriter ve aşırı koruyucu tutumun anlamlı etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ebeveyn tutumların güç ve güçlükler davranışları üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, tipik gelişen çocuklarda izin verici tutumun anlamlı düzeyde yordayıcı etkisi bulunmuş iken özel gereksinimi olan çocuklarda ise demokratik tutumun anlamlı etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öneriler

Bu araştırma, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerindeki etkisini konu edinmektedir. Benzer konularda çalışma yürütecek araştırmacılar için sunulabilecek bazı öneriler bulunmaktadır:

1. Bu araştırmaya ait bağımlı değişkenler; ebeveyn tutumları ve çocuk davranışlarıdır. Benzer konulu araştırmalarda, bu değişkenlere ilaveten dil

gelişimi, yaşam doyumu, özyeterlik benzeri değişkenler de incelenebilir. Bu sayede, daha farklı değişkenler arası ilişkiler saptanabilir.

2. Bu araştırmanın evreni, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocuklardır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda daha farklı yaş gruplarında yer alan çocuklar tercih edilebilir. Ayrıca, özel gereksinimlerden biri veya birkaçı seçilebilir.
3. Bu araştırma, tipik gelişen 151 çocuk ve özel gereksinimi olan 151 olmak toplam 302 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak olan araştırmalarda daha büyük örneklem gruplarına ulaşılması önerilebilir.
4. Bu araştırma, tarama modelinde yürütülmüş bir çalışmadır. Benzer konulu çalışmaların deneme modelinde de ele alınması önerilebilir. Bu bağlamda, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48-69 aylık çocukların ebeveyn tutumları ve davranışları üzerinde etkisi olan bağımsız değişkenler daha detaylı olarak araştırılabilir.
5. Bu araştırmaya ait veriler nicel tiptedir. Benzer çalışmalarda nicel verilere ek olarak, nitel veriler de toplanabilir. Dolayısıyla, nicel sonuçların nitel sonuçlar ile desteklenmesinin önü açılmış olur.

KAYNAKÇA

- Adler, D. A. ve King, D. A. (1994). *Oral communication problems in children and adolescents*. Allyn and Bacon.
- Afat, N. (2013). Çocuklarda üstün zekânın yordayıcı olarak ebeveyn tutumları. *HAYEF Journal of Education*, 10(1), 155-168.
- Akbağ, M. ve İmamoğlu, S. E. (2010). Cinsiyet ve bağlanma stillerinin utanç, suçluluk ve yalnızlık duygularını yordama gücünün araştırılması. *Studies*, 1(3), 145-166.
- Akçalı, A. H. (2019). *Ergenlerin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları ile yalnızlık düzeyinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçamete, G. (2003). İşitme yetersizliği olan çocuklar. In A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s. 315-356) içinde. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyıldız, N. (2000). *Anne ve çocuk sağlığı*. Ya-Pa Yayınları.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- Alen, R. (2003). Learners with communication disorders. In D. P. Hallahan & J. M. Kauffman (Eds.), *Exceptional learners: Introduction to special education* (s. 263-299) içinde. Pearson Education, Inc.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-107.
- Alpgan, Ö. (2018). *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin aile yaşam kalitesi düzeyinin çocuk anne-baba ilişkisi üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Angın, E. ve Erden, F. (2015). Otizm ve özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların sağlıklı kardeşlerin psikolojik uyumu, kardeş ilişkileri ve algıladıkları anne kabul reddi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 6(1), 123-141.
- Anlar, Y. (2002). Çağdaş toplumlarda daha sık görülen bir hastalık: Astım. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 13, 8-9.

- Anonim. (1991). *Özel eğitim rehberlik-danışmanlık hizmetleri genel müdürlüğü dil ve konuşma özürlüler eğitim şubesi özel arşivi*. Ankara.
- Anonim. (1997). *573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. 6 Haziran 1997 ve 230 sayılı T. C. Resmî Gazete.
- Anonim. (1999). *Çağdaş toplum yaşam özürlüler*. 1. Özürlüler Şurası, T.C. Başbakanlık Özürlüler Dairesi Başkanlığı.
- Anonymus. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9th ed.). American Association on Mental Retardation.
- Anselmi, L., Piccinini, C. A., Barros, F. C. ve Lopes, R. S. (2004). Psychosocial determinants of behaviour problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 779-788.
- Ar, Ö., Şen, M. ve Melekoğlu, M. (2022). Erken çocuklukta özel eğitimde ailenin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 637-646.
- Aral, N., Bulut, Ş., Baran, G. ve Çimen, S. (2001). *Çocuk Gelişimi 2*. İstanbul: Ya-pa Yayın Pazarlama.
- Arı, M., Bayhan, P. ve Artan, İ. (1995). Farklı ana-baba tutumlarının 4-11 yaş grubu çocuklarında görülen problem durumlarına etkisinin araştırılması. *10. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, 23-38.
- Ataman, A. (2003). Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar. In A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* (s. 175-197) içinde. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avşaroğlu, S. ve Gilik, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babaların kaygı durumlarına göre umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1022-1035.
- Aydın, A. ve Egin Arslantürk, T. C. (2018). Zihin engelli, serebral palsili ve otizmlilik çocuk ebeveynlerinin psikolojik dayanıklılıkları ile ebeveynlik algılarının karşılaştırılması. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 171-188.
- Aydınlı, H. (2003). *Çocuk eğitiminde sık sorunlar: Sorular ve cevapları*. Zambak Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2011). Genel liselerde öğrenim gören kız öğrencilerin problemleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(24), 47-68.
- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme* (3. baskı). Nobel Yayın.
- Bağcıoğlu Ünver, G. (2015). Bedensel ve devinsel gelişim. In A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Anı Yayıncılık.

- Bailey, D. B. ve Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. Maxwell MacMillan International.
- Bakhla, A. K., Sinha, P., Sharan, R., Binay, Y., Verma, V. ve Chaudhury, S. (2013). Anxiety in school students: Role of parenting and gender. *Industrial Psychiatry Journal*, 22(2), 131-137.
- Bal, S. (1986). İşitme özürlü çocukların eğitimi. In Ş. Bilir (Ed.), *Özürlü çocuklar ve eğitimleri* (s. 81-93) içinde. Ayyıldız Matbaası.
- Baltaş, Z. (2007). *Sağlık psikolojisi: Halk sağlığında davranış bilimleri*. Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Baran, G. (1993). 0-6 yaş çocuğunda davranış problemleri. In *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* (s. 80-86) içinde. Ya-Pa Yayınları.
- Barbaroğlu, A. (2004). *Lösemi hastası olan çocukların ve annelerinin umutsuzluk düzeyleri ile annelerin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikolojisi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başar, F. (1996). *Üvey ebeveyne sahip olan ve olmayan 10-11 yaş çocukların saldırganlık eğilimleri ve kendilerini algılama biçimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35(7), 639-652.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks, R. Lerner ve A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia on adolescence* (s. 758-772) içinde. Garland.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E. ve Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10, 156-201.
- Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 101-129.
- Bayındır-Durna, N. B., & Durna, D. (2021). Diş çürüklerinin önlenmesinde ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(Özel Sayı), 345-352.

- Baykoç Dönmez, N. ve Şahin, S. (2010). Özel eğitim. In N. Baykoç (Ed.), *Özel eğitimin tarihi gelişimi*. Gündüz Yayıncılık.
- Baykoç, N. (2017). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Eğiten Kitap.
- Baykoç-Dönmez, N. (1986). Konuşma-dil bozuklukları ve eğitimsel görüşler. In Ş. Bilir (Ed.), *Özürlü çocuklar ve eğitimleri* (s. 211-223) içinde. Ayyıldız Matbaası.
- Baysal, N. (1986). Zeka özürlü çocukların dil gelişimleri ve eğitimleri. In Ş. Bilir (Ed.), *Özürlü çocuklar ve eğitimleri* (s. 131-139) içinde. Ayyıldız Matbaası.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (1. baskı). Kaknüs Yayınları.
- Belgin, E. ve Ataş, A. (1996). İşitme engelli çocukların erken tanısında ve eğitime yönlendirilmesinde kamu görevlilerin rolü. *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve UNICEF Türkiye Temsilciliği*.
- Berkowitz, L. (1962). *A social psychological analysis*. McGraw Hill.
- Best, G. (1992). Physical and health problems. In L. M. Bullock (Ed.), *Exceptionalities in children and youth* (s. 392-420) içinde. Allyn and Bacon.
- Bigge, J. ve Sirvis, B. (1986). Physical and health impairments. In N. G. Haring & L. McCormick (Eds.), *Exceptional children and youth* (s. 314-354) içinde. A. Bell & Howell Company.
- Bilgin-Aydın, N. H. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Bilir, Ş. (1986). Zeka gerilikleri ve nedenleri. In Ş. Bilir (Ed.), *Özürlü çocuklar ve eğitimleri* (s. 6-15) içinde. Ayyıldız Matbaası.
- Birkan, B. (2002). Çocuklarda davranış sorunları ve başa çıkma yolları. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 17, 18-20.
- Bornstein, L. ve Bornstein, M. H. (2007). Parenting styles and child social development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr ve R. DeV Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* [online]. Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retrieved June 26, 2015, from <http://www.childencyclopedia.com/documents/BornsteinANGxp.pdf>
- Botsas, G. ve Panteliadou, S. (2007). Definition and scope of learning disabilities. In S. Panteliadou & G. Botsas (Eds.), *Learning difficulties: Basic concepts and features* (s. 6-15) içinde. Graphima [in Greek].
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education* (3rd ed., Vol. 2).
- Brunet, C. ve Sarfati, A. C. (2000). *1-7 yaş arası çocuğun eğitimi* (K. Bıçakçı, Trans.). Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.

- Bulut, Ş. (2000). *Altı yaş çocuklarında davranış problemleri ile anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül, N. (2019). *Okul öncesi eğitimine devam eden 48-72 aylık çocukların rekabet stilleri ile çocuklara yönelik ebeveyn tutumları arasındaki ilişki düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bütün Ayhan, A. (2009). Bilişsel gelişim. In N. Aral & T. Duman (Eds.), *Eğitim psikolojisi* (s. 93-113) içinde. Kriter Yayınları.
- Bütün Ayhan, A. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2011). İlköğretim çağındaki çocukların gelişimsel özellikleri. In A. Köksal Akyol (Ed.), *İlköğretimde drama* (s. 1-19) içinde. Kriter Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (12th ed.). Pegem Akademi.
- Büyüksan, F. Y. (2009). *Görme engellilere yönelik konuşan kitaplık hizmetinin geliştirilmesi: Milli Kütüphane örneği* (Yayımlanmamış zamanlık tezi). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Milli Kütüphane Başkanlığı, Ankara.
- Canatan, K. ve Yıldırım, E. (2011). *Aile sosyolojisi*. Açılım.
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Canbul, S. (1995). *İşitme engelli çocuğa sahip ailelerde aile fonksiyonlarının etkilenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cangür, Ş., Civan, G., Çoban, S., Koç, M., Karakoç, H., Budak, S., İpekçi, E. ve Ankaralı, H. (2013). Düzce ilinde bedensel ve/veya zihinsel engelli bireylere sahip ailelerin toplumsal yaşama katılımlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Cebiroğlu, R. (1980). *Konuşma bozuklukları*. Gürsoy Basımevi.
- Coe, C., Spencer, N., Barlow, J., Vostanis, P. ve Laine, L. (2003). Services for pre-school children with behaviour problems in a Midlands city. *Child Care Health and Development*, 29(6), 417-424.
- Corley, M. A. ve Taymans, J. M. (2002). Adults with learning disabilities: A review of the literature. *Office of Educational Research and Improvement*. Retrieved June 18, 2020, from <http://ncsall.net/index.php?id=493.html>

- Culatta, R. A. ve Tompkins, J. R. (1999). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Prentice Hall.
- Çağdaş, A. (2012). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Eğiten Kitap Yayınları.
- Çağlar, D. (1981). *Uyumsuz çocuklar ve eğitimleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çakıroğlu, O. (2016). Özel eğitimde temel kavramlar. In V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim* (s. 2-18) içinde. Ankara: Pegem.
- Çankırlı, A. (2004). *Kötü çocuk yoktur*. Zafer Yayınları.
- Çelik, Z. (2022). *Erken çocukluk döneminde çocuk davranışları, ebeveyn tutumu ve duyu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çeliker, Z. E. ve Celep, S. A. (2003). İşitme engellilerin eğitiminde öğretmen el kitabı. In G. Akçamete (Ed.), *Milli Eğitim Bakanlığı yayınları* (3869, Kaynak Kitapları Dizisi 140). Milli Eğitim Basımevi.
- Çıkkılı, Y., Alegöz, A. ve Bala, M. (2017). *Öğrenme güçlükleri için okumayı değerlendirme ve geliştirme* (1st ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çok, F. (2003). Çocuklar, ergenler ve HIV/AIDS. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 27, 12-13.
- Dağlıoğlu, E. (1995). *İlkokul 2-5 sınıflara devam çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüşcü, Ş. (2002). *Otizm ve otistik çocuklar*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Demir Karabulut, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Demir, G., Özcan, A. ve Kızılırmak, A. (2010). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin depresyon düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(4), 53-58.
- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 141-162.

- Denham, S. ve Buton, R. (1996). A social emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology, 34*(3), 225-245.
- Dennis, C. W. ve Schlough, R. A. (2004). Gross motor development. In S. R. Hooper & W. Umansky (Eds.), *Young Children with Special Needs* (4th ed., pp. 224-263). USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfa devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Derman, M. T., Türen, Ş., & Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 336-368.
- Dolunay, D. (2016). *Annelerin özel gereksinimli çocukları kabul etmeleri ile kardeşlerin özel gereksinimli çocukları kabulü arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.
- Duru, E. ve Arslan, G. (2014). Evlenmek amacıyla evden kaçan kız ergenler: Bir olgubilim çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5*(41).
- Duygun, T. ve Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*.
- Easterbrooks, S. R. (2004). Communication. In S. Hooper ve W. Umansky (Eds.), *Young Children With Special Needs* (s. 372-410) içinde. USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Eissa, M. A. (2018). Issues related to identification of children with specific learning disorders (SLDs): Insights into DSM-5. *International Journal of Psycho Educational Sciences, 7*(1), 106-111.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1981). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1987). *Özel eğitime giriş* (Geliştirilmiş 3. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Eni, B. (2017). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Epik, M., Çiçek, Ö. ve Altay, S. (2017). Bir sosyal politika aracı olarak tarihsel süreçte ailenin değişen/değişmeyen rolleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 35*-58.

- Eripek, S. (2002). Gerizekalı çocuklar. In Y. Özsoy, M. Özyürek & S. Eripek (Eds.), *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş* (12. baskı, s. 151-180) içinde. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Erkal, M. (2006). *Sosyoloji*. İstanbul: Der Yayınları.
- Eroğlu, İ. (1997). *0-6 yaş grubu çocuklarda alışkanlık bozuklukları ve bunu etkileyen faktörler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erözkan, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve karar stratejileri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2011(3), 60-74.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. İstanbul: Kaptan Ofset.
- Ertürk, Y. (2018). *Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin ilgili değişkenler açısından sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, N. (1996). *Öğrenme öğretme kuramları, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Filiz, Z. ve Yaprak, B. (2009). A study on classifying parenting styles through discriminant analysis. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 195-209.
- Galboda-Liyanage, K. C., Prince, M. J. ve Scott, S. (2003). Mother-child joint activity and behavior problems of preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(7), 1037-1048.
- Geçtan, E. (2008). *Psikoanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Gittins, D. (2011). *Aile sorgulanıyor*. İstanbul: Pencere Yayınları.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 791-801.
- Goodman, R. ve Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and difficulties questionnaire and the child behavior checklist: Is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 17-24.

- Goodman, R., Meltzer, H. ve Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.
- Gültekin-Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(37).
- Gültekin, T. ve Sezer, S. (2017). Engelli ailelerinin yaşadıkları sosyal ve ekonomik sorunlar. *Aydın İktisat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 81-100.
- Gün, R. Ş. ve Akduman, G. G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 107-123.
- Günalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güngör-Aytar, A. (2015). Toplumsal ve duygusal gelişim. In A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (pp. 1-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündüz, Ş. (2000). Spinal kord yaralanmalarında rehabilitasyon. In M. Beyazova & Y. Gökçe-Kutsal (Eds.), *Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon* (pp. 1-39). Ankara: Güneş Kitabevi.
- Gürhopur-Turan, D. F. ve Dalgıç-İşler, A. (2017). Zihinsel yetersiz çocuğu olan ebeveynlerde aile yükü. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(1), 9-16.
- Güven, Y. (2003). Özel eğitime giriş. In A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı Gelişen Çocuklar* (s. 50-90) içinde. İstanbul: Epilasyon Yayınları.
- Güven, Z. (2000). Kalça çıkığı. In M. Beyazova & Y. Gökçe-Kutsal (Eds.), *Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon* (s. 1484-1498) içinde. Ankara: Güneş Kitabevi.
- Hajizada, B. (2022). *Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin yaşam boyu öğrenme gereksinimleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Haring, N. G. (1986). Introduction. In N. G. Haring ve L. McCormick (Eds.), *Exceptional Children and Youth* (s. 1-39) içinde. Columbus: Bell Howell Company.
- Hart, C. H., Newell, L. D. ve Olsen, S. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (s. 753-797) içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hatun, Ş. (2002). Çocukluk çağında diyabet. *Çocukluk Çağı Çocuk Dergisi*, 15, 12-13.

- Heller, T., Hsieh, K. ve Rowitz, L. (1997). Maternal and paternal caregiving of persons with mental retardation across the lifespan. *The Scientific World Journal*, 46, 407-415.
- Hibbard, D. R. ve Walton, G. E. (2014). Exploring the development of perfectionism: The influence of parenting style and gender. *Social Behavior and Personality*, 42(2), 269-278.
- Holland, M. L. ve Merrell, K. W. (1998). Social-emotional characteristics of preschool-aged children referred for child find screening and assessment: A comparative study. *Research in Developmental Disabilities*, 19(2), 167-179.
- Hughes, C. ve Ensor, R. (2006). Behavioural problems in 2-year-olds: Links with individual differences in theory of mind, executive function and harsh parenting. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(5), 488-497.
- Hughes, E. (2003). Learners with emotional or behavioral disorders. In D. P. Hallahan & J. M. Kauffman (Eds.), *Exceptional Learners: Introduction to Special Education* (9th ed., s. 221-261) içinde. Boston: Allyn and Bacon.
- İlhan, T. (2017). Özel gereksinimli 3-6 yaş çocukların ebeveynlerinin stres düzeyleri ile rolleri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 383-400.
- İlhan, T. ve Özdemir, Y. (2012). Beliren yetişkinlerde yaş, cinsiyet ve bağlanma stillerinin kimlik statüleri üzerindeki yordayıcı rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 227-241.
- İpek, A. (1998). *Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşcen-Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kandel, I. ve Merrick, J. (2007). The child with a disability: Parental acceptance, management and coping. *The Scientific World Journal*, 1799-1809.
- Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin beş-altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 42-50.
- Karakuş, Ö. (2012). Ergenlerde bağlanma stilleri ve yalnızlık arasındaki ilişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 33-46.
- Karaman, E. (2020). *10-18 yaş grubu çocukların anne ve babalarının ebeveyn tutumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (İstanbul üç ilçe örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Karatepe, H. (2001). *Öğrenme yetersizliği olan çocuklar*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Kayaalp, İ. (2000). *Otizm ve iletişim problemi olan çocukların eğitimi*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kayılı, G. (2018). Aile ve çocuk. In K. Tepeli & E. Durualp (Eds.), *Aile Yaşam Döngüsü*. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Keskin Çalık, T. (2003). *Epileptik olan ve olmayan dört-sekiz yaş arası çocuklarda görsel algılama davranışının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıncı, E. (2018). Aile yaşam döngüsü. In K. Tepeli & E. Durualp (Eds.), *Aile Yaşam Eğitimi*. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Kızıldağ, Ö. (2003). Çocuk ve ergenlerde davranış problemleri. In G. Şendil (Ed.), *Çocuk, ergen ve anne baba* (s. 155-169) içinde. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin.
- Kobal, G. (2003). Ortopedik ve sürekli hastalığı olan çocuklar. In A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s. 361-392) içinde. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Çalışkan, M. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Konrat, A. (2003). İletişim yetersizliği olan çocuklar. In A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* (s. 263-289) içinde. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Korkmazlar-Oral, Ü. (2003). Öğrenme bozukluğu ve özel eğitim. In A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar* (s. 147-166) içinde. İstanbul: Epilasyon Yayıncılık.
- Köksal Akyol, A. (2015). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. In A. Ulusoy (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu [Guideline for suitable statistical test selection]. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26-29.
- Lusting, D. C. ve Akey, T. (1999). Adaptation in families with adult children with mental retardation: Impact of family strengths and appraisal. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(3), 260-270.

- Maccoby, E. (2002). Parenting effects: Issues and controversies. In J. G. Borkowski, L. S. Ramey ve M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (s. 1-50) içinde.
- Maccoby, E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (4th ed., s. 1-101) içinde. New York: Wiley.
- Maraşlıoğlu, A. (2022). *Ebeveyn çocuk ilişkisi ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ile ebeveynlerin yetersizlik duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Marcenko, M. O. ve Meyers, J. C. (1991). Mothers of children with developmental disabilities: Who shares the burden? *Family Relations*, 186-190.
- Mash, E. ve Wolfe, D. (2007). *Abnormal child psychology* (3rd ed.). USA: Wadsworth Learning.
- Mayes, L. C. ve Cohen, D. J. (2002). *Çocuğunuzu anlama rehberi*. İstanbul: Beyaz Balina Yayınları.
- Mercer, C. D. (1997). *Students with learning disabilities* (5th ed.). Prentice Hall.
- Merrell, K. E. ve Holland, M. L. (1997). Social-emotional behavior of preschool-aged children with and without developmental delays. *Research in Developmental Disabilities*, 18(6), 393-405.
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scale*. Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Özaşama Matbaacılık.
- Metin, N. (2018). Özel gereksinimli çocuklar. In N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* (s. 15-39) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Miller, P. H. (1983). *Theories of developmental psychology*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 30471).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007). *Megep (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Görmeye Engelliler*. MEB Yayınları, Ankara.

- Minuchin, S. (1974). The use of structural family therapy in the treatment of intractable asthma. *American Journal of Psychiatry*, 131(5), 535-540.
- Moore, A. D. (1992). Gifted and talented children and youth. In L. M. Bullock (Ed.), *Exceptionalities in Children and Youth* (s. 420-450) içinde. Boston: Allyn and Bacon.
- Nazlı, S. (2021). *Aile danışmanlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nelson, K. B. (1989). Serebral palsi. In *Pediatric Neurology, Principle and Practice*. Baltimore: Mosby Company.
- Newman, B. ve Newman, P. (2008). *Development through life* (20th ed.). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- O'Connell, J. (2003). Learners with physical disabilities. In D. P. Hallahan & J. M. Kauffman (Eds.), *Exceptional Learners: Introduction to Special Education* (9th ed., s. 419-453) içinde. USA: Allyn and Bacon.
- Onslow, M., Ross, M. ve Pockman, A. (2001). An operant intervention for early stuttering. *Behavior Modification*, 21, 116-240.
- Öz, İ. (2003). *Çocukta uyum ve davranış bozuklukları*. Kök Yayıncılık.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özekeş, M., Girli, A., Yurdakul, A. ve Arısoy, M. (1998). Evlilik ilişkisinde engelli çocuğa sahip olmanın rolü. In *10. Ulusal Psikoloji Kongresi*.
- Özkan, Y. ve Kılıç, E. (2013). Ailenin psiko-sosyal destek ihtiyacını karşılamada yeni bir model önerisi: Aile sağlığı merkezlerinde aile psiko-sosyal destek birimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 25-44.
- Özmen, D. ve Çetinkaya, A. (2012). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 35-49.
- Özsoy, Y. (2002). İşitme özürlüler. In Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek (Eds.), *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş* (12th ed., s. 47-75) içinde. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özsoy, Y. (2002). Üstün zekalı ve üstün yetenekliler. In Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek (Eds.), *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş* (12th ed., s. 125-149) içinde. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özşenol, F., Işıkhani, V., Ünal, B., Aydın, H. B., Akın, R. ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Askeri Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Öztürk, M. (2002). *Çocukta ruhsal sorunlar*. İstanbul: Uçurtma Yayınları.

- Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2009). *Toplum özürlülüğü nasıl anlıyor*. Ankara: ÖZİDA.
- Özyürek, M. (2002). Bedensel yetersizliği ve süreğen hastalığı olan çocuklar. In Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek (Eds.), *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş* (12th ed., s. 103-123) içinde. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Parke, R. ve Gauvain, M. (2009). *Child psychology: A contemporary viewpoint* (8th ed.). USA: McGraw-Hill.
- Pekşen Akça, R. (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 29, 1-13.
- Politi, E., Papasakellariou, K., Afentaki, M., Kapetanou, M. ve Laskari, C. K. (2017). ICTs in assessment of special learning difficulties. In Drigas (Ed.), Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/322069362_ICTs_in_Assessment_of_Special_Learning_Difficulties (accessed June 19, 2020).
- Radke-Yarrow, M. ve Zahn-Waxler, C. (1986). The role of familial factors in the development of prosocial behavior: Research findings and questions. In D. Olweus, J. Block ve M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior* (s. 207-233) içinde. New York: Academic.
- Resmî Gazete. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* (No. 26184). 31 Mayıs 2006.
- Roberts, R., Rodriguez, W., Murphy, D. ve Crescenzi, T. (2003). Pediatric drug labeling: Improving the safety and efficacy of pediatric therapy. *JAMA*, 290(7), 905–911. <https://doi.org/10.1001/jama.290.7.905>
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F. ve Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819–830.
- Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L. ve Ramey, C. T. (2002). Family factors associated with high academic competence in former head start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 278-290.
- Roy, N., Weinrich, B., Gray, S. D., Kristine, T., Stemple, J. C. ve Sapienza, C. M. (2003). Three treatments for voice disorders: A randomized clinical trial. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 670-689.
- Rubin, K. H. ve Burgess, K. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 1, s. 383–418) içinde. Hillsdale, NJ: Sage.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atlı, S. ve Şahin, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- Santrock, J. (2014). *Yaşam boyu gelişim* (1st ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Sarp, F. T. (2014). *İşitme engelli bireylerde görsel algı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savi, F. (2008). *12-15 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve anne-baba kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Saygılı, S. (2004). *Çocuklarda davranış bozuklukları*. İstanbul: Elit Yayınları.
- Scarr, S. ve McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype-environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E. ve Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Harper & Row.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim psikolojisi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 477-499.
- Sezer, Ö. (2006). Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sık rastlanan uyum ve davranış bozuklukları ve bu bozukluklara ilişkin öğretmenlerin görüşleri. In *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı* (Vol. III, s. 280-293) içinde. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Shaw, D. S., Gilliom, M. ve Giovannelli, J. (2000). Aggressive behavior disorders. In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (2nd ed., s. 397-411) içinde. The Guilford Press.
- Sinclair, E. ve Forness, S. (1983). Classification: Educational issues. In L. Matson (Ed.), *Handbook of mental retardation* (s. 171-176) içinde. New York: Pergamon Press.
- Snyder, J., Stoolmiller, M., Wilson, M. ve Yamamoto, M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development*, 12, 335-360.
- Soysal, S. ve Kartal, A. (2024). E spor oynayan ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumlarının dijital oyun bağımlılığına etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 122-144.
- Stackhouse, J. (1989). Relationships between spoken and written language disorders. In K. Mogford & J. Sadler (Eds.), *Child language disability: Implications in an educational setting* (s. 22-31) içinde. Multilingual Matters Ltd.
- Stoneman, Z. (2001). Supporting positive sibling relationships during childhood. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(2), 134-142.

- Sucuoğlu, B. (2014). *İnanılmaz yıllar öğretmen eğitimi programının okul öncesi öğretmenlerin ve özel gereksinimli çocukların davranışları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sübaşı, G. (2010). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayıcı bazı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 3-15.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Swan, A. M. (1995). Kekeleyen çocuğa öğretmeni nasıl yardımcı olabilir. (N. Eyüpoğlu, Çev.). *Yaşadıkça Eğitim*, 43, 28-31.
- Swedo, S. A. ve Leonard, L. H. (2000). Çocuktur, geçer! (N. Erzik, Çev.). Epsilon Yayıncılık.
- Şahin, B. (2005). *Türk üniversite öğrencilerinin çıkma ve evlilik öncesi cinsel davranışlarla ilgili algıladıkları ebeveyn tutumları: Öğrencilerin cinsiyetlerinin ve ebeveynlerin evli olup olmamasının rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahinöz, T. (2013). *Engelli sağlığı [Disability health]*. Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi Yayınları.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 31-48.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği’nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şen, S. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının bağımlılık davranışlarına etkisi üzerine deneysel bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şener, N. (1999). *İlkokul dört ve beşinci sınıfa devam eden işitme, görme ve ortopedik engelli çocukların benlik kavramlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, İ. (2000). Serebral palsi. In M. Beyazova & Y. Gökçe-Kutsal (Eds.), *Fiziksel tıp ve rehabilitasyon* (s. 2395-2439) içinde. Güneş Kitabevi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.

- Tanaydı, Z., Tür, G. ve Temel, Z. F. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar psikolojisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayını.
- Tanrıverdi, H. ve Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 9-23.
- Thompson, A., Hollis, C. ve Richards, D. (2003). Authoritarian parenting attitudes as a risk for conduct problems: Results from a British national cohort study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12, 84-91.
- Toker, D. E. ve Hocaoglu, Ç. (2009). Yeme bozuklukları ve aile yapısı: Bir gözden geçirme. *Düşünen Adam*, 22(1-4), 36-42.
- Tonyalı, N. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anne ve babalarının anne baba tutumları ile süreklilik ve durumluluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Topaloğlu, O., Karabulut, H. ve Cebeci, S. (2003). Özel eğitim/sorunlar, yaklaşımlar, öneriler, zihinsel öğrenme yetersizliği nedir? *Bilim ve Aklın Aydınlığa Eğitim Dergisi*, 4(39). <https://www.meb.gov.tr/index800.htm>
- Topbaş, S., Konrat, A. ve Ege, P. (2002). *Dil ve konuşma terapistliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Towe-Goodman, N. R. ve Teti, D. M. (2008). Power assertive discipline, maternal emotional involvement, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 22, 648-651.
- Toy, A. B. ve Kesici, İ. (2020). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçları. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1), 61-93.
- Uğurlu, Z. (2022). Toplumsal cinsiyete dayalı şiddetin çocuğa yansması: Çocuk istismarı. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 160-174.
- Umansky, W. (2004). Introduction to young children with special needs. In S. R. Hooper & W. Umansky (Eds.), *Young children's needs* (40th ed., s. 2-188) içinde. Pearson Prentice Hall.
- Uykan, E. (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üre, Ö., Arı, R. ve Şahin Seçer, Z. (2001). *Çocukta duygusal gelişim*. Konya: S.Ü.
- Vuran, S. (2009). Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi. In S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Weber, J. L. ve Stoneman, Z. (1986). Parental nonparticipation in program planning for mentally retarded children: An empirical investigation. *Applied Research in Mental Retardation*, 7(3), 359-369.
- Whiting, B. B. (1980). Culture and social behavior: A model for the development of social behavior. *Ethos*, 8, 95-116.
- Yalçıntaş, M. (2019). *Fen bilimleri öğretiminde kuantum öğrenme modeli kullanmanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik merak, kaygı, özyeterlik ve başarı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (1998). *Yaygın anne ve baba tutumları. Ana-baba okulu* (s. 107-122) içinde. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Koç, M. (2006). *Eğitim psikolojisi* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2010). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen psikolojisi* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazgan, Y. (2001). *Hiperaktif çocuk okulda*. İstanbul: Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti.
- Yıldırım-Sarı, H. ve Girli, A. (2012). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda kaza ve yaralanma. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(4), 283-288.
- Yıldırım, E. S. ve Akçamate, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(1), 74-89.
- Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 131-150.
- Yılmaz, N. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yörükoğlu, A. (1982). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocukların ruh sağlığı* (22. basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zümbül, S. (2022). Ruminasyon eğilimine öğrenilmiş pasiflik yönünden bakış: koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumları ile geleneksel toplumsal cinsiyet rolü algılarının yordayıcı rolleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, 4(8), 298-319.

EKLER

Ek-1: Etik Kurul Onayı



T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul Başkanlığı

ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

Toplantı No	Toplantı Tarihi	Toplantı Saati	Toplantı Yeri
2024 – 09	14.06.2024	14.00	Online

KARAR NO: 2024-09-11: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Tezli Yüksek Lisans Programı 231489017 numaralı öğrencisi Beril Bensu DİLEKÇİ' nin "Özel Gereksinimi Olan ve Tipik Gelişen 48-69 Aylık Çocukların Ebeveyn Tutumlarının, Çocukların Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi" konulu çalışması görüşüldü yapacağı anket sorularının, etik kurallara uygun olup olmadığını tespit etmek üzere, İGÜ Etik Kurulumuzun 19.04.2024 tarih ve 2024-05 sayılı toplantısında, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12(1) maddesine göre değerlendirme yapmak üzere görevlendirilen öğretim elemanlarının raporları incelenmiş olup, ilgili çalışmada yer alan bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR

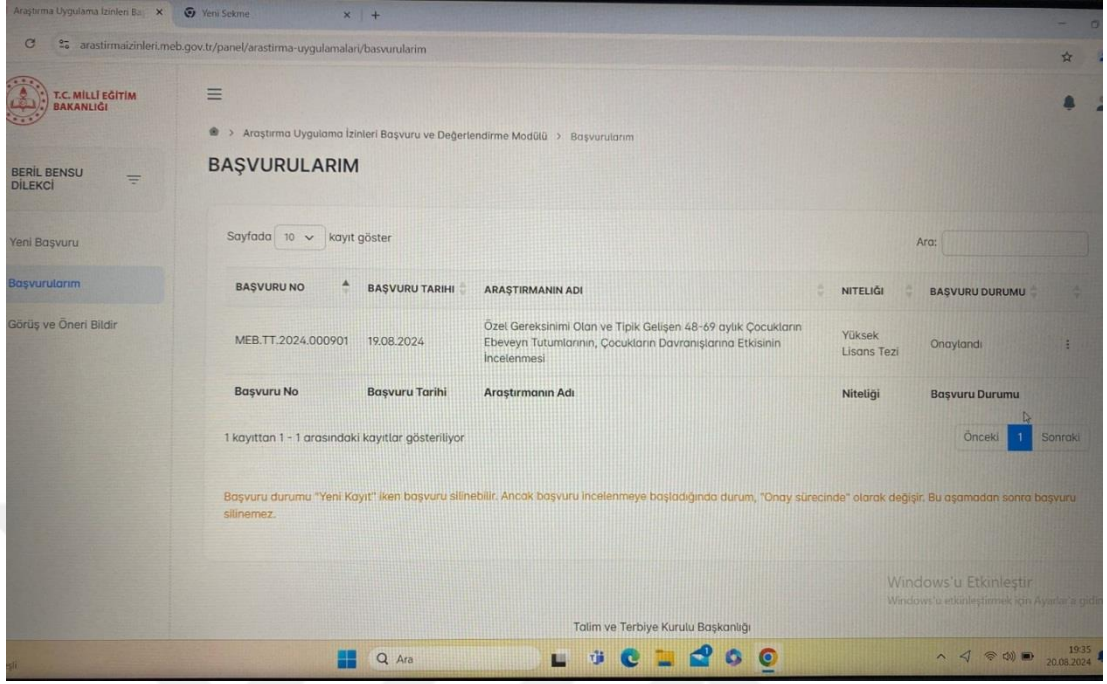
BİRİM Etik Kurul Başkanlığı 14.06.2023 TARİH 2024 – 09 ETİK KURUL TOPLANTI TUTANAĞI KARAR ÖRNEĞİ

Cihangir Mah. Şehit Jandarma Komando Er Hakan Öner Sokak No:1 34310 Avcılar / İSTANBUL
Tel: (+90212) 422 70 00 Faks: (+90212) 422 74 01
www.gelisim.edu.tr [https://\(birim\).gelisim.edu.tr](https://(birim).gelisim.edu.tr) [\(birim\)@gelisim.edu.tr](mailto:(birim)@gelisim.edu.tr)

KYS.YD.004 / 4.08.2022 / 0 / 4.08.2022

1/1

Ek-2: MEB Araştırma Onayı İzin Belgesi



The screenshot displays the MEB Research Application Approval System interface. The page title is "BAŞVURULARIM" (My Applications). The user is identified as BERİL BENSU DİLEKÇİ. The interface shows a list of applications with the following details:

BAŞVURU NO	BAŞVURU TARİHİ	ARAŞTIRMANIN ADI	NİTELİĞİ	BAŞVURU DURUMU
MEB.TT.2024.000901	19.08.2024	Özel Gereksinimi Olan ve Tipik Gelişen 48-69 aylık Çocukların Ebeveyn Tutumlarının, Çocukların Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi	Onaylandı

Below the table, there is a navigation bar with "Önceki" (Previous) and "Sonraki" (Next) buttons, and a page number "1". A note at the bottom states: "Başvuru durumu 'Yeni Kayıt' iken başvuru silinebilir. Ancak başvuru incelenmeye başladığında durum, 'Onay sürecinde' olarak değişir. Bu aşamadan sonra başvuru silinemez."

Ek-3: Ölçek İzinleri



Telat Gül ŞENDİL
alıcı ben
5 Mar [Ayrıntılar](#)



Bu ileti ekranınıza sığacak şekilde değiştirildi. İletinin orijinal halinin gösterilmesi için buraya hafifçe vurun.

Merhaba Beril,
ölçeğimizi kullanmandan memnuniyet duyarız. Sana ekte ilgili malzemeleri yolladım. Şimdiden başarılar dilerim.
Mehmet hoca'ya selamlarımı ilet lütfen. İyi günler...



Prof.Dr. Telat Gül ŞENDİL
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
Psikoloji

atlas.edu.tr 

BERİL BENSU DİLEKÇİ <  >, 4
Mar 2024 Pzt 15:41 tarihinde sunu vazdır

Gelen ...



Yüksek lisans tezi



BERİL BENSU DİLEKÇİ

Merhaba, Ben Beril Bensu Dilekci. İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans



YESİM FAZLIOĞLU

alıcı ben

1 saat önce [Ayrıntılar](#)



Evet Kullana bilirsiniz

Kimden: "BERİL BENSU DİLEKÇİ"



Kime: "YESİM FAZLIOĞLU"



Gönderilenler: 29 Şubat Perşembe 2024 20:46:47

Konu: Yüksek lisans tezi



Yanıtla



Yönlendir

Gelen ...



Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans



Taner Güvenir

alıcı ben

2 dakika önce [Ayrıntılar](#)



Sayın Dilekçi

Güçler ve Güçlükler Anketini (GGA/SDQ) bilimsel çalışmalarınızda kullanmanızdan mutluluk duyarım.

Ölçeğe ilgili detaylı bilgiye ve ücretsiz formalara www.sdqinfo.org adresinden ulaşabilirsiniz..

Dr. Taner Guvenir (Doçent)

Çocuk - Genç - Yetişkin
Psikiyatrist/Psikoterapist
Muayenehane Tel.
İzmir - Türkiye

Consultant Child and Adolescent Psychiatrist
Sussex Partnership NHS Trust
Lewes CAMHS Team
East Sussex UK

Ek-4: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

Sizi Beril Bensus DİLEKÇİ tarafından yürütülen “**Özel Gereksinimi Olan ve Tipik Gelişen 48-69 aylık Çocukların Ebeveyn Tutumlarının, Çocukların Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi**” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı özel gereksinimi olan ve tipik gelişen 48- 69 aylık çocukların ebeveyn tutumlarının, çocukların davranışlarına etkisinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modeline uygun olarak ortaya konulan araştırmanın diğer amaçları ise ebeveynin demografik özellikleri ve çocuğun özelliklerine göre ebeveynin tutumlarının ve çocukların davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma da sizden tahminen 10-15 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda 300 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir. Araştırma tamamlandığında genel / size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama yukarıda belirtilen araştırmacı / araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı;

Kabul ediyorum Kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Ek-5: Sosyodemografik Bilgi Formu

Sayın Veli,

Aşağıda kişisel durumunuz, aile ve aile bireylerinizle ilgili bazı bilgileri bizimle paylaşmanız istenmiştir. Bu bilgiler İstanbul Gelişim Üniversitesi'nde yürütülmekte olan yüksek lisans tez çalışması kapsamında sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Çalışmamıza katıldığınız için ve çalışmamıza olan yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Lütfen her soru için size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Lütfen boş soru bırakmayınız.

Anne-Babaya Ait Bilgiler

1. Cinsiyet: Kadın Erkek
2. Yaş: 20-25 26-30 31-35 36-40 41 ve üzeri
3. Eğitim Düzeyi: Okur-yazar değil Okur-yazar İlkokul Ortaokul Lise
 Üniversite Lisansüstü
4. Meslek: İşsiz Emekli İşçi Ev Hanımı Memur Serbest Meslek Diğer
5. Gelir Düzeyi: Asgari ücret İki asgari ücret Üç asgari ücret Dört asgari ücret ve üstü
6. Medeni Durum: Evli Bekar Ayrılmış(Boşanmış)
7. Evlilik Yaşı: 20 yaş ve altı 21-25 26-30 31-35 36-40
8. İlk Çocuk Sahibi Olma Yaşı: 20 yaş ve altı 21-25 26-30 31-35
 36-40 41 ve üzeri
9. Kardeş Sayısı: 1 2 3 ve üzeri
10. Aile tipi : Geniş aile Çekirdek aile Bölünmüş Aile (Anne baba boşanmış) Bölünmüş Aile (Anne baba vefat etmiş)

11. Özel eğitim gereksinimli çocuğu olan ebeveynler için, çocuğun tanısı:

- Zihinsel Gelişimde Geriliği Olan Birey
- Yaygın Gelişimsel Bozukluğu Olan Birey
- Ortopedik Engeli Olan Birey
- İşitme Yetersizliği Olan Birey
- Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Birey
- Özel Gereksinim Tanısı Yok

Çocuğunuza Ait Bilgiler

1. Çocuğunuzun Yaşı: GG/AA/YYYY
2. Çocuğunuzun Cinsiyeti: Kız Erkek
3. Çocuğunuzun özel gereksinim türü:
 - Zihinsel Gelişimde Geriliği Olan Birey
 - Yaygın Gelişimsel Bozukluğu Olan Birey
 - Ortopedik Engeli Olan Birey
 - İşitme Yetersizliği Olan Birey
 - Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Birey
 - Özel Gereksinim Tanısı Yok
4. Çocuğunuzun bakımıyla sizden başka biri ilgileniyor mu? Evet Hayır
5. Cevabınız “Evet” ise çocuğunuzun bakımı ile sizin dışımızda kim ilgileniyor?
 - Baba
 - Özel bir bakıcı
 - Büyük ebeveyn (dede/ babaanne/ anneanne)
 - Kardeşi/abi/abla
 - Akraba (teyze/ hala vb.)
 - Komşu
 - Diğer...
6. Çocuğunuz kaç kardeş?
 - 1
 - 2
 - 3 ve daha fazla

Ek-6: Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği

1.Bölüm Çocukla ilgili bilgiler
bilgileri

2.Bölüm Değerlendirenin

Çocuğun adı-soyadı: _____

Doğum Tarihi(gün/ay/yıl): _____

Yaşı: ____ yıl, ____ ay

Cinsiyeti: Kız Erkek

Çocuk daha önce bir okula gitti mi veya okula belirtiniz:

hazırlık eğitimi aldı mı?

(örneğin anaokulu, kreş, vs.): _____

Eğer eğitim aldıysa okulun veya programın adı

nedir? _____

Çocuğun sakatlık, özür gibi bir durumu varsa

lütfen özel eğitim hizmetlerini belirtiniz:

Değerlendirenin adı-soyadı: _____

Çocuğa yakınlık derecesi: _____

Testin bitiş tarihi: _____

Çocukta gözlemlediğiniz ya da sizi etkileyen durumlar varsa

3. Bölüm Ölçekler ve Bilgilendirme

Lütfen bu değerlendirme formunda, sayfa 2 ve 3'te yer alan maddelerle çocuğu değerlendirin. Değerlendirmede son 3 ay süresince çocukta gözlemlediğiniz davranışlar temel alınmalı. Değerlendirme puanlarında görülen her maddede takip edilen düzen:

Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık
0	1	2	3

Asla için Eğer çocuk açıkça bu davranışı sergilemiyorsa, ya da bu davranışı gözlemek sizin yeterli zamanın yoksa "**Asla**" seçeneğini belirlemek için "**0**"ı daire içine alınız.

Nadiren Eğer çocuk davranışını ve tipik özelliğini nadiren sergiliyor, çok sık tekrarlamıyorsa "**Nadiren**" seçeneğini belirtmek için "**1**"i daire içine alınız.

Bazen Eğer çocuk davranışını ve tipik özelliğini bazen sergiliyorsa "**Bazen**" seçeneğini belirtmek için "**2**"yi daire içine alınız

Sık sık Eğer çocuk davranışını ve tipik özelliğini çok sık sergiliyorsa "**Sık sık**" seçeneğini belirtmek için "**3**"ü daire içine alınız

*** Lütfen bütün maddeleri tamamlayınız ve numaraların aralarını daire içine almayınız.

Ek-7: Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği

		Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Puan Anahtarı		
1	Bağımsız olarak çalışır veya oynar.	0	1	2	3			
2	İşbirlikçi midir?	0	1	2	3			
3	Diğer çocuklarla güler ve eğlenir.	0	1	2	3			
4	Birkaç farklı çocukla oynar.	0	1	2	3			
5	Diğer çocukların davranışlarını anlamaya çalışır. ("Niçin ağlıyorsun"?)	0	1	2	3			
6	Diğer çocuklar tarafından sevilir ve kabul edilir mi?	0	1	2	3			
7	Yetişkinlerin talimatlarına uyar.	0	1	2	3			
8	Yeni bir işe kalkışmadan önce yardım ister.	0	1	2	3			
9	Kolay arkadaş edinir.	0	1	2	3			
10	Kendi kendini kontrol edebilir.	0	1	2	3			
11	Diğer çocuklar tarafından oyuna çağırılır mı?	0	1	2	3			
12	Boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanır.	0	1	2	3			
13	Aşırı strese girmeden ailesinden ayrılabilir mi?	0	1	2	3			
14	Aile içinde veya sınıfta düşüncelerini ifade edebilir.	0	1	2	3			
15	İhtiyacı olduğunda yetişkinlerden yardım ister.	0	1	2	3			
16	Hikayeler okunduğunda dinler.	0	1	2	3			
17	Diğer çocuklara yapılan haksızlığa karşı çıkar.	0	1	2	3			
18	Farklı ortamlara iyi uyum sağlar.	0	1	2	3			
19	Beceri ve kabiliyetleri akranları tarafından beğenilir.	0	1	2	3			
20	Arkadaşları üzgün olduğunda onları teselli eder.	0	1	2	3			
21	Diğer çocukları oyuna çağırır.	0	1	2	3			

22	Kendisinden istendiğinde çalıştığı ortamı temizler.	0	1	2	3			
23	Kurallara uyar.	0	1	2	3			
24	Yaralandığında bir yetişkinden yardım bekler.	0	1	2	3			
25	Oyuncak ve şahsi eşyalarını paylaşır.	0	1	2	3			
26	Haklı olduğu durumlarda itiraz eder	0	1	2	3			
27	Kaza ile başkalarını üzdüğünde özür diler.	0	1	2	3			
28	Haksız olduğu durumlarda arkadaşları ile uzlaşma yoluna gider.	0	1	2	3			
29	Yetişkinler tarafından verilen kararları kabul eder.	0	1	2	3			
30	Oyuncaklarla oynayabilmek için sırasını bekler.	0	1	2	3			
31	Sosyal faaliyetlerde kendine güvenir mi?	0	1	2	3			
32	Yanlışı düzeltildiğinde uygun bir şekilde yanıtlar.	0	1	2	3			
33	Yetişkinlerin problemlerine duyarlı mıdır? (üzgün müsün?)	0	1	2	3			
34	Diğer çocuklara sevgisini gösterir.	0	1	2	3			
						Ham puan toplamı		
						Sİ	SE	SB

Ek-8: Problem Davranış Ölçeği

		Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Puan Anahtarı	
1	Düşüncesizce hareket eder.	0	1	2	3		
2	Üzülduğünde ya da korktuğunda hastalanır.	0	1	2	3		
3	Diğer çocuklara sataşır veya onlarla alay eder.	0	1	2	3		
4	Başkalarının duygularına tepki vermez.	0	1	2	3		
5	Ailesinden ya da bakıcısından ayrılmaya tepki gösterir.	0	1	2	3		
6	Gürültü yapar.	0	1	2	3		
7	Ani patlama veya sinir krizi geçirme huyu mudur?	0	1	2	3		
8	Bütün dikkati üzerine çekmek ister.	0	1	2	3		
9	Endişeli veya gergin midir?	0	1	2	3		
10	Paylaşımçı değildir.	0	1	2	3		
11	Fiziksel saldırganlığı var mıdır? (vurur, tekme atar, iter)	0	1	2	3		
12	Çocuklarla oyun oynarken çekingendir.	0	1	2	3		
13	Kızdığında bağırır veya çığlık atar.	0	1	2	3		
14	Arkadaşlarının elinden eşyaları alır.	0	1	2	3		
15	Konsantre olmakta veya görevini sürdürmekte zorluk çeker mi?	0	1	2	3		
16	Kurallara uymaz.	0	1	2	3		
17	Arkadaş edinmede problem yaşar mı?	0	1	2	3		
18	Korkar ve endişe duyar mı?	0	1	2	3		
19	İnatçıdır.	0	1	2	3		

20	Hareket etmeden oturamaz - aşırı aktif midir?	0	1	2	3		
21	Diğerlerinden öç almaya çalışır.	0	1	2	3		
22	Ailesine, öğretmenine ya da bakıcısına başkaldırır.	0	1	2	3		
23	Ağrı, sızı ya da hastalıktan yakınır.	0	1	2	3		
24	Anaokulu ya da bakım evine gitmeye tepki gösteriyor mu?	0	1	2	3		
25	Kıpır kıpır ve hareketli midir?	0	1	2	3		
26	İnsanları isimleriyle çağırır.	0	1	2	3		
27	Üzülduğünde teselli etmek zor mudur?	0	1	2	3		
28	Grup çalışmalarından hoşlanmaz.	0	1	2	3		
29	Diğer çocukları korkutur veya kabadayılık eder.	0	1	2	3		
30	Üzgün ve keyifsiz görünür.	0	1	2	3		
31	Davranışlarında ani değişiklikler olur mu?	0	1	2	3		
32	Diğer çocukları kıskanır mı?	0	1	2	3		
33	Yaşından küçük davranır.	0	1	2	3		
34	Başkasının malına zarar verir.	0	1	2	3		
35	Huysuz ya da değişken ruhlu mudur?	0	1	2	3		
36	Eleştiriye ya da azara karşı aşırı duyarlı mıdır?	0	1	2	3		
37	Mızızlanır ya da şikayet eder.	0	1	2	3		
38	Arkadaşlarının hakkını elinden alır mı?	0	1	2	3		
39	Devam eden faaliyetleri bozar.	0	1	2	3		
40	Yalan söyler.	0	1	2	3		

41	Kolaylıkla kışkırtılır mı?	0	1	2	3		
42	Diğer çocukları sıkır ve kızdırır.	0	1	2	3		
						Ham puan toplamı	
						SP	ÖP



Ek-9: Ebeveyn Tutum Ölçeği

		5	4	3	2	1
	CÜMLELER	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman böyle değildir
1	Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.					
2	Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.					
3	Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.					
4	Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum.					
5	Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum.					
6	Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım.					
7	Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm.					
8	Çocuğumu, kendisi için yorucu olabilecek işlerden korurum.					
9	Çocuğum söz dinlemediğinde ona vururum.					
10	Çocuğumun iyi ve kötü davranışı karşısında neler hissettiğimi ona açıklarım.					
11	Çocuğumu yola getirmek için onu azarlarım.					
12	Çocuğuma karşı koruyucu davranırım.					
13	Çocuğum iyi davrandığında onu överim.					
14	Çocuğumun kişisel görüşlerine saygı gösteririm.					
15	Çocuğumu bir şeyleri kendi başına yapması konusunda cesaretlendiririm.					
16	Arkadaşları çocuğuma sataştığı zaman onu korurum.					
17	Çocuğumun başkaları konuşurken araya girmesine izin veririm.					
18	Çocuğumun cinsel konularda sorduğu soruları anlayacağı bir dilde doğru olarak cevaplarım.					
19	Çocuğum yanlış bir şekilde davrandığında ona bağırırım.					
20	Ebeveynlik konusunda bir yanlış yaptığımda çocuğumdan özür dilerim.					
21	Çocuğumu, kendisi için zor olabilecek işlerden korurum.					

	CÜMLELER	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman böyle değildir
22	Çocuğumun hastalanmasından endişe ederim.					
23	Çocuğumun duygularını serbestçe ifade etmesine izin veririm.					
24	Çocuğumun istediği saatte uyumasına izin veririm.					
25	Çocuğum yanlış davrandığında, bunun neden yanlış olduğunu ona açıklarım.					
26	Çocuğuma kızdığımında çocuğumu cezalandırırım.					
27	Fiziksel cezayı, çocuğumu disipline sokmanın bir yolu olarak kullanırım.					
28	Çocuğumun hayal kırıklığına uğramaması için elimden geleni yaparım.					
29	Çocuğumun büyüdükçe yeni şeyler denemeyi göze alması gerektiğine inanırım.					
30	Çocuğumun her şeyi yapmasına izin veririm.					
31	Çocuğumun yanlış davranışını görmezden gelirim.					
32	Çocuğumu başka çocuklarla kıyaslarım.					
33	Çocuğumun şımarıklıklarına göz yumarım.					
34	Çocuğumu şımartırım.					
35	Çocuğuma karşı çabuk öfkelenirim.					
36	Çocuğum bana bir şey anlatırken sözünü kesmeden dinlerim.					
37	Çocuğuma bir şey alırken onun da fikrini alırım.					
38	Çocuğumla her konuyu konuşabilirim.					
39	Çocuğuma karşı sabırsızım.					
40	En ufak bir hatasında, çocuğumu cezalandırırım.					
41	Çocuğum için hemen hemen bütün eğlencelerimden fedakarlık ederim.					
42	Çocuğumun kendi başına becerebileceği şeyleri denemesi için ona fırsat tanırım.					
43	Çocuğuma bana sormaksızın şahsi eşyalarımın herhangi birini alıp kullanmasına izin veririm.					
44	Evimizde hangi televizyon programının izleneceği, çocuğumun isteğine göre belirlenir.					
45	Çocuğumu yapabileceğinden fazlasını yapması için zorlarım.					
46	Çocuğumu, onun cesaretini kırabilecek zor işlerden uzak tutarım.					

Ek-10: Güç ve Güçlükler Anketi

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 çocuğunuzun son 6 ay içindeki davranışlarını göz önüne alarak veriniz.

Çocuğunuzun Adı:

Kız / Erkek

Doğum Tarihi:

Diğer insanların duygularını önemser.

Huzursuz ve aşırı hareketlidir, uzun süre kıpırdamadan duramaz.

Sıkça baş ağrısı, karın ağrısı ve bulantı şikayetleri olur

Diğer çocuklarla kolayca paylaşır. (yiyeceğini, oyuncasını, kalemmini vs.)

Sıkça öfke nöbetleri olur ya da aşırı sinirlidir.

Daha çok tek başınadır, yalnız oynama eğilimindedir.

Genellikle söz dinler, büyüklerin isteklerini yapar.

Birçok kaygısı vardır. Sıkça endişeli görünür.

Eğer birisi incinmiş, morali bozulmuş ya da kendini kötü hissediyor ise ona yardımcı olur.

Sürekli elleri ayakları kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde kıpırdanıp durur.

En az bir yakın arkadaşı vardır.

Sıkça diğer çocuklarla kavga eder ya da onlarla alay eder.

Sıkça mutsuz, kederli ya da ağlamaklıdır.

Genellikle diğer çocuklar tarafından sevilir.

Dikkati kolayca dağılır. Dikkatini toplamakta güçlük çeker.

Yeni ortamlarda gergin ya da huysuzdur. Kendine güvenini kolayca kaybeder.

Kendinden küçüklere iyi davranır.

Sıkça yalan söyler ya da hile yapar.

Diğer çocuklar ona takarlar ya da onunla alay ederler.

Sıkça başkalarına (anne baba, öğretmen, diğer çocuklar) yardım etmeye istekli olur.

Bir şeyi yapmadan önce düşünür.

Ev, okul ya da başka yerlerden çalar.

Büyüklerle çocuklardan daha iyi geçinir.

Pek çok korkusu var. Kolayca ürker.

Başladığı işi bitirir, dikkat süresi iyidir.

Doğru

Değil

Kısmen

Doğru

Kesinlikle

Doğru

© Robert Goodman, 2005

Tarih:

Anne / Baba / Diğer (lütfen belirtiniz):

İmza:

Yardımlarınız için teşekkür ederiz

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : Dilekci, Beril Bensu

Uyruğu : Türk

Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Yüksek lisans	İstanbul Gelişim Üniversitesi	2025
Lisans	İstanbul Arel Üniversitesi	2020
Lise	Beylikdüzü 75. Yıl Kız Teknik ve Meslek Lisesi	2016

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2021	Mavi Yeşil Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Uzman Öğretici
2020	Okyanus Koleji	Stajyer / Okul Öncesi Öğretmeni
2016	Siteler Anaokulu	Stajyer / Okul Öncesi Öğretmeni

Yabancı Dil

İngilizce

Yayımlar

-

Hobiler

Yüzmek, Kitap Okumak, Spor Yapmak