

T.C
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN AİLELERİNE
YÖNELİK BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ SÜREÇ MODELLİ AİLE
EĞİTİM PROGRAMININ (BAEP) GELİŞTİRİLMESİ: BİR
EYLEM ARAŞTIRMASI

Uzm. Hülya TERCAN

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı

DOKTORA TEZİ

ANKARA

2024

T.C
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN AİLELERİNE
YÖNELİK BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ SÜREÇ MODELLİ AİLE
EĞİTİM PROGRAMININ (BAEP) GELİŞTİRİLMESİ: BİR
EYLEM ARAŞTIRMASI

Uzm. Hülya TERCAN

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı

DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Pınar BAYHAN

ANKARA

2024

ONAY SAYFASI

**OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN AİLELERİNE YÖNELİK BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ
SÜREÇ MODELİ AİLE EĞİTİM PROGRAMININ (BAEP) GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI**

Uzm. Hülya TERCAN

Prof. Dr. Pınar BAYHAN

Bu tez çalışması 23.05.2024 tarihinde jürimiz tarafından “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı” nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: *Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI*
(Ankara Üniversitesi)

Üye: *Prof. Dr. Nilgün METİN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Prof. Dr. Figen TURAN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Prof. Dr. Zeynep ÇETİN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Doç. Dr. Alev ÜSTÜNDAĞ*
(Sağlık Bilimleri Üniversitesi)

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Müge YEMİŞCI ÖZKAN

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ✓ Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 6 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

29 /05/ 2024

Hülya TERCAN

⁽¹⁾"**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullandığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarılan veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof.Dr.Pınar BAYHAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Hülya TERCAN

TEŞEKKÜR

Eğitim hayatım ve tüm akademik yaşantım süresince hem hayata karşı duruşumu hem de mesleki bakış açımı derinleştirmemde ilham kaynağım olarak hayatımda iz bırakan, bana olan inancından her zaman güç aldığım, danışmanlık ve rehberliği ile gösterdiği ilgi, sevgi ve emek için, değerli hocam Sayın Prof.Dr. Pınar BAYHAN'a,

Yüksek lisans eğitim hayatım ile başlayan ilişkimizi, bu tezin tez izleme komitesinde yer almayı kabul ederek beni bir kez daha onurlandıran, bilgi ve deneyimlerinden sonsuz faydalandığım kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI' ya,

Lisans öğrenimimden bu yana benzersiz sevgi ve samimiyetini akademik hayatım boyunca da her adımda yürekten hissettiğim, tezimin izleme komitesinde yer alarak bu çalışmaya değer katan çok kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Zeynep ÇETİN'e,

Üniversite öğrenciliğimden bu yana organik bir bağ ile bağlı olduğumu hissettiğim yuvam, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü ailesinin her bir üyesine ve üzerimde sonsuz emeği olan tüm değerli hocalarıma,

Öğrenciliğimin başından bu günlere varlığından güç aldığım, tez sürecimde de anlayışı ve sevgi dolu güzel dostluğu ile her zaman yanımda olduğunu hissettiren canım hocam Dr.Esra ACAR ŞENGÜL'e, ayrıca birlikte sadece bir çalışma ortamını değil bir hayatı paylaştığımız ve bu süreçte de verdikleri tüm destekler için canım dostlarım Güzin ARSLAN, Rabia KIVANÇ ve Çiğdem KAYMAZ'a,

Tez süresince iki kurumu ve tüm kaynaklarıyla tezimin uygulamalarını gerçekleştirme imkânı sunan çok kıymetli Sabahattin YILDIZ'a, uygulamalarım süresince büyük özveri ve kıymetli görüşleri ile katkıda bulunan Atölye Disleksi kurumunun müdürü, eski çalışma arkadaşım Tuğba İMAN'a ve uygulamalara katılmayı kabul eden tüm anne ve babalara,

Sevgi dolu dostluğu ve manevi desteği ile bu süreci tamamlamamda büyük payı olan, canım arkadaşım Burak PALAMUT'a,

Hayatımın en değerli parçaları olan kardeşim Ceren TERCAN'a ve oğlum Papyon'a,

Doktora sürecimin son yılında hayatımızı derinden etkileyen deprem felaketinin ardından kendi acıları, zorlayıcı deneyimleri ve yeni bir hayat kurma telaşı içerisinde bana destek olmaya çalışan tüm aileme,

Çok teşekkür ederim.

ÖZET

Tercan, H, Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Ailelerine Yönelik Bütünleştirilmiş Süreç Modeli Aile Eğitim Programının (BAEP) Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2024. Bu araştırma okuma güçlüğü olan çocukların ailelerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara bağlı ihtiyaçlarını sistemli bir şekilde tespit etmek, bu ihtiyaçlara yönelen bütünleştirilmiş süreç temelli bir aile eğitim programı geliştirmek ve uygulamak amacıyla planlanmıştır. Araştırma topluluk tabanlı bir katılımcı eylem araştırması kullanarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla dört aşamalı bir süreç izlenmiştir: İlk aşamada genel bilgiler alınmış, ikinci aşamada ihtiyaçlar belirlenmiş ve eylem planı oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada, oluşturulan Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Aile Eğitim Programı (BAEP) uygulanmıştır. Son aşamada ise program ve süreç değerlendirilmiştir. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara’da bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde 16 ebeveynle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, araştırma için özel olarak geliştirilmiş nitel ve nicel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 23 paket programı kullanılarak bağımlı (paired) grup t-testi ile nitel veriler ise tematik analiz kullanılarak değerlendirilmiştir. Kişisel güçlenme teorisi, bütüncül yaklaşım ve nöroçeşitlilik perspektifinden kavramsallaştırılan bulgular, okuma güçlükleri gösteren çocukların ebeveynlerinin, zorlu yolculukları boyunca karşılaştıkları zorluklarla uygulanan eğitim programı çerçevesinde *bütüncül bakış açısı geliştirme, ebeveyn çocuk iletişimini güçlendirme ve başa çıkma stratejileri* geliştirebildiğini göstermiştir. Program ve süreçle ilgili yapılan değerlendirmeler programın uygulamada başarılı olduğunu göstermiştir. Bu araştırma BAEP’in okuma güçlükleri ve disleksi özellikleri gösteren çocukları ve ailelerinin yaşamında önemli bir kaynak olabileceğini ve bu tür programların daha geniş bir kapsamda uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar kelimeler: Okuma Güçlüğü, Disleksi, Aile Eğitim Programı, Nöro

Çeşitlilik, Bütüncül Yaklaşım

ABSTRACT

Tercan, H., Development of an Integrated Process-Based Family Education Program (IPMD-F) for Families of Children with Reading Difficulties: An Action Research Study, Graduate School of Health Sciences, Child Development and Education Program, PhD Thesis, Ankara, 2024. This study was designed to systematically identify the problems experienced by families of children with reading difficulties, and to develop and implement a comprehensive process-based family education program aimed at addressing these needs. Conducted using a community-based participatory action research approach, the study followed a four-stage process with participants: obtaining general information in the first stage, identifying needs and developing an action plan in the second stage, implementing the developed Integrated Process-Based Family Education Program (IPMD-F) in the third stage, and evaluating the program and process in the final stage. The research was conducted with 16 parents at a private education and rehabilitation center in Ankara during the 2023-2024 academic year. Data were collected using specially developed qualitative and quantitative data collection tools. Quantitative data were analyzed using the SPSS 23 package program with paired group t-tests, while qualitative data were evaluated using thematic analysis. Findings, conceptualized from the perspective of personal empowerment theory, a holistic approach, and neurodiversity, demonstrated that parents of children with reading difficulties were able to develop a holistic perspective, enhance parent-child communication, and develop coping strategies through the implemented education program. Evaluations of the program and process indicated its success in practice. This study emphasizes that IPMD-F could be a significant resource for children and families with reading difficulties and dyslexic features, highlighting the need for broader implementation of such programs.

Keywords: Reading Difficulty, Dyslexia, Family Education Program, Neurodiversity, Holistic Approach

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	x
ŞEKİLLER	xiii
TABLolar	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	1
1.2. Araştırma Problemleri	5
1.3. Araştırmanın Varsayımları	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Tanımlar	8
2. GENEL BİLGİLER	10
2.1. Okuma ve Okuma Güçlükleri	10
2.2. Okuma Güçlüklerinin Sıklığı ve Etiyolojisi	13
2.3. Okuma Güçlüğüne Yönelik Formal Uygulamalar	16
2.4. Okuma Güçlüklerinde Erken Müdahale	18
2.5. Aile Katılımı	21
2.6. Aile Katılım Modelleri	23
2.7. Aile Eğitimi	25
2.8. Aile Eğitim Programı Tarihsel Süreci	29
2.9. Aile Eğitim Programı Geliştirme ve Yaklaşımlar	32
2.10. BAEP Programının Kuramsal Temelleri	34
2.11. BAEP Programının Felsefi Temelleri	35
3. GEREÇ VE YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40

3.1.1. Katılımcı eylem araştırması	41
3.1.2. Eylem Araştırması ve Katılımcı Eylem Araştırması Döngüleri	45
3.1.3. Çalışmanın Eylem Araştırması Döngüsü	47
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Araştırma Süresince Araştırmacı Tarafından Kullanılan Veri Toplama Araçları	51
3.3.2. Katılımcılara Sunulan Veri Toplama Araçları	53
3.4. Veri Toplama Süreci	68
3.4.1. BAEP Fikrinin Gelişme Aşaması	69
3.4.2. BAEP Hazırlık Aşaması	70
3.4.3. Aile Hakkında Bilgi Toplama Aşamasının Veri Toplama Süreci (1.Aşama)	71
3.4.4. Durum Tespiti ve İhtiyaçların Belirlenmesi Aşamasının Veri Toplama Süreci (2.Aşama)	72
3.4.5. Eylem Planı olarak BAEP'in Geliştirilmesi ve Uygulanması Aşamasının Veri Toplama Süreci (3.Aşama)	74
3.4.6. Program ve Süreç Değerlendirmesi Aşamasının Veri Toplama Süreci	84
3.5. Verilerin Analizi	85
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi	86
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi	89
3.6. Eylem Araştırmasının Güvenirliği	89
3.7 Araştırmacının Konumu	93
4.BULGULAR	94
4.1. Birinci Aşama Bulguları (Aile ve Çocuk Hakkında Bilgi Toplama)	94
4.1.1. Aile ve Çocuk Hakkında Genel Bilgilerin Alınması Aşamasına İlişkin Bulgular	95
4.2. İkinci Aşama (Durum Tespiti ve İhtiyaçların Belirlenmesi) Bulguları	105
4.2.1. İlk Aile Görüşmelerine İlişkin Bulgular	106
4.2.2. Aile İhtiyaç Belirleme Formu Sonuçları	129
4.2.3. Anlamsal Kelime İlişkilendirme Testi Sonuçları	130
4.3. Üçüncü Aşama (Eylem Planı BAEP'in Uygulanması) Bulguları	133

4.4. Dördüncü Aşama (Program ve Süreç Değerlendirme Aşaması) Bulguları	134
4.4.1. Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular	135
4.4.2. Ebeveynin Çocuğuyla İletişim Ölçeği (EÇİÖ)'ne İlişkin Ön Test-Son Test Bulguları	150
4.4.3. Program ve Süreç Değerlendirme Formuna İlişkin Bulgular	150
4.4.4. Programın SWOT Analizi	152
5. TARTIŞMA	154
5.1. Birinci Aşama (Aile ve Çocuk Hakkında Bilgi Toplama) Sonuçlarının Tartışılması	155
5.2. İkinci Aşama (Aile ve Çocuk Hakkında Bilgi Toplama) Sonuçlarının Tartışılması	159
5.3. Üçüncü Aşama (Eylem Planı BAEP'in Uygulanması)	166
5.4. Dördüncü Aşama (Program ve Süreç Değerlendirme) Sonuçlarının Tartışılması	168
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	170
6.1 Araştırmanın Sınırlılıkları	178
7. KAYNAKLAR	179
8. EKLER	203
EK-1: Etik Kurul İzni	
EK-2: Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Aydınlatılmış Onam Formu	
EK-3: Araştırmacı Günlük Formu	
EK-4: Saha Notları ve Gözlem Formu	
EK-5: Aile Özelliklerini Tanıma ve Genel Bilgiler Formu	
EK-6: Aile İlk Görüşme Formu	
EK-7: Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu	
EK-8: Anlamsal Kelime İlişkilendirme Testi	
EK-9: Odak Grup Görüşme Formu	
EK-10: Program ve Süreç Değerlendirme Formu	
EK-11: Eğitim Yolculuğu Haritası Etkinliği	
EK-12: Dijital Makbuz	
EK-13: Orjinallik Raporu	
9. ÖZGEÇMİŞ	

SİMGELER VE KISALTMALAR

BAEP Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programı

DSM V Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders,



ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
2.1. Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programının Kuramsal ve Felsefi Temelleri.	39
3.1. Eylem Araştırması Döngüsü (Kemmis (2009))	46
3.2. Araştırmanın katılımcı eylem araştırması döngüsü.	47
3.3. Araştırmanın katılımcı eylem araştırması aşamaları.	48
3.4. Araştırma süresince her aşamada kullanılan veri toplama araçları.	50
3.5. Veri Toplama Kontrol Listesi.	52
3.6. BAEP programının geliştirilmesine ilişkin süreç akış şeması.	74
3.7. Nitel veri analizinde kullanılan refleksif tematik analiz aşamaları (Braun ve Clarke'in 2013 tematik analiz yaklaşımından uyarlanmıştır).	87
3.8. Katılımcı eylem araştırmasının geçerlik ve güvenirlik kriterlerini sağlamak için uygulanan stratejiler.	91
4.1. Birinci aşama veri toplama araçları ve elde edilen bulgular.	95
4.2. Katılımcıların okuma güçlüğü olan çocuklarının konuşmaya başlama yaşı.	100
4.3. Katılımcıların çocuklarının kişilik özellikleri ile ilgili tanımlamaları.	103
4.4. İkinci aşama veri toplama araçları ve elde edilen bulgular	104
4.5. Bireysel katılımcı görüşmelerinden ortaya çıkan genel kategoriler.	106
4.6. Aile ihtiyaç belirleme formu sonuçları.	129
4.7. Anahtar kavrama karşılık yanıtları gösteren örnek uygulama.	130
4.8. Anlamsal Kelime İlişkilendirme Testi Kavram Haritası.	131
4.9. Katılımcıların kendi sözcükleri ile okuma güçlüğü tanımlamaları.	132
4.10. Üçüncü aşama veri toplama araçları ve elde edilen bulgular.	133
4.11. Dördüncü aşama veri toplama araçları ve elde edilen bulgular.	134
4.12. Aile eğitim programı ve süreç değerlendirme formunun tematik analiz sonuçları.	151
4.13. Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Aile Eğitim Programının SWOT Analizi.	153

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
3.1. Bireysel aile görüşmeleri ile ilgili detaylar.	55
3.2. Bütünleştirilmiş Süreç Modeli Aile Eğitim Programı (BAEP)'in Hedef ve Oturumları.	61
3.3. Aileler için haftalık geri bildirim kontrol listesi.	64
3.4. Yazılı düşünce raporları detayları.	66
3.5. Odak grup görüşmesinin detayları.	67
4.1. Katılımcıların genel demografik özellikleri.	96
4.2. Katılımcıların okuma güçlüğü özellikleri gösteren çocuklarına ilişkin özellikler.	97
4.3. Çocukların rutinlerine ilişkin sonuçlar.	101
4.4. Katılımcıların çocuklarına ilişkin belirttiği bazı ek özellikler.	103
4.5. Çocukların okuma güçlüklerine yönelik verilen ifadelerle ilişkin aile görüşleri.	104
4.6. İlk bireysel görüşmeler sonucunda oluşan ortak kategoriler, ana temalar, alt temalar ve frekansları.	107
4.7. Katılımcıların başlangıç ve son tematik yapıları.	136
4.8. Katılımcıların EÇİÖ Ön test ve son test Wilcoxon Testi Sonuçları.	150

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi, bu amaca dayalı olarak saptanan araştırma problemleri, önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eylem araştırması modeline uygun gerçekleştirilen bu araştırma, okuma güçlüğü olan çocukların ailelerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara bağlı ihtiyaçlarını sistemli bir şekilde tespit etmek, bu ihtiyaçlara yönelik bütünleştirilmiş süreç temelli bir aile eğitim programı geliştirmek ve uygulamak amacıyla planlanmıştır. Bu amaçla üç temel araştırma sorusu ve bu sorular kapsamında incelenecek farklı alt araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bu sorular alt araştırma soruları ile birlikte aşağıda sıralanmaktadır.

A. Okuma güçlüğü olan çocukların ailelerinin okuma güçlüğüne yönelik öncelikli eğitim ihtiyaçları ve yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Okuma Güçlüğü ile ilgili Sorunlar

⇒ Anne babalar çocuklarının okuma güçlüğü ile ilgili neleri ana problemler olarak görmektedir?

⇒ Okuma güçlüğü olan çocukların aileleri, çocuklarının okuma güçlüğü ile ilgili ne tür deneyimler yaşamaktadır?

⇒ Ailelerin, çocuklarının okuma güçlüğüne, bunun nedenleri ve belirtileri ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Destek ve Kaynaklara Erişim

⇒ Aileler, çocuklarının okuma güçlüğü ile başa çıkmak için hangi kaynaklara ve desteklere erişim sağlayabiliyorlar?

⇒ Bu kaynaklara ve desteklere erişimde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Eğitim Sistemi ve Destekle İlişkili Durumlar

⇒ Aileler, çocuklarının okuma güçlüğü ile ilgili olarak okul ve aldıkları özel eğitim ile ilişkili ne tür sorunlar yaşamaktadır?

⇒ Ailelerin, eğitimle ilgili ne tür destek ve bilgi beklentileri vardır?

Duygusal ve Psikososyal Etkiler

⇒ Okuma güçlüğü, ailelerin ve çocukların duygusal ve psikososyal durumlarını ne yönde etkilemektedir?

⇒ Aileler bu durumla başa çıkmada ne tür yollar kullanmaktadır?

İhtiyaçlar ve Beklentiler

⇒ Ailelerin okuma güçlüğü yaşayan çocuklarının sorunları ve eğitim ihtiyaçları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

⇒ Ailelerin çocuklarının tanısı ile ilgili kendi yaşadıkları güçlükler ve eğitim ihtiyaçları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

⇒ Ailelerin, bir aile eğitim programından beklentileri nelerdir?

B. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların ve ailelerin problemleri bütüncül şekilde nasıl ele alınabilir?

C. Okuma Güçlüğü olan Çocukların Ailelerine Yönelik Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programı (BAEP) uygulanabilir ve etkili bir program mıdır?

⇒ Konuyla ilgili alan uzmanlarının BAEP programı ve kazanımları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

⇒ BAEP programı ailelerin eğitime katılımını nasıl etkilemiştir?

⇒ Ailelerin BAEP programı ve kazanımları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Önem

Klinik alanda araştırmacılar, çocukluk çağı gelişim bozukluklarını, Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı DSM V kullanarak farklı tanısal kategoriler halinde sınıflandırmaktadır (1). DSM V’te özgül öğrenme bozuklukları, nörolojik, görsel veya işitsel herhangi başka bir bozuklukla açıklanamayan, akademik becerilerin, kişinin kronolojik yaşından beklenen seviyenin önemli ölçüde altında olması durumu ile kategorize edilmektedir. Öğrenme güçlükleri içerisinde yer alan okuma güçlükleri ise, okumanın doğruluğu, akıcılığı ve / veya okuduğunu anlamadaki eksikliklerle karakterize bir durum olarak tanımlanmaktadır (1). Bununla birlikte, çocukluk çağında yaşanan bu sorunlar bazen birkaç bozuklukla birlikte eş zamanlı olarak ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, okuma güçlüğü yaşayan çocuklar sıklıkla dikkat eksikliği / hiperaktivite bozukluğu (DEHB)

semptomları gösterebilmekte ya da DEHB olan çocuklar diğer psikiyatrik tanı kriterini karşılayabilmektedir.

Okuma güçlüğü'nün yaygınlığının net olmamakla birlikte tahmini yüzdesinin tüm dünyada yaklaşık %3,9 ile %7,5 arasında değiştiği düşünülmektedir (2,3). Okuma eylemi, tüm toplumlarda sosyal- mesleki yaşam ve akademik başarı için temel bir unsur sayıldığından, okumada yaşanabilecek aksaklıkların çok geniş kapsamlı sonuçlar doğurabileceği kaçınılmazdır. Bu alanda yapılan çalışmalar okuma güçlüğü çeken çocukların, temel olarak akranlarına göre daha fazla akademik zorluk yaşadığını ve dolayısıyla ilerleyen yıllarda beklenenin altında bir akademik performans sergileyebildiklerini söylemektedir (4). Ayrıca, okuma güçlükleri öğrenme güçlüklerinin bütününde olduğu gibi, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (özellikle dikkat eksikliğinin baskın olduğu), davranış bozukluğu, anksiyete problemleri ve depresyon belirtileri ile yüksek düzeyde ilişki içerisindedir (5). Bu sebeple okuma güçlüğü riski taşıyan çocukların okuryazarlık ediniminin erken bir aşamasında belirlenmesi ve uygun desteği alması önemlidir. Özellikle tekrarlanan okul başarısızlığı deneyimlerinin dikkat ve davranışsal sorunlar gibi ikincil sorunları hızlandırdığı ve yoğunlaştırdığı kabul edilmektedir (6,7). Bu durum hiç şüphesiz okuma güçlüğü riski altındaki çocuklar ve aileleri için eğitim ihtiyacını gözler önüne sermektedir.

Bu kapsamda bu tez çalışmasının önemi aileler, eğitim sistemi, toplumsal farkındalık ve bilimsel katkı eksenlerinden değerlendirilerek ele alınmıştır.

Bu çalışma öncelikle okuma güçlüğü yaşayan çocukların ailelerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara bağlı ihtiyaçlarının derinlemesine anlaşılmasını sağlamaya yardımcı olabilmesi açısından önemlidir. Tez çalışması kapsamında ailelerle tüm aşamalarda gerçekleştirilen çalışmalar, çocuklar ve ailelerinin yaşadıkları zorlukların ve olası sorunların daha iyi anlaşılmasını ve bu zorluklara yönelik etkili çözümler geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Öte yandan bu tez çalışması kapsamında bir eylem planı olarak geliştirilen BAEP'in her bir ailenin farklı dinamiklerini göz önünde bulunduracak şekilde esnek bir yapıda tasarlanmasına özen gösterilmiştir. Ailelerin yaşadığı temel sorunların ve ihtiyaçların tespit edilmesinin ardından bu bilgiler, aile eğitim programının geliştirilmesi ve ailelilerin

yapısına uygun bir şekilde planlanmasına katkı sağlamaktadır. Burada okuma güçlükleri yaşayan her çocuğun farklı özellikler gösterebileceği gerçeğinden yola çıkılarak ailelerinin de farklı ihtiyaçlara sahip olabileceği ve farklı aile yapılarının özelliklerinin göz önünde bulundurulmasına özen gösterilmiştir. Bu nedenle BAEP'nin aile özelliklerini dikkate alan esnek yapısının programın sonuçlarının daha etkili olmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, toplumsal farkındalık ve destek bağlamında önemli bilgiler sağlamaktadır. Araştırma sonuçları, okuma güçlüğü olan çocukların ailelerinin yaşadığı zorluklara ve ihtiyaçlara dikkat çekmesi açısından önemlidir. Bu durum toplumsal farkındalığın artması ile birlikte okuma güçlüğü çeken çocuklar ve aileleri ile ilgili sorunlara hızlı ve zamanında destek sağlama boyutunda yardımcı olabilmektedir. Eğitim sistemi ve kurumlar bağlamında değerlendirildiğinde ise çocuklara direkt ve/veya dolaylı yoldan destek sağlayacağı düşünülen ailenin güçlendirilmesi boyutu hem çocukların akademik yaşantılarına olumlu yansıyabilecek hem de okul ile ailenin iş birliğini güçlendirecektir.

Bu tez çalışması, okuma güçlüğüne yönelik bir eylem planı olarak bütünleştirilmiş süreç temelli bir aile eğitim modeli geliştirmeyi amaçladığı için bilimsel anlamda öğrenme güçlükleri ve okuma güçlükleri alanına daha önce örneği görülmemiş bir katkı sağlayacaktır. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklara her yönden bütüncül yaklaşımı esas alarak müdahale etmeyi amaçlayan Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Müdahale'nin aile basamağı olan Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Aile Eğitim Programı'nın, aile eğitim programları çalışmalarına farklı ve bütüncül bir bakış açısı kazandırabilmesi ve uygulamada kullanılabilecek eğitim materyalleri içermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Program bu alanda çalışan uzmanlar ile ailenin ve çocuğun iş birliğine bir örnek teşkil etmektedir. Aileyi sürecin önemli bir parçası haline getirerek hem ülkemiz hem de yurt dışında öğrenme güçlüğü çalışmaları için ihtiyaç duyulan boşluğu doldurması beklenmektedir. Özel eğitime aile katılımı ile ailelerin çocuklarının tanısına yönelik bilinçlendirilmesi ve özel eğitim sürecinin aileyle birlikte takip edilmesi çocuk ile aile arasındaki etkileşimi de güçlendireceğinden, programın sadece aile açısından değil toplumsal açıdan da önemli çıktıları olabileceği ön görülmektedir. Aileleri destekleyen erken müdahale programlarının, uzun vadeli sağlık ve sosyal sorunların önlenmesi ve mevcut durumun geliştirilmesi için kullanılan

en etkili stratejiler olduğu kabul edilmektedir (8–10). Aynı zamanda programın içeriğinde okuma güçlüğü yaşayan çocukların ailelerinin yaşadıkları çocukları ile bütüncül olarak ele alındığı için Türkiye’de ve dünyada okuma güçlüğü’nün birçok alanla iç içe değerlendirilmesi gerektiğini gösterebilmesi bakımından araştırmacılara ve uygulayıcılara yol göstermektedir. Bu çalışma ile ailelere yönelik bir eğitim programı geliştirmenin konu, birey ve toplum üçgeninde tarihi, felsefi, psikolojik ve sosyolojik temelleri tartışılarak sunulan literatür bilgisinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle psikolojik ve sosyolojik açıdan okuma güçlüğü’nün aile sistemi içerisinde değerlendirilmesinin bu ülkenin özel eğitim politikalarına yeni bir pencere açabileceği öngörülmektedir. Bu çalışmanın aile eğitim programı için özel olarak geliştirilen ihtiyaç analizi ve değerlendirme formlarıyla eğitimcilere ve araştırmacılara katkı sağlaması beklenmekte ve program geliştirme alanına bütüncül bir bakış açısı sunması açısından bu konuyla ilgili uzmanların faydalanabileceği sonuçları olduğu düşünülmektedir. Çalışmada elde edilen bulguların okul, aile, öğretmen ve öğrencilerin çeşitli ihtiyaçları, beklentileri ve uygulamada gördüğü problemleri yansıtmaları bakımından eğitimdeki akademisyenlere, eğitimcilere, yöneticilere katkı sağlayacağı ve geliştirilen programın her boyutuyla benzer uygulamalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Bu programın etkisi ve uygulanabilirliği konusundaki veriler, gelecekteki benzer çalışmalar için kaynak oluşturabilmesi adına önemlidir. Diğer yandan bu araştırmanın sonuçları, okuma güçlüğü olan çocukların ailelerini destekleyici ve aile sisteminin iyilik halinin, refahının sürdürülmesine yönelik atılacak politik adımların geliştirilmesine yardımcı olabilecektir. Ailelerin süreç içerisinde yaşayabilecekleri olası zorlukları aşmaları bu zorlu süreçte desteklendiklerini hissetmeleri, çocukların eğitim hayatlarına olumlu şekilde yansiyacak ve onların yaşam kalitelerini arttırmaya destek olacaktır.

1.2. Araştırma Problemleri

Bu çalışmanın temel amacı, okuma güçlüğü olan çocukların ailelerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara bağlı ihtiyaçlarını sistemli bir şekilde tespit etmek, bu ihtiyaçlara yönelik bütünleştirilmiş süreç temelli bir aile eğitim programı geliştirmek ve uygulamaktır. Bu amaca yönelik temel problem durumu ve araştırma

sorularını belirlemek eylem araştırmasının doğası gereği ‘nasıl’ sorusuna odaklanarak gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması sıklıkla problemleri belirlemek, tanımlamak ve çözüm stratejilerini değerlendirmek üzere kullanılabilmektedir (11).

Temel Problem: Okuma güçlüğü olan çocukların ailelerinin yaşadıkları temel sorunları ve bu sorunlara bağlı ihtiyaçlarını sistemli bir şekilde tespit etmek, bu ihtiyaçlara yönelik bütünleştirilmiş bir aile eğitim programı geliştirmek için ne gibi çalışmalar yapılabilir, bu görüş ve ihtiyaçlar dikkate alınarak geliştirilen ‘Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programı (BAEP) uygulanabilir ve etkili bir program mıdır?

Alt Araştırma Problemleri:

Ailelerin okuma güçlüğüne yönelik bilgileri ve algıları nasıl belirlenebilir?

- Ailelerin çocuklarının okuma güçlüğü hakkında görüşleri nelerdir?
- Okuma güçlüğüne aileler ve çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?

Ailelerin çocuklarının okuma güçlüğüne yönelik ihtiyaçları ve beklentileri nasıl belirlenebilir?

- Okuma güçlüğü yaşayan çocukların ailelerinin çocuklarının okuma güçlüğü ile ilgili eğitim ihtiyaçları nelerdir?
- Okuma güçlüğü yaşayan çocukların aileleri, çocuklarının okuma becerilerini geliştirmek için hangi kaynaklara ihtiyaç duyuyorlar?
- Aileler, okuma güçlüğüne yönelik geliştirilmiş bir aile eğitim programından ne tür beklentilere sahiptir?

Ailelerin mevcut destek ve kaynaklara erişimi ile ilgili ihtiyaçları nasıl belirlenebilir?

- Aileler, çocuklarının okuma güçlüğü ile başa çıkmak için mevcut kaynaklara nasıl erişebiliyorlar?
- Bu kaynaklara erişimde yaşanan zorluklar nelerdir?

Ailelerin eğitim ve destek ihtiyacı nasıl belirlenebilir?

- Aileler, çocuklarının okuma güçlüklerine destek olma konusunda ne tür eğitim ve rehberliğe ihtiyaç duyuyorlar?

- Aileler, okuma güçlüğü ile başa çıkmak için ne tür destekler istiyorlar?

Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programı Nasıl Tasarlanmalı ve Uygulanmalıdır?

- Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programı (BAEP), okuma güçlüğü yaşayan çocukların ailelerine nasıl yardımcı olabilir?
- Programın tasarımı ve uygulanması ailelerin ihtiyaçlarına nasıl cevap verebilir?
- Programın Etkililiği ve Sürdürülebilirliği
- Geliştirilen aile eğitim programı, ailelerin okuma güçlükleri ile ilgili düşünce tutum ve yaklaşımlarını nasıl etkileyebilir?
- Program, ailelerin bu becerileri sürdürülebilir bir şekilde geliştirmelerine nasıl yardımcı olabilir?

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın temel varsayımları aşağıda sıralanmaktadır.

- a. Araştırma süresince katılımcı ailelerin okuma güçlüğü ile ilgili duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebildikleri, değerlendirme araçlarına ve soru formlarına samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- b. Araştırmaya başlarken ailelerin çocuklarının okuma güçlüğü ile ilgili bilgiye, beceriye ve desteğe ihtiyaç duyduğu varsayılmıştır.
- c. Bu araştırma kapsamında geliştirilecek olan aile eğitim programının, ailelerin ve çocukların okuma güçlüğü ile ilgili ihtiyaçlarına yönelik bir şekilde uygulanabileceği varsayılmıştır.
- d. Bu araştırmada, ailelerin araştırma süresince araştırmacı ile iş birliği yapmaya istekli davranacağı varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın genel sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir;

Örneklem Sınırlılığı: Bu tez çalışmasının gerçekleştirildiği örneklem, Ankara ilinde özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek alan okuma güçlüğü olan çocukların aileleri ile sınırlıdır.

Konu Sınırlılığı: Bu çalışma okuma güçlüğü yaşayan çocukların ve ailelerinin eğitim ihtiyaçları ile sınırlıdır.

Katılımcı Yanıtları: Ailelerin açıkça ifade etmek istemedikleri durumlar, olaylar ve yaşantılar olabileceği olasılığına bağlı olarak verilerin özellikle nitel boyutunun katılımcı yanıtları ile sınırlı olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Zaman Sınırlılığı: Bu araştırma, belirli bir zaman diliminde yürütüldüğünden, sonuçların zaman içinde değişebilecek durumları yansıtmaya potansiyeli göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırma ihtiyaç analizleri ve uygulamalar açısından 2023-2024 akademik yılı ile sınırlıdır.

Dil ve Kültürel Sınırlılıklar: Bu araştırma, Türkiye’de Türkçe dilinde okuma güçlüğü yaşayan çocuklar ve aileleri ile sınırlıdır.

Mekân Sınırlılığı: Katılımcıların seçimi ve uygulamalar tek bir özel eğitim merkezi ile sınırlıdır.

Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak araştırmanın sonuçları yorumlanmış ve tartışılmıştır.

1.5. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada kullanılan okuma güçlüğü, aile eğitimi, program geliştirme, bütünleştirilmiş süreç temelli aile eğitim programı ve aile katılım kavramlarına çalışmada kullanıldığı şekliyle kısaca yer verilmiştir.

Okuma Güçlüğü: Klinik alanda araştırmacılar, çocukluk çağı gelişim bozukluklarını, Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı DSM V kullanarak farklı tanısal kategoriler halinde sınıflandırmaktadır (1). DSM V’te özgül öğrenme bozuklukları, nörolojik, görsel veya işitsel herhangi başka bir bozuklukla açıklanamayan, akademik becerilerin, kişinin kronolojik yaşından beklenen seviyenin önemli ölçüde altında olması durumu ile kategorize edilmektedir. Öğrenme güçlükleri içerisinde yer alan okuma güçlükleri ise, okumanın doğruluğu, akıcılığı ve / veya okuduğunu anlamadaki eksikliklerle karakterize bir durum olarak tanımlanmaktadır (1).

Aile Eğitimi: Aile eğitimi, ailelerin ebeveynlik ve aile içi ilişkiler konularında bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir tür eğitim ve destek programıdır.

Ailelerin bilgi düzeylerini arttırmak, çeşitli becerilerini geliştirmek, çocuklarının gelişimi ve eğitimi için destek sağlayacak etkinlikleri düzenlemek ve gelişim sürecinde oynadıkları rolün önemini anlamalarına yardımcı olmayı amaçlayan süreçleri içermektedir (12).

Program Geliştirme: Program geliştirme, özel bir hedefi ve amaçları olan içeriğin tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve uygulama aşamasında araştırmanın sonuçlarına göre tekrar tekrar yenilenerek geliştirilmesi ve dönüştürülmesini içeren uygulamalı süreçleri ifade etmektedir (13,14).

Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programı (BAEP): "Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programı (BAEP)," kavramı okuma güçlüğü olan çocukların ailelerine yönelik tasarlanmış özgün bir aile eğitim programını ifade etmektedir. Bu program, okuma güçlüğü olan çocukların ailelerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara bağlı ihtiyaçlarını sistemli bir şekilde tespit ederek süreci bütüncül şekilde ele almayı ve bu sayede aile ile çocuğa okuma güçlükleri ile başa çıkmada yardımcı olabilecek bilgi, beceri ve desteği sunmayı amaçlamaktadır. Programın ana özelliklerine ve içeriğine yöntem kısmında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Aile Katılımı: Bu çalışmada ailelerin eğitim programına katılımını, çocuğunun eğitimi ve gelişimi ile ilgilenmelerini, uzmanlarla iş birliği yapmalarını ve sürekli etkileşim halinde bulunmalarını kapsayan bir kavramdır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Okuma ve Okuma Güçlükleri

Tüm dünyada kullanılan eğitim ve öğretim materyallerinin büyük çoğunluğu yazılı materyallerle sunulduğu için okumanın insan hayatı üzerinde sosyal, akademik ve toplumsal açıdan pek çok önemi olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Erken dönem okur yazarlık becerilerinden itibaren okuma süreci, çocukların sosyal becerilerinden bağımsız olarak akademik performansın en büyük yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (15). Okuma kavramına ilişkin yapılan önceki tanımlamalar incelendiğinde yazılı bir materyalde şifre çözmek üzerine yoğunlaşan tanımlamalar görülürken, günümüzde daha çok insanların kavrama ve düşünme yönlerini geliştiren, etkili iletişime dayalı, anlamın yeniden yapılandırıldığı bir okuma süreci vurgulanmaktadır (16,17). Bu süreçte gerçekleşecek herhangi bir zorluk yalnızca akademik yaşamı değil, aynı zamanda motivasyon kaybı, iyilik halinin sürdürülememesi ya da benlik saygısında düşüş gibi çok çeşitli sonuçları da beraberinde getirebilmektedir (18). Okuma güçlüğü çeken çocuklar sıklıkla genel bilişsel bir yetersizlik ya da gecikme olmaksızın ve yeterli bilgi birikimi eksikliğinden kaynaklanmayan okuma hataları, akıcılıkta bozulma, zayıf kod çözme veya heceleme ile karakterize edilen, okuma ediniminde gecikmiş veya atipik bir gelişim modeli göstermektedir (19,20) Bu durum çeşitli dillerde farklı şekillerde kendini gösterebilmektedir. Örneğin İspanyolca, Yunanca veya İtalyanca gibi dillerde, okumada yanlışlıklar yerine yavaş okuma özelliği okuma sürecinde sıklıkla görülebilen sorunlardır.

Okuma becerilerine ait alt beceriler erken çocukluk döneminde kazanılmaya başlamaktadır. Çocukların okuma becerilerini tam olarak kazanması ve geliştirmeleri ise ilkökul düzeyinde gerçekleşmektedir. İlkokul seviyesinde sınıf düzeyleri arttıkça okuma becerilerinin de buna doğru orantılı şekilde artması beklenmektedir. Okumayı öğrenme sürecinde, bir çocuğun gerçekleştirmesi beklenen önemli kilometre taşları bulunmaktadır. Bunların başında gelen kod çözme becerisi veya yazılı bir kelimeyi okuma becerisinin temelinde, bir yandan konuşma sesleri ve fonolojik bileşenler diğer yandan yazılı bileşenler arasındaki geniş bir ilişki yatmaktadır (21). Okumayı öğrenme sürecinin başlarında fonolojik farkındalık en önemli dil-bilişsel süreçlerden biridir ve

farklı uzunluklardaki konuşma sesleri, heceler ve kelimeler gibi fonolojik birimleri ayırt etme becerisini yansıtmaktadır. Fonolojik farkındalık ve okumanın gerçekleşebilmesi için bu birimlerin imladaki karşılıklarıyla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Okuma edinimi sürecinin sonraki aşamalarında ise, kod çözme becerileri daha otomatik hale gelmekte, böylece kodu çözmeye yönelik bilişsel çaba azalmakta ve okuduğunu anlama için gerekli mekanizmalar hazır hale getirilmektedir (22,23).

Çocukların ilkokul yıllarının başlarında, kelimeleri tanıma-ayırt etme ve kelimeleri doğru seslendirme becerileri için yoğun bir çaba sarf ettikleri görülürken, üçüncü ve dördüncü sınıftan itibaren akıcı okuma ve anlama mekanizmaları ön plana çıkmaktadır (24). İlkokul döneminin sonlarında çocuklardan beklenen temel beceriler okuma, okuduğunu anlama, bağlamdan yola çıkarak sözcüğün anlamını çıkarma, ana fikri bulma, çıkarım yapma ve akıcı okuma gibi daha üst becerilerdir (25). Bu becerilerin büyük çoğunluğu benzer gelişim özellikleri gösteren aynı yaş grubundaki çocuklar tarafından benzer dönemlerde kazanılmasına rağmen bazı çocuklar okuma becerilerini akranları düzeyinde geliştirmekte güçlük yaşayabilmekte ve akranları ile aynı performansları göstermeyebilmektedir. Böyle durumlarda çocuklar için bilişsel-nörolojik ya da görme ve/veya işitme alanında herhangi bir sorunun varlığı söz konusu değilse okuma güçlüğüne yönelik şüphelerin oluştuğunu söylemek mümkündür. Birçok çocuğun, okula ilk başladığı yıllarından itibaren okuma becerisini edinip geliştirebildiği görülürken, çocukların yaklaşık %5-15'i okumayı öğrenme sürecinde güçlükler yaşayabilmektedir (20). Bu güçlükler, kimi zaman bireyin fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve dikkat gibi bilişsel süreçlerinde yaşadığı sorunlardan kaynaklı (26), kimi zaman görsel ya da işitsel uyarıları işlemlemedeki senkronizasyon bozukluklarından (27), kimi zaman da erken okuryazarlık becerilerindeki eksiklikler (28) gibi nedenlerle ortaya çıkabilmektedir.

Okuma kendi içerisinde birçok bilişsel ve dil bilimsel süreci barındıran karmaşık bir yapıya sahip olması sebebiyle çocukların bu süreçte herhangi bir sorunla karşılaşabilmesi olağan bir durum olarak değerlendirilmektedir (20). Tüm dünyada okuma sürecindeki zorluklarla karakterize edilen bu durum okuma güçlüğü olarak adlandırılmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü'nün bir alt boyutu olan okuma güçlükleri sıklıkla disleksi kavramı ile eşanlamli olarak kullanılmakta ve okul yıllarında en sık

karşılaşılan öğrenme güçlüğü türlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (29). Bu durum disleksi ve okuma güçlüğü kavramının okuma ile alakalı literatürde en çok araştırılan konuların başında gelmesini sağlamıştır. Bu durumun bir sonucu olarak da okuma güçlüklerinin ve disleksi kavramının tanımı ve kavramsal içeriği süreç içerisinde çok kez değişikliğe uğramıştır.

Temelde disleksi ile okuma güçlüğü, çocukların okuma becerilerini etkileyen iki temel kavramı ifade etmektedir. Bu iki kavram literatürde ve pratikte sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmış olsa da bazı ortak tarafları ve ayrılan yönleri bulunmaktadır. Disleksi, genellikle bir bireyin okuma ve yazma yeteneklerini olumsuz etkileyen ve nörolojik alt yapısı olduğu düşünülen bir durumu ifade etmek için kullanılmaktadır (29) Yapılan çalışmalar disleksili bireylerin beyin yapılarının okuma ve yazma işlevlerini yerine getirme şekli açısından, tipik gelişim gösteren bireylerden farklılıklar gösterebileceği üzerinde yoğunlaşmaktadır (30). Disleksi, sıklıkla genetik bir alt yapıya sahip olduğu düşünülen kalıcı bir durumu ifade etmektedir(19) Disleksi tanısına sahip kişiler, harfleri oluşturan sesleri ve kelime yapılarını tanıma, harf sıralarını hatırlama ve okuma sırasında metinleri anlama gibi alanlarda sıklıkla zorluk yaşamaktadır. Bu durum genellikle bireyin kelimeyi doğru okuma yeteneği üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Disleksi söz konusu olduğunda yavaş okuma, yanlış okuma veya atlayarak okuma gibi durumlar sıklıkla görülebilmektedir (31). Bunun yanı sıra, disleksi tanılı bireyler, yazma esnasında harf sıralamalarını veya kelime düzenini karıştırabilmektedir. Yani buradan disleksinin yalnızca okuma becerileri ile sınırlı olmadığını, yazma, heceleme ve yazılı ifade becerilerini de etkileyebilen daha geniş bir yelpaze olduğunu belirtmek gerekir (32). Özetle nörobiyolojik temelli spesifik bir öğrenme bozukluğu olan disleksinin, çocukların %5 ila %10'unu etkilediği bilinmektedir (29,32). Disleksi, ağırlıklı olarak fonolojik işlemlerdeki (konuşma seslerini tanıma ve değiştirme yeteneği) temel bir eksiklik ile karakterize edilmekte ve bu da kod çözme "kelimelerin seslendirilmesi", heceleme ve kelime tanıma becerilerinde bazı zorluklarla sonuçlanmaktadır (28)

Okuma güçlüğü ise okuma becerilerinin çocuğun yaşına veya sınıf düzeyine göre beklenen düzeyin altında olduğu bir durumu ifade etmek için kullanılmaktadır. Okuma güçlüğü, çoğunlukla çocuğun herhangi bir nedenle (örneğin, disleksi, dil sorunları gibi) okumada sorunlar yaşayabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, okuma

güçlüğüne çoğu zaman bir semptom olduğunu ve bu güçlüklerin altında yatan nedenlerin çeşitlilik gösterebileceği düşünülmektedir (33). Okuma güçlüğü, öğrenme sürecinin bir parçası olarak okuma becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan bir gecikmeyi de ifade edebilmektedir. Bu durum, çocuğun belirli bir dönemde okuma becerilerinin kendi yaş grubuna kıyasla yavaş gelişim göstermesi ve bu nedenle okuma düzeyinin beklenen düzeyin altında olması anlamına gelmektedir. Ancak, okuma güçlükleri her zaman disleksi gibi kalıcı bir nörolojik durumu ifade etmeyebilir. Bu açıdan okuma güçlüklerinde çocukların uygun destek ve müdahale ile okuma becerilerini geliştirebildiği de bilinmektedir. (34). Dolayısıyla, okuma güçlüğü ile disleksi arasındaki temel farklılığın disleksinin daha uzunlamasına varlığını sürdürebilen nörolojik temelli bir durum olduğu, okuma güçlüklerinin ise bir çocuğun yaşından beklenen düzeye göre okuma becerilerini yeterince geliştiremediği nispeten geçici bir durumu ifade ettiği vurgulanmaktadır (29). Her iki durum da sıklıkla akıcı okuma ve anlama becerilerinde zorluklara, kelime dağarcığının gelişiminin gecikmesine ve genel okul performansında düşüşe neden olabilmektedir (35). Okuma güçlükleri ve disleksi, Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-V)' e "belirli akademik becerileri (örneğin okuma, yazma veya aritmetik) öğrenme veya kullanma yeteneğini engelleyen spesifik bir öğrenme güçlüğü şemsiyesi altında değerlendirilmektedir (36).

2.2. Okuma Güçlüklerinin Sıklığı ve Etiyolojisi

Okuma güçlükleri altında yatan sebeplere göre oldukça çeşitlilik göstermektedir. En yaygın okuma güçlükleri kapsamında değerlendirilen disleksinin genetik, bilişsel, nörobiyolojik ve çevresel faktörleri içeren çok yönlü bir etiyolojisi olduğu bilinmektedir (37). Genel popülasyonda %5 ile %17'lik yaygınlık oranlarının dışında literatürde okuma güçlüğü geliştirme açısından bazı gruplar yüksek riskli olarak değerlendirilmektedir (3). Bu grupların başında ailevi risk taşıyan çocuklar gelmektedir. Yakın aile öyküsünde okuma güçlüğü bulunan bireylerin okuma ile ilgili bir sorun yaşama olasılığı yaklaşık %45 olarak bildirilmiştir (38). Okuma güçlükleri içerisinde disleksi ile ilgili literatür disleksinin, güçlü bir şekilde kalıtsal temelleri olduğunu göstermektedir. Buna göre disleksili olarak tanılanan bireylerin tek yumurta ikizlerinde %68 oranında, birinci derecede yakınlığı bulunan aile bireylerinde ise %50'ye yakın bir oranda disleksi duyarlı genlerin ortaya çıkma olasılığının bulunduğu

bildirilmiştir (38,39) Bu genlerin büyük çoğunluğunun erken beyin gelişiminde rol oynadığı düşünülmektedir (39,40).

Son yıllarda yapılan birçok çalışma, okuma güçlükleri içerisinde disleksili olan bireylerin akranlarına göre bazı atipik beyin özellikleri olabileceğini ortaya koymaktadır (41). İşlevsel beyin görüntüleme çalışmalarında araştırmacılar, normal okuma becerileri olan kişiler için okumanın ağırlıklı olarak beyin sol yarım küresini içeren bölgelerinde (inferior frontal, superior temporal, temporoparietal ve oksipitotemporal korteksler dahil) gerçekleştiğini belirtmişlerdir (42) Diğer taraftan disleksili olan bireylerin, sol yarım küredeki okuma sistemlerinde normalin altında bir aktivasyonun olduğu gösterilmiştir (19). Daha da önemlisi, disleksi için karakteristik olan beyin yapısı ve işlevlerindeki farklılıklar, okul döneminin başlarında ya da okumanın öğreniminden önce gözlemlenebilir olmasıdır. Bu durum disleksinin okumayı öğrenme süreci ile başlamadığını, okul öncesi dönem ve daha erken dönemlerde mevcut olan biyolojik bir eğilimi olabileceğini göstermektedir (43) Son yıllarda yapılan bu nörogörüntüleme çalışmalarının bulguları, disleksiye yatkın olan çocukları okul çağına gelene kadarki süreçte izlemenin önemini göstermektedir.

Kalıtsal etmenler ve nörolojik yapının yanı sıra risk faktörlerinden biri de çocuğun okuma performansını ve daha geniş anlamda dil gelişimini etkilediği çalışmalarla desteklenen sosyoekonomik düzeydir (SED) (44). Okumanın gelişiminin sosyoekonomik düzeyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğu düşünülmektedir (19). Düşük sosyoekonomik düzeyde yer alan haneler ile yüksek sosyoekonomik düzey hanelerindeki çocuklar karşılaştırıldığında, düşük SED’te okuma ve okuryazarlık tutumlarında belirgin bir fark tespit edilmiş ve bunun kısmen ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık sürecine sonradan dahil olup olmaması ile ilişkili olabileceği tartışılmıştır (45). Yapılan yakın tarihli başka bir çalışmada düşük sosyoekonomik düzeyden gelen dördüncü sınıf öğrencilerinin %80’inin, sınıf düzeyindeki okuma becerisinin altında performans gösterdiği belirtilmiştir (46). Özellikle erken dönemde uyaran eksikliği ve sınırlı dil girdisine maruz kalan çocukların okuma ile ilgili süreçlerde güçlük yaşama olasılığının daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (47). Sosyoekonomik düzeyin Latin Amerika’daki çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisi spesifik olarak incelemiş, Arjantin’de, düşük SED’li ailelerin çocukları için %41’e varan yüksek bir dil güçlüğü prevalansı rapor edilmiştir.

Benzer şekilde Şili'de, SED'in etkileri üzerinde durulurken diğer taraftan anne eğitim seviyesinin de çocukların dil gelişimi ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Ek olarak, duyarlı ebeveynlik ve yaşa uygun öğrenme materyali ile dilsel ve akademik olarak destekleyici ev ortamının Şili'li çocuklarda alıcı ve ifade edici kelime dağarcığı üzerindeki etkisi göstermiştir. Bu durum, etnik köken ve okul öncesi katılımın ötesine geçen bir etki olarak değerlendirilmiştir (15). Bu bulgulara rağmen okuma güçlükleri ve disleksi tanı kriterlerinde sosyoekonomik dezavantajlar potansiyel bir neden olarak değerlendirilmemektedir.

Literatürde okuma güçlüğü ile yakından ilişkili olduğu düşünülen diğer bir faktör de dildir. Bazı çalışmalarda gelişimsel dil bozukluğu (GDB) tanısı alan çocukların, %20 ile %50 oranında değişen okuma güçlüğü geliştirme riskine sahip olduğu gösterilmiştir (48). GDB olan çocuklarda, normal işitme performansı, normal zekâ puanları ve nörolojik bir hasar bulgusu bulunmamasına rağmen dil becerilerini geliştirmede uzun süreli zorluklara rastlanmaktadır. Okuma güçlükleri içerisinde özellikle disleksinin, sıklıkla fonolojik ve/veya fonemik farkındalıktaki erken dönem zorluklarla ilişkili olduğu bilinmektedir (49). Diğer yordayıcılar arasında harf-ses uyumundaki zorluklar, sözcük tekrarları (söylenen anlamsız sözcükleri telaffuz etme yeteneği), kafiyeli sesleri tanımlama, hızlı otomatik isimlendirme (nesnelerin, harflerin veya renklerin adlarını otomatik olarak alma yeteneği) ve dil becerilerindeki eksiklikler yer almaktadır. Okuma güçlüklerinde sözel dili anlama ile alıcı ve ifade edici kelime dağarcığı ile ilgili de sorunlar yaşanabilmektedir (37). Bu özelliklerin okuma becerisinin güçlü yordayıcıları olduğu gösterilmiştir ancak her dilde öncüller farklılık gösterebileceğinden tarama ve müdahale yaklaşımları çocuğun dil ortamına göre uyarlanmalıdır.

Yukarıda belirtilen eşlik eden hastalıklar ve risk faktörleri, okuma güçlüğü'nün aile öyküsüne göre ve sosyal açıdan farklılık gösterebildiğini ve diğer gelişimsel bozukluklarla birlikte ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır. Okuma problemleri geliştiren çocukların artan yüzdesi ve bu problemlerin çocukların akademik ve günlük yaşamı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu çocuklar için bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sağlayan kanıta dayalı bütüncül bir müdahale tekniği geliştirilmesi son derece önemlidir. Bu tez çalışması kapsamında

Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Müdahale' nin aile basamağını içeren süreçlerine yer verilmiştir.

2.3. Okuma Güçlüğüne Yönelik Formal Uygulamalar

Okuma güçlükleri yaşayan çocuklara yönelik yaygın olarak uygulanan formal destek hizmetler incelendiğinde, okullarda güçlük yaşayan çocukların belirlenmesinin ardından okuma alanında eksiklikler gösteren çocuklara çoğunlukla sadece ek dersler sunulduğu ancak öğrencileri belirli okuma müdahalesi yoluyla bir araya getirerek, erken dönemde sistematik bir şekilde izlenmesi gibi daha etkili uygulamaların okullarda fazla yaygın olmadığı göze çarpmaktadır. Avrupa ülkelerinin birçoğunda ülkemizle benzer şekilde, devlet okulları yerine özel merkezlerde küçük grup ya da bireysel ortamlarda daha yoğun bir müdahale sunulabildiği görülmektedir. Böyle müdahaleler, yalnızca resmi tanı kriterlerini karşılayan ve bu nedenle özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaya hak kazanan çocuklara sağlanmaktadır (50). Uygulamaların içeriklerine bakıldığında ise, okuma güçlüğü çeken çocuklara yönelik müdahale programlarının genellikle okuma sırasında yaşanabilecek ses, hız, akıcılık gibi problemlere odaklandığı dikkat çekmektedir. Hiç şüphesiz okuma güçlüklerinde müdahale ve destek için başarısızlığın gerçekleşmesini bekleme yaklaşımı, çocuk açısından oldukça değerli bir zamanın kaçırılması anlamına gelmektedir. Çünkü literatürde sıklıkla çocukların okumayla ilgili sorunlarla ne kadar uzun süre mücadele ederse, okuma problemlerinin çözülmesinin de o kadar güç hale geldiği ile ilgili kanıtlar bulunmaktadır (51).

Ülkemizde okuma güçlüğü açısından riski bulunan çocuklar için genel prosedürler ve izlenecek yollar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesi ve Özel Eğitimde Hizmet İçi Eğitim Kılavuzu gibi resmi yönetmelik ve mevzuatlara göre belirlenmektedir. Buna göre atılan ilk adımlar genellikle öğretmen ya da anne baba tarafından çocuğun okuma güçlüğü yaşıyor yaşamadığına yönelik gözlem ve izlenimlerin paylaşımını içermektedir. Bu süreçte okuma güçlüğü şüphesi bulunan çocuklar için sınıf ortamında öğretmenler çocukların okuma yazma, heceleme, fonolojik farkındalık gibi becerilerini gözlemlerken, anne babalar çocuklarının okuma alışkanlıkları ve evdeki okuma deneyimleri hakkında görüş bildirmektedirler. Öğretmen ve anne babaların izlenimlerini aktarması ile okuma

güçlüğü açısından şüpheli görülen durumlar için okullarda varsa rehber öğretmenlere konu ile ilgili bilgi aktarımı sağlanmakta ve görüşleri alınmaktadır.

Ülkemizde özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim ihtiyacını belirleyebilmek adına okul içi değerlendirmelerin yapılmasının ardından gerekli yönlendirmelerin yapılması genel uygulamalar arasında yer almaktadır. Çocuğun okuma güçlüğü yaşadığı ile ilgili güçlü kanıtların elde edilmesi ile çocuklar uzmanlarca gerekli birimlere yönlendirilmekte ve burada tanınmaya yönelik ileri değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu değerlendirmelerin sonucunda öğrenme güçlükleri çatısı altında değerlendirilen bir okuma güçlüğü varlığı saptandığında, özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin başlatılabilmesi için adımlar atılmaktadır. Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından okuldaki öğretmenlerin ve uzmanların da görüşleri dikkate alınarak yapılan değerlendirmeler, çocuğun ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bireyselleştirilmiş bir eğitim planı oluşturulması adına oldukça önemli bir basamaktır (52). Çocuğun özel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak oluşturulan bu bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) çocuğun güçlü yönlerinin yanı sıra yaşanan güçlük alanlarına yönelik özel eğitim hizmetleri ve hedeflerini içermektedir. Bu hedefler genellikle özel eğitim programlarında çocukların okuduğunu anlama, akıcı okuma becerilerini geliştirme ve okumadaki hataları düzeltmek üzerine çeşitli stratejilerden yararlanmayı içermektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programları yoluyla sunulabilecek bu hizmetler, aileye ve çocuğa sistemli bir destekte bulunmak amacı taşımaktadır (53). Bunun yanı sıra düzenli izlem ve değerlendirme yapılması ve bireyselleştirilmiş eğitim programının ihtiyaçlara göre güncellenmesi özel eğitim destek hizmetleri kapsamında gerçekleştirilmesi beklenen uygulamalar arasındadır. Özel eğitim uygulamalarının içeriğinde çocukla çalışan uzmanların gerektiğinde başka uzman görüşlerine de başvurması, çocuğun gereksinimlerini daha iyi anlayabilmek ve uygun desteği sunabilmek adına rehberlik desteği alması var olan uygulamalar arasındadır. Özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik özellikle özel öğrenme güçlükleri için okullarda uygulanan bir başka destekleyici hizmet sınav ve değerlendirme desteğidir. Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de çocukların yaşadıkları okuma güçlükleri sınavlarda ve değerlendirmelerde ek desteklerle dikkate alınmaya çalışılmaktadır. Bunlar genellikle sınavlarda ek süre tanınması gibi özel düzenlemeleri içermektedir. Resmi özel eğitim hizmetlerinin içerisinde ailelere

danışmanlık hizmeti verme ve bilgilendirme sürecin doğal bir parçası olarak görülmektedir. Bu doğrultuda devlet kurumları ve özel kurumlar ailelere çocuklarını desteklemek ve ebeveynlik becerilerini geliştirebilmeye yardımcı olmak amacıyla kaynaklara ve bilgilere erişim sağlanması için danışmanlık ve eğitim sağlayabilmektedir.

Aile basamağı uygulamaları ile örnek oluşturabilecek nitelikte tasarlanan bu çalışma içerisinde yer alan Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Aile Eğitim Programı (BAEP), okuma güçlüğü olan çocuk ve ailelerinin özel ihtiyaçlarını belirlemeye ve bu ihtiyaçlara yönelik bir eylem planı geliştirmeye odaklanmaktadır. Temelde okuma güçlüklerine yönelik bütüncül bir erken müdahale modelinin bu tez çalışması kapsamında aile ihtiyaçlarına yönelik ve buna uygun sistematik bir plan geliştiren basamağına (BAEP) yer verilmiştir.

2.4. Okuma Güçlüklerinde Erken Müdahale

Okumada karşılaşılan sorunlar ile ilgili yapılan özellikle boylamsal çalışmalar, bir kişinin birinci sınıftaki okuma becerileri ile yetişkinlikteki okuma becerileri arasında yüksek oranda benzerlik bulunduğunu söylemektedir (51,54). Bu sonuçlar, okumada erken dönemde yaşanabilecek olası problemlerin aslında çoğu zaman kişinin bütün yaşamı boyunca devam edebilen etkileri olabileceği anlamına gelmektedir. Okuma yazma becerilerinin temellerinin atıldığı dönemlerden dahi önce gelişen erken farkındalık büyük önem arz etmektedir.

Bu doğrultuda okul öncesi dönemden başlanarak öğretmenler tarafından çocuklara sunulacak temel düzeyde bazı uygulamaların, erken bir risk tespiti için kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu uygulamalara örnek olarak kelime-harf bilgisi veya fonolojik farkındalık gibi okumanın öncülleri sayılan dil çalışmaları gösterilebilir. Öğretmenler tarafından çocukların okuma ve yazma öncesi gerçekleştirmesi beklenen becerilerine yönelik erken dönem değerlendirmelerin, okuma güçlüklerinden etkilenebilecek grupların ilerideki okuma becerilerini tahmin etmede önemli bir gösterge olabileceği üzerinde durulmaktadır (55). Bunun yanı sıra erken bir risk tespiti, okuma güçlüğü yaşayabilecek çocukların ilkokula başladıktan sonraki destek ve izlem çalışmaları açısından da kritik bir öneme sahiptir (56).

Günümüzde hala yaygın olarak, çocukların ilkokul birinci sınıftaki okuma becerisinin, sonraki okuma becerisi için en iyi yordayıcısı olarak kabul edilmesi anlayışı hâkimdir. İlkokul birinci sınıfta, özellikle okuma hızının değerlendirilmesi, okuma güçlüklerini belirlemede en yaygın olarak kullanılan ölçme tekniklerinden biri olarak görülmektedir (57). Şüphesiz okuma hızındaki erken bireysel farklılıklar, daha sonraki okuma becerileri için bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Bu görüşü destekler nitelikte Desimoni, Scalisi ve Orsolini 2012 yılında yaptıkları çalışmalarında, İtalyan birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının, üçüncü sınıftaki okuryazarlık becerilerinin ve daha sonraki bireysel farklılıklarının en güvenilir yordayıcısı olarak açıklamışlardır (58). Ancak bu uzunlamasına çalışma, erken risk tespiti için okuma hızını ölçmenin önemini ortaya koysa da okumaya dair okuma hızının yanında okumanın çok bileşenli bir yapı olduğu, en erken dönemde bu bileşenlerin de işin içine katılarak geçerli ve güvenilir bir tarama yapmanın, okuma problemlerinin kalıcı hale gelmeden önce belirlenebilmesini sağlamak adına büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Okuma sorunlarına yönelik yapılan bazı çalışmalar, ilkokul birinci sınıftan itibaren okuma güçlüğü belirtileri gösteren çocukları hedefleyen erken okuma müdahalelerinin, geç başlayan müdahalelere göre daha yüksek etki potansiyelleri olduğunu göstermiştir (59). Bu çalışmalardan okuma güçlükleri açısından okumanın başladığı yıllarda sunulan erken ve yoğun destek ile okuma güçlüğü yaşayan çocukların %56 ila %92'sinin ortalama okuma becerisine ulaşabildiğini gösteren araştırma bulguları mevcuttur (60). Benzer şekilde kökeni ABD'ye dayanan aynı zamanda Finlandiya ve Kanada'da da uygulanan *Müdahaleye Tepki (RTI) Modeli* (61) sınıf ortamında okuma güçlüğü açısından riskli olarak değerlendirilebilecek çocuklara, yaşadıkları sorunlar daha fazla ağırlaşmadan müdahale edilmesi fikrine dayanmaktadır (62). Model, kanıta dayalı müdahale programlarına dayanmakta ve birbirini üzerine inşa edilmiş üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama, ilkokul birinci sınıf eğitiminin başlangıcından başlayarak, sorumlu öğretmenin, sınıf içi öğretim yöntemlerinin ve çocukların sınıftaki ilerlemelerinin ayrıntılı bir değerlendirmesinin kayıtlarını içermektedir (63). Modelin ikinci aşamasında okumayı öğrenirken herhangi bir güçlük yaşayan çocukların geçici olarak daha yoğun eğitim içerikleri olan küçük gruplara dâhil edilmesi uygulamaları yer almaktadır. Eğer aşama ikiye yanıt

alınamazsa, son aşama olan aşama üçe devam edilmektedir. Aşama üç ise, öğrenme güçlüğü olan çocuklar için tasarlanmış müfredat dışı, kişiselleştirilmiş hedeflerden oluşmaktadır. Bu yaklaşımla, sınıf ortamında zorluk yaşayan öğrencileri erken tespit etmek, etkili destekle öğrencilerin bu desteğe yanıtlarını görmek ve böylece performans açıklarını önemli derecede önleyebilmek daha olası görülmektedir (60).

Literatürde okuma üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde son yıllarda özellikle okuma güçlüğü'nün etkilerinin azaltılması ve erken müdahale yöntemleri üzerine odaklanılmıştır. Müdahaleye yanıt modeli de dâhil uygulanacak erken bir desteğin en işlevsel tarafı, okuma ile ilgili yaşanabilecek sorunların zamanla çocukta hayal kırıklığı yaratarak okuma motivasyonunu olumsuz etkilenmesiyle birlikte okuma becerisinin düşmesiyle sonuçlanan olumsuz döngüyü kırabilmektir (64). Kanarya Adaları'nda İspanyolca okuma- yazma yapılan bir bölgede uygulanan Müdahaleye Tepki (RTI) uygulamasının, okul öncesi dönemden ikinci sınıfa kadar risk altındaki öğrencilerin okuma performansı üzerinde önemli etkileri olduğu ve bu uygulamalarla risk altındaki çocukların sayısının önemli ölçüde azaldığı bildirilmiştir (65). Bununla birlikte, birçok Avrupa ülkesinde ve ülkemizde okuma sorunları yaşayan çocuklar için erken tespit ve kanıta dayalı müdahale modelleri oldukça sınırlı sayıda merkezde uygulanabilmektedir. Yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, okuma becerileri sınıf performansının altında kalan çocuklar için uygun ve erken destek çalışmalarının, Avrupa eğitim sistemi içerisinde yeterince uygulanmadığını göstermektedir (65) Bu uygulamalarda okumada yaşanabilecek açıklar ancak önemli bazı ek problemlerle birlikte ortaya çıktığında ilkökul eğitiminin ilerleyen dönemlerinde tarama ve müdahale yoluna gidilmektedir. Çünkü birçok ülkenin eğitim sisteminde, çocukların öncelikle mevcutta var olan ve onlara sunulan eğitim desteğini almada başarısızlık yaşamaları beklenmektedir (50,66).

Günümüzde okumayı öğrenme sürecinde zorluk yaşayan ve akademik olarak akranları düzeyinde performans sergileyemeyen çocuklara genellikle ikinci sınıfın sonunda veya üçüncü sınıfın başında tanılama ile ilgili çalışmalar başlamakta ve destek hizmetlerin sağlanması bazen ilkökulun sonlarına kadar uzayabilmektedir (67). Uzun zamandır neredeyse tüm dünyada uygulanan bu 'başarısızlığı bekleme' yaklaşımı, destek ve müdahale için en etkili dönemden yani kritik zamanlardan, yani anaokulu ve birinci sınıfın başlarında beyin esnekliğinin daha hızlı olduğu dönemlerden yeterince

yararlanamama anlamına gelmektedir (68). Okuma ile ilgili literatürde "*disleksi paradoksu*" olarak adlandırılan, (37) bu durum, tanımlama ile destek hizmetlerinin başlama zamanı arasında geçen sürenin, etkili müdahaleyi engelleyebileceği ve gelişmekte olan çocuk için önemli akademik ve sosyo-duygusal sonuçlara yol açabileceğini ifade etmektedir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmaların önemli sonuçları arasında okuma ile ilgili temel becerilere (örneğin, fonolojik farkındalık, harf farkındalığı, alfabe bilgisi, metin okuma ve anlama, kelime dağarcığı gibi) odaklanan açık ve sistematik bir planlamanın erken okuma güçlüğü belirtilerini büyük oranda düzeltebileceği yönündeki bulgulardır (60). Ayrıca müdahaleye ihtiyaç duyan çocukların belirlenmesi ve bu çocuklara okuma becerilerini geliştirmede ihtiyaç duydukları desteğin erken dönemde başarılı bir şekilde sunulması, erken ve etkili müdahale modelinin temelini oluşturmaktadır. Sonuçta okuma güçlüklerine erken müdahale yaklaşımlarının çalışıldığı birçok araştırma, okul öncesi yıllarda evde ya da okulda yapılacak çalışmaların, çocukların daha sonraki okuma ve yazma gelişimleri açısından yararlı etkileri olabileceğini göstermektedir (69). Bu nedenle, okuma güçlüğü riski altındaki çocuklar için erken tespit, kanıta dayalı yöntemlerin en hızlı şekilde ulaştırılabilmesi için birincil aşamada yer almaktadır. Aksi takdirde, okuma ile ilgili sorunları tekrar tekrar yaşamalarının ardından uygulanan çok iyi planlanmış uygulamaların bile, okuma performansı üzerinde yeterince etkili olamadığı bildirilmektedir (70) Buna yönelik olarak bu tez çalışmasında araştırmacı tarafından önceki yıllarda geliştirilen disleksi için bir erken müdahale tekniği olan IPM-D'nin (Integrated Process-Based Early Intervention Model for Dyslexia") aile katılımını içeren basamağının okuma güçlüklerine erken destek sağlama ve aile ihtiyaçlarını hızlı bir şekilde tespit ederek eyleme dayalı bir plan oluşturma konusunda etkili olacağı düşünülmektedir.

2.5. Aile Katılımı

Eğitim yaşamının ilk yıllarındaki deneyimlerin ve akademik hayata güçlü bir başlangıç yapmanın, kişinin yaşamında uzun yıllar sürecektir önemli etkileri olduğu düşünülmektedir (71). Çocukların kurum eğitimine başladığı yıllardan itibaren ki performansının daha sonraki akademik başarılarının önemli bir göstergesi olduğu kabul edilmektedir (72). Eğitim hayatının daha ilk yıllarında inşa edilen bu kimlik sürecinin

sonraki akademik deneyimleri etkilediği üzerinde literatürde yapılmış çok sayıda çalışma mevcuttur (73,74). Bu sebeple çocukların tüm eğitim yaşantılarının başlarında akademik başarıyı deneyimlemelerine yardımcı olan etkileri ve desteği belirleyebilmek büyük önem arz etmektedir.

Çocuğun gelişimi açısından doğrudan etkili olabilecek en önemli iki ortam ev ve okul ortamıdır. Bronfenbrenner (1994)'e göre, çocuğun gelişimi ve davranışları her bağlamın kendi arasındaki etkileşimlerinin yanı sıra ortak katılım, iletişim ve ortamdaki diğer uyarıların varlığı da dahil olmak üzere çevreler arasındaki iletişimden etkilenmektedir. Epstein (2001) , ev ve okul ortamının çocukların gelişimi ve akademik başarıları üzerinde “örtüşen etki alanları” oluşturduğunu ve çocuklar ile aile üyelerinin birbirleriyle olumlu ilişkiler sürdürme becerilerinin çocukların akademik başarısını belirlemeye yardımcı olduğunu savunmaktadır (75). Günümüzde birçok araştırmacı, ev ile okul arasındaki güçlü pozitif bağın çocukların gelişimi ve eğitiminde oynadığı önemli rolün farkındadır (76,77). Kuramsal açıdan ortaya atılan teoriler, okul ve aile arasında kurulan iyi bir iş birliğinin çocuklar için akademik başarıyı ve eğitim alanında yapılacak yenilikçi düzenlemeleri etkilediğini gösteren çok sayıda çalışmayla desteklenmiş ve doğrulanmıştır. Bunun yanında okullarda başarılı olarak nitelendirilen çocukların çoğunlukla aileleri tarafından akademik açıdan güçlü bir şekilde desteklendiklerini gösteren birçok çalışma sonucu bulunmaktadır (78). Bunun yanı sıra akademik başarı oranları yüksek okullar üzerine yapılan araştırmalar, bu okulların düşük sosyo ekonomik düzeydeki bölgelerde yer almalarına rağmen, güçlü ve olumlu okul-aile ilişkilerine sahip olmalarının akademik başarı ile ilişkilendirilebileceğini göstermiştir (77). Daha da önemlisi, olumlu bir okul iklimine sahip olan bu okullar, iyi bir iş birliğinin sağlanması adına öğretmenler ve topluluklar aracılığıyla ailelere ulaşmak için süreklilik arz eden çalışmalar sergilemektedir. Bunun nedeni olarak destekleyici bir ev ortamının, çocuklarda akademik başarıyı destekleme ve geliştirme olasılığını yükseltebileceğini kanıtlayan bulgular gösterilmektedir (77,79).

Günümüzde aile katılımının her yaştan çocuk ve ailesi için uzun vadeli olumlu sonuçları olduğunu gösteren oldukça kapsamlı bir araştırma literatürü oluşmuştur (80). Eğitime aile katılımı ile ilgili kırk yılı aşkın bir süredir var olan bu çalışma bulguları aile katılımının etkili eğitim ve öğretim hayatının en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmesini sağlamıştır. Epstein (2001, 2009), okul, aile ve toplum arasında bir ortaklık

geliştirmek için birçok neden olduğunu savunmaktadır. Böyle bir ortaklığın temel amacı okul ortamını ve programlarını iyileştirmek, ebeveyn becerilerini ve katılımını geliştirmek, ailelerin okuldaki ve toplumdaki diğer kişilerle bağlantı kurmasına yardımcı olmak ve öğretmenlere çocukların eğitimi ile ilgili konularında destek olmak olarak sıralanabilir. Tüm bu nedenler ailelerin çocuklarının eğitiminde aktif rol oynamalarının ve okulla güçlü ve olumlu bir ilişki içinde olmalarının önemini vurgulamaktadır (78).

Ferlazzo ve Hammond (2009) tarafından açıklandığı gibi, aile katılımı, eğitim kurumlarının güvene dayalı ilişkiler kurma bağlamında anne babalarla fikir alışverişi yapabilmelerini gerektirmektedir. Burada en önemli vurgu, aileler eğitimciler ya da uzmanlar arasındaki karşılıklı ilişkiye yapılmaktadır. Etkili iş birlikleri kurabilmek için ilişki odaklı organizasyonel bir sistem, çocukların gelişimi ve eğitiminden en iyi verimi alabilmek adına ailelerle kurulan ortaklıkların olmazsa olmazı olarak tanımlanmaktadır (81). Anne babalar, çocuklarının gelişim ve eğitim sürecine daha derinlemesine dahil oldukça, uzmanlar ve eğitimciler ile ilişkiler daha olumlu hale gelmekte, okul iklimi güçlenmekte ve eğitim yaşantısı çocuklar ve aileler tarafından daha cazip bir hale dönüşmektedir (82).

2.6. Aile Katılım Modelleri

Aile katılımı, çocukların eğitim etkinliklerini evde desteklemek, ev için verilen sorumlulukları yerine getirmek gibi ev tabanlı aile katılımı çalışmalarını içerebileceği gibi ebeveyn eğitim atölyelerine ve okul toplantılarına katılmak gibi okul temelli etkinlikleri de içerebilmektedir. Akademik başarıyı desteklemede hem ev tabanlı hem de okul tabanlı aile katılımı etkinliklerinin ne derece etkili olabileceği, literatürde çeşitli incelemeler ve meta-analizlerle gösterilmektedir (79,83) Bu çalışmalar sonucunda aile katılımı ile ilgili ulaşılan önemli sonuçlar, gelişen ebeveyn-öğretmen ilişkileri, öğretmen motivasyonu, olumlu okul iklimi, çocukların okula devamının, tutumlarının, davranışlarının ve ruh sağlığının iyileştirilmesi ve artan ebeveyn güveni ile memnuniyeti olarak sıralanmaktadır. Son yıllarda aile katılımı ile ilgili öğretmenlere yol gösterebilecek çeşitli etkinlikler, toplantı, program ve çalıştayları içeren oldukça fazla sayıda bilimsel kaynak oluşturulmuştur (84,85) Bu çalışmaların sonucunda, birçok teorik aile katılımı modeli geliştirilmiştir. Bunlar, Sattes'ten (79)

bağlılık, eğitim ve çeşitliliğin basit üç boyutlu çerçevesi üzerine kurulan modelden, (86) okullar için geleneksel aile desteği rollerinin genişletilmesi ve okulların ailelere ulaşmasını destekleyen daha karmaşık “enerji giriş ve çıkışı” modeline kadar uzanmaktadır. Temelde Christenson ve Sheridan (87) aile katılımını geliştirmeye yönelik dört temel unsur tanımlamışlardır: Bunlar yaklaşım, tutum, atmosfer ve eylemdir. Swap (1993) ise aile katılımı için "koruyucu model" ile başlayan, "okuldan eve aktarım" ve "müfredat zenginleştirme modelinden ortaklık modeline doğru ilerleyen bir hiyerarşi önermektedir. Hornby ise (2000) sekiz tür aile katılımı içeren bir katılım modeli geliştirmek amacıyla ailenin katkıları ve ihtiyaçlarının detaylandırıldığı bir çerçeve önermiş ve bunun için iletişim, irtibat, eğitim, destek, bilgi, iş birliği, kaynak ve politika gibi unsurları birleştirmiştir (88). Berger (2008), Davies (1996), Epstein (2009), Henderson ve Mapp (2002) gibi çok sayıda araştırmacı, aile katılımını ve bunun eğitim süreci üzerindeki etkilerini uzun yıllar boyunca incelemişlerdir(79). Ebeveyn katılımının en önde gelen araştırmacılarından biri, Johns Hopkins Üniversitesi'ndeki Ulusal Ortaklık Okulları Ağı'nın kurucusu ve yöneticisi olan Joyce Epstein'dir. Sayısız çalışma ve yüzün üzerinde yayında yer alan araştırmaları ile Epstein, çocukların akademik başarısını ve kendi başarı duygularını artırmaları için politika ve uygulamaları geliştirecek okul, aile ve toplum ortaklıklarına odaklanmaktadır. Bunların sonucunda Epstein, aile katılımı için altı önemli faktörü içeren bir çerçeve belirlemiştir. Bu çerçeve, çocukların eğitiminde hangi faktörlerin yüksek düzeyde etkili olduğuna dair çok sayıda araştırmadan elde edilen bulgulara dayanmaktadır (75,78,89). Toplamda altı temel faktörü içeren bu yapı, ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplulukla iş birliği yapma olarak temellendirilmiştir. Epstein'in modeli, aile, okul ve toplumu birbiriyle örtüşen etki alanları olarak sunmakta ve bu etki alanlarının birbirleriyle uyumunun, çocukların optimal gelişimi için büyük önem taşıdığını savunmaktadır.

Aile katılımı modellerinin uygulanmasına yönelik olumlu görüşlerin genel olarak kabul görmesinin yanında, literatürde yer alan aile katılımı kavramı ile okullarda uygulanmaya çalışılan tipik aile katılımı uygulamaları arasında zaman zaman büyük farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir. Christenson ve Sheridan'ın belirttiği gibi hala günümüzde aile ve eğitim ortamındaki kişilerin tam bir ortaklık içerisinde olduklarını söylemek oldukça zordur (88). Bu görüş bazı çalışma

bulgularıyla da desteklenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 1035 ortaokul öğretmeniyle yapılan bir çalışma, öğretmenlerin %83'ünün okullarındaki aile katılım çalışmalarını yeterli bulmadıkları ve bu çalışmaların artırılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, Birleşik Krallık 'ta ebeveynler arasında yapılan çalışmanın sonuçları annelerin %72'sinin çocuklarının eğitime daha fazla dahil olmak istediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar ev, okul ve toplum arasında karşılıklı iletişim etkileşim ve güvenin sürekli olarak artırılması gerektiğinin altını çizmektedir. Eğitimde iş birliğine yönelik geliştirilecek programlar ve aile katılım modelleri, ailelere ve öğretmenlere bu konuda yol gösterebilecek çeşitli yollar ve stratejiler sunabilmesi adına önemlidir. Bu tür programlar ile aileler beklentilerin farkında olabilecek okulun ve müfredatın işleyişini daha iyi kavrayabileceklerdir. Aile eğitim programları bu anlamda eğitime katılımın önemini ifade etme, etkili ortaklıklar geliştirebilme ve özellikle de desteğe ihtiyacı olan çocuklara yardım etme konusunda en etkili yollardan birini oluşturmaktadır.

2.7. Aile Eğitimi

Aile üyeleri birbirleriyle en fazla iletişim ve etkileşimde olan kişiler olarak, aileden herhangi birinin özelliklerini en yakından gözleme imkânı bulup onlarla ilgili en önemli bilgileri paylaşabilecek kişilerdir (90). Çocukların eğitim yaşantıları içerisinde okul ve sınıf ortamında kazandırılmaya çalışılan becerilerin ev ortamında aile katılımı ile desteklenmesi yukarıda da üzerinde durulduğu gibi çocuğun başarısını artıran en önemli faktörlerden birisi olarak tanımlanmaktadır. Aile katılımının önemli bir parçası olan aile eğitimi en genel tabiriyle çocuğa doğal çevresi aracılığıyla kazandırılması gereken becerilerin çocuğa nasıl kazandırılacağına aileye öğretilmesi sürecidir. Tipik gelişim gösteren çocukların ailelerinin yanı sıra özel ihtiyaçları olan çocukların ailelerinin, çocuklarının eğitimleri ve gelişimleriyle alakalı daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu bilinmektedir.

Konu ile alakalı uluslararası düzeyde özel ihtiyaçları olan çocukların ailelerini yasal güvenceler yoluyla eğitim programları ile destekleyen ilk uygulamaların ABD'de başladığı bilinmektedir. 1975 yılında yürürlüğe giren Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim (Education For All Handicapped Children) yasasında aile eğitimi açık olarak belirtilmese de (91) 1986 yılında yapılan düzenlemelerle ilk kez

bireyselleştirilmiş aile hizmet planı (BAHP) kavramı olarak kullanılmış ve yasalara eklenmiştir. Ülkemizde ise özel ihtiyaçları olan çocukların eğitimlerine yönelik 1997 yılında 573 sayılı kanun hükmünde kararnameden yola çıkılarak resmî gazetede 2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yasal olarak yer aldığı görülmektedir.

Özel ihtiyaçları olan çocuk ve ailelerine yönelik ülkemizde geliştirilen ilk aile eğitimi çalışmalarının 1960'lı yıllarda anne-babaları eğitebilmek amacıyla planlandığı bilinmektedir. Yıllar içerisinde değişen paradigmlar ve anne babaların çocuklarına yönelik bilgi sahibi olma ihtiyaçlarının artmasıyla bu tür programlara olan ilgi artmış ve zaman içerisinde giderek artan ve nitelikli aile eğitim programları geliştirilmeye başlanmıştır (92).

Aileleri çocuklarının gelişimi ve eğitimi hakkında desteklemek fikrinin yasal düzlemde ele alınmasının ardından aile eğitimine ilişkin tanımlamalar da çeşitlilik göstermeye başlamıştır. Aile eğitiminin temelinde, aile üyelerinin desteklenmesi yoluyla aile içi iletişim ve etkileşimin güçlendirilmesine yardımcı olma düşüncesi yatmaktadır (93). The Family Literacy Support Network (Aile Okuryazarlık Destek Ağı) tarafından aile eğitiminin amacı “ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı ilişkiler kurmak, onların sosyal, duygusal, bilişsel ve psikolojik gelişimlerini, ev, okul ve toplumsal ortamlarda desteklemek, var olan inanç ve kapasitelerini güçlendirmek olarak tanımlamaktadır. Yapılan başka bir tanıma göre ise aile eğitimi, anne babaların ebeveynlik becerilerini geliştirmek yoluyla, çocuklarının gelişimlerini desteklemeyi sağlayan yetişkin eğitimlerini içermektedir. Bu tanımlamaların temelinde yatan ana fikir, ailenin çocuğun gelişimini birincil derecede etkileyen bir sistem olarak kabul edilmesi görüşüne dayanmaktadır. Dolayısıyla aile eğitimi kavramı tanımlarında ailelerin güçlendirilmesi yoluyla çocukların desteklenmesinin önemi özellikle vurgulanmaktadır (93). Buradan yola çıkarak ailelerin eğitiminin, çocukların eğitiminin ve gelişiminin desteklemesi adına ebeveynlik becerilerinin gelişiminin desteklenmesini de içerdiği söylenebilir. Anne babaların eğitimi ile ilgili en kapsamlı tanımlardan biri "aile bağlamında eğitim uygulamaları için yeterli modeller sağlamak ve/veya mevcut uygulamaları değiştirmek ve geliştirmek amacıyla ebeveynler tarafından gerçekleştirilen birçok gönüllü öğrenme faaliyeti' olarak özetlenebilir. Anne- baba eğitimlerinde, ebeveynlere çocukların yaşamlarının her döneminde gerekli

olan fiziksel, ruhsal, duygusal ve sosyal yönlerden, çocuklarını nasıl destekleyebileceklerinin ipuçları verilmekte ve böylece ailenin ve dolaylı olarak çocuğun güçlendirilmesi gerçekleştirilmektedir (78).

Yirmi birinci yüzyıldan itibaren geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına dönülmesi çocuk yetiştirme konusunda deneyimlerini paylaşabilecek aile büyüklerine erişimin daha sınırlı olması ve de değişen sosyal-kültürel değerlerin etkisiyle anne babaların eğitim alma ihtiyaçları ve yapılandırılmış daha güncel programlara dahil olma isteği artmıştır (78). Böylelikle aile eğitimleri sanayi devrimine uzanan tarihi ile yetişkinlerle çalışmaya dayanan, önleyici çalışmalar ile eşleri, çocukları, ailedeki tüm bireyleri eğitmeyi amaçlayan, kapsayıcı ve işbirlikçi uygulamalar olarak tanımlanmaya başlamıştır (94). Konu ile ilgili günümüze kadar gerçekleştirilen birçok çalışma, eğitime katılan ailelerin birbirlerini destekledikleri, diğer ailelerle bilgi alışverişinde bulunarak kendi değerlendirmelerini daha doğru bir şekilde yapabildiklerini göstermektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda çocuklar ve anne babalar için aile eğitimiyle amaçlanan birtakım ortak ilkeler tanımlanmıştır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir,

- Bütün aile üyelerinin düşünce yapılarını sorgulamalarını sağlayarak, yeni bilgi, beceri ve davranış kazanımlarını desteklemek,
- Aile üyeleri arasındaki ilişkiyi ve iletişimi güçlendirmek,
- Ailedeki her bir kişinin birey olarak değerlendirilmesine dayanarak aile üyelerinin özelliklerinin ve yeteneklerinin tanınmasına katkıda bulunmak,
- Anne babaların çocuklarıyla olan ilişki ve etkileşimini daha iyi seviyelere getirebilmelerine katkı sağlamak,
- Ailenin yaşam kalitesini yükseltmeye yardımcı olmak,
- Ailenin bir bütün olarak algılanması ve sahip oldukları mevcut kaynakların desteklemesi (95).

Günümüzde çoğunlukla anne babalarla yapılan eğitim çalışmaları değişim temalarının öne çıktığı model olan, yaşam kalitesi ve güçlendirme temelli “aile odaklı” eğitim modeli olarak planlanmaktadır. Bu model, aileye problem durumla ya da olası bir yetersizlik durumuyla başa çıkabilmek için çeşitli destek yollarının sağlanması anlamına gelmektedir. Summers ve arkadaşları (2005), işbirlikçi bir eğitim ilişkisini,

"yetersizlik yaşıyan kişinin ve ailesinin ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanan bağlılık, eşitlik ve iletişim duygusu ile karakterize edilen karşılıklı desteğin etkileşimi olarak tanımlamışlardır. Buna göre anne/baba olmak, çocuğun dünyaya geldiği çevreye bağlı olarak değişebilen beslenme, güvenlik, hijyen, sağlık, kişisel özveri gibi birçok alanda çocuğa karşı sorumluluk ve yükümlülüklerle belirlenmiş yeni bir rol veya çeşitli işlevler üstlenmeyi içermektedir. Bu durum, gelişimin özel ihtiyaçlarına uyum sağlamayı gerektiren değişken bir süreci ifade etmektedir. Birçok araştırma, ebeveynlere yönelik erken müdahale çalışmalarının, çocuğun ihtiyaçlarına adapte edilmiş davranış değişikliklerini gerçekleştirebilmek için belirleyici bir faktör olabileceğini vurgulamaktadır (96). Aile eğitiminde aile odaklı eğitim modeli ve kapsayıcı modele uygun çalışmalar 'Amerikalı Çocuklar Enstitüsü'nün (2001) kapsayıcılıkla ilgili özel ihtiyaçları olan çocuk kavramıyla "Özel Gereksinimli Çocukların Dahil Edilmesi" adlı çalışmada yayınlanmıştır. Bu model aynı zamanda ailenin tedavi ve eğitimdeki aktif rolü kadar çevresel faktörlerin de çocuğun gelişimi üzerinde etkili olduğunu düşünen insan hakları modelini de içermektedir.

Sonuçta aile eğitimi, aile aracılığıyla çocuk ve topluma katkıda bulunmak üzere, çocuğun fiziksel, bilişsel ve psikososyal gelişiminde gerekli olan bilgileri sağlayabilmek ve bu yolla anne baba-çocuk ilişkisini güçlendirerek olumlu ebeveynlik tutumlarını artırmak için anne babalara veya bakım verenlere yönelik gerçekleştirilen sistemli bir eğitim programıdır. Bu sistematik eğitim programı bilgi ve uygulama içerikleriyle birlikte sunulmaktadır. Programlı ve sistematik bir süreç olarak değerlendirilmesi gereken aile eğitimi; diğer eğitim programlarındaki gibi içerik, kazanım ve amaçlar doğrultusunda hazırlanan, öğretme ve öğrenme süreçlerinin ayrıntılı olarak belirtildiği ve değerlendirmeleri içeren programlardan oluşmaktadır (97).

2.8. Aile Eğitim Programı Tarihsel Süreci

Aile eğitimleri geçmiş yıllarda tam olarak bugünkü anlamıyla kullanılmamış olsa da aslında birçok konu başlığı altında uzun yıllardır süregelen uygulamalardan biridir. Aile eğitim programları ise en genel tanımıyla, ailelere çocuk yetiştirme, iletişim becerileri, çocuk gelişimi ve ebeveynlik gibi konularda rehberlik sağlamayı amaçlayan öğretici ve destekleyici sistematik bir süreci içermektedir. Bu tür

programların tarihi, toplumsal değişimlere ve eğitim anlayışının evrimine paralel olarak gelişme göstermektedir. Yaşanan toplumsal gelişmeler ile birlikte toplumdaki aile ve çocuk kavramı ile aile dinamiklerinin değişimi, anne babaların eğitimi ve aile eğitim programı kavramlarının da değişikliğe uğramasını sağlamıştır (98).

Aile eğitimlerinin tarihsel süreci incelendiğinde 19.yy. ve öncesindeki dönemde aile eğitiminin daha çok aile içi deneyimlere ve geleneklere dayalı ilerlemeler gösterdiği düşünülmektedir. Konu ile ilgili yazılı kaynakların sınırlı olması ve çocuk yetiştirme ile ilgili bilgi ve tutumların ağırlıklı olarak aile büyüklerinden ve toplumsal normlardan aktarılması bu düşüneyi desteklemektedir. 20. yüzyılın ortalarında ise ikinci Dünya Savaşı sonrasında psikoloji ve sosyal bilim dallarındaki ilerlemelerle birlikte, çocuk gelişimi ve aile dinamikleri konularında daha bilimsel yaklaşımlar geliştirilmeye başlanmıştır. Bu dönemdeki en önemli gelişme, 1946 yılında UNESCO tarafından düzenlenen "Çocuk Yetiştirme İlkeleri" konulu konferanstır. (99). Bu konferansın ardından 1950'li yıllardan itibaren alana özgü çalışmalar yapılarak bilim insanlarına kaynak oluşturabilecek sonuçlar elde edilmiştir. Bu anlamda ilk örneklerden biri Dr. Spock'un 'Bebek ve Çocuk Gelişimi' adlı kitabı gösterilmektedir. Bu kaynak uzun yıllar alanda ailelere rehberlik edebilmesi açısından temel kaynak olarak kabul edilmiştir.

1960'lı ve 1970'li yıllarda aile eğitimi daha resmi bir düzlemde ele alınarak ailelere yönelik eğitim programları oluşturulmaya başlanmıştır. Özellikle, Brazelton ve Sparrow'un 'Özel Gereksinimi Olan Aileler ve Çocukları' (Families and Their Children with Special Needs) (1976) adlı kitabı, ailelere çocuklarının özel ihtiyaçlarına yönelik nasıl yaklaşılacağı konusunda önemli bir kaynak oluşturmuştur (100). 80'li yılların başı ve 90'lı yıllar içerisinde aile eğitimi ile ilgili programlar daha da çeşitlendirilmiş ve kurumsallaşmıştır. Kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör, ailelere yönelik eğitim programları düzenlemeye ve araştırmacıları bu konularda çalışmalar yapmaya teşvik eder hale gelmişlerdir. Bu dönemde aynı zamanda kültürel farklılıkların ve toplumsal çeşitliliğin programlarda daha fazla yer alması konusu öne çıkmaya başlamıştır.

19. ve 20. yy'dan sonra yaşanan toplumsal olaylar ve dönüşümler birçok alanda olduğu gibi aile eğitim uygulamalarında da belirgin değişiklikler yaşanmasına sebep

olmuştur. Modern toplumda çocuklar için eğitim, sağlık, beslenme ve fiziki koşullara daha fazla önem verilmeye başlamış ve özellikle erken çocukluk dönemi çocuk hastalıkları ve bebek ölümlerinin önüne geçmek için bazı özel çalışmalar yapılmaya başlamıştır. Bunların sonucu olarak son birkaç yüzyılda gelişim gösteren en önemli konulardan biri psikoloji ve çocuk gelişimi alanında yaşanan gelişimlerle birlikte bilgi birikiminin artması ve gelişim dönemlerine ilişkin çocuğun istek ve ihtiyaçları konularındaki artan farkındalık olmuştur.

2000’li yıllara gelindiğinde özellikle internetin yaygın olarak kullanılmaya başlamasını ardından anne babalar için ebeveynlik becerileri, çocuk bakımı ve gelişimi konularında farklı kaynaklara ulaşmak daha rahat hale gelmiştir (101). Teknolojinin ilerlemesi aile eğitim programlarının ailelere ulaştırılabilmesi konusunda büyük ilerlemeler kaydedilmesini sağlamış, ailelere çevrimiçi kaynaklar, videolar ve interaktif materyaller sunma imkanları artmıştır. Bu durum programların daha bireyselleştirilmiş ve aileler ile çocukların özel ihtiyaçlarını gözetecek şekilde tasarlanmasını sağlamıştır. 21.yy’da, çocuk gelişimi, mental sağlık, bağımlılık önleme gibi konular aile eğitimi programlarında en sık işlenen konular arasında yer almıştır.

Günümüzde aile eğitim programları, hükümetler, sivil toplum kuruluşları, okullar ve özel sektör iş birlikleri ile daha sistematik olarak ele alınmakta ve ailelere ulaştırılmaktadır. Süreç içerisinde aile eğitimlerinin teşvik edilmesi ve desteklenmesi konusu devlet kurumlarının da gündemine alınmıştır. Avrupa Konseyi aile eğitimlerini desteklemek üzere pozitif ebeveynliği konu alan politikalar üretmiştir (102). Bugünkü anlamıyla aile eğitim programı; yetişkinleri eğitim yoluyla destekleyerek çocukların kişisel, akademik ve sosyal gelişimini artırmak ve duygusal sağlığını korumayı amaçlamaktadır. Temel amaç çocuk bakımı, gelişimi ve eğitimine ilişkin bilgi kaynaklarından gelen pozitif ebeveynlik tekniklerini ve tutumlarını öğrenmelerini sağlamaktır (103). Bugün artık aile eğitiminin disiplinler arası bir yaklaşım benimsenerek ele alınmasını psikoloji, sosyoloji, çocuk gelişimi gibi pek çok alanın katkılarıyla şekillenmesi gerektiği düşüncesi yaygın olarak kabul görmektedir.

Türkiye’ de aile eğitim çalışmaları ilk olarak 1962-1963 yıllarında Ord. Prof. Dr. İhsan Şükrü Aksel’in ebeveynlere yönelik başlattığı sohbet toplantılarıyla başlamıştır (104). Yine ülkemizde İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından

1989’da sistemli ve programlı bir şekilde Anne-Baba Okulu modeli uygulanmaya başlamıştır. Anne babalara çocuk gelişimi ve eğitimi, çocukla iletişim ve cinsel eğitim gibi birçok konuda eğitimler verilmiştir (105). Genel tanımıyla aile eğitim programları anne babaların çocuğun gelişimiyle ilgili bilgi sahibi olma, anne babalık becerilerini geliştirme ve ailelerin yaşadığı problemlerle pozitif yollarla üstesinden gelebilmeleri ile ilgili öğrenme faaliyetlerini geliştirmeye odaklanmış programlar olarak nitelendirilmektedir.

Günümüzde anne baba eğitim programlarının temel prensipleri ebeveynlik ile ilgili kazanılan becerilerin deneyime dönüşmesi, öğrenilen yöntemlerin çocukla karşılıklı iletişimde uygulaması, olumlu davranış, tutum ve ilişkiler geliştirebilecek yöntemlerin öğretilmesi, aile bireyleri arasında yaşanabilen problemlerin ele alınması ve ortaya çıkabilecek risk faktörlerini en aza indirmeye yönelik tedbirlerin alınması şeklinde sıralanabilir (106). Anne babalık ve anne baba tutumları hakkında pek çok bilimsel çalışma ve kaynak bulunmasına rağmen ebeveynlerin bu kaynaklara ulaşımı ve bu kaynaklardan edindikleri bilgilerle ebeveynlik tutumları üzerinde bir dönüşüm gerçekleştirebilmeleri çoğunlukla zordur. Bunun yerine etkili anne babalık becerilerini kazanabilmeleri için anne babalara hangi davranışı ne zaman, nerede ve niçin yapmaları gerektiğini gösteren yapılandırılmış programların daha etkili olabileceği düşünülmektedir (107). Literatürde anne baba eğitimleri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, ebeveyn eğitim programına dahil olan anne ve babaların yaklaşık %60’ında pozitif değişimler yaşanabildiği gözlemlenmiştir (108). Bunun yanı sıra anne baba eğitimine katılan ebeveynlerin çocuklarının %50’sinin problem davranışlarında azalma olduğu bildiren sonuçlar da mevcuttur (109). Bu sonuçlar ve aile eğitimleri ile ilgili literatürün tarihsel süreci incelendiğinde çocukların gelişimlerine ya da akademik hayatlarına nasıl katkıda bulunabileceklerini dikte eden geleneksel ebeveyn katılım yöntemlerinin aksine, etkili ve aile katılımı süreçlerini destekleyen sistematik programlarla onların endişelerini anlayan ve ihtiyaçlarına yönelik yaklaşımların önemini göstermektedir (89).

Sonuçta anne babaların eğitimi terimi daha önce nasıl anne baba olunacağına ilişkin yönergeleri içeren bir kavram olarak tanımlanmaktayken günümüzde bu terimin yaygın kullanımı katılımcılara bilgi, farkındalık veya beceri kazandırmayı amaçlayan sistematik ve kavramsal temelli programları ifade etmektedir. İlk başladığı zamanlarda

bu programlar genellikle birkaç hafta boyunca birkaç saatlik ya da haftalık toplantılar şeklinde planlanmıştır. Bugün aile eğitim programı çalışmaları genellikle belirli fikirlerin sunumunu, bazı grup tartışmalarını, fikir ve deneyimlerin paylaşılmasını veya işlenmesini ve bazı beceri geliştirme etkinliklerini içermektedir. Belirli bir gruba yönelik hazırlanmış aile eğitim programları, farklı yönleri daha fazla vurgulayabilmektedir. Örneğin, davranış değişikliğine yönelik programlar genellikle daha çok problem davranışları seçme ve bununla ilgili müdahale ve destek programlama sistematiğine odaklanırken başka bir aile eğitim programı, gelişimsel bilgilerin paylaşılmasına odaklanabilir. Aile eğitim programlarının aktarım şekillerinde de farklı yaklaşımlar kullanılabilmektedir.

2.9. Aile Eğitim Programı Geliştirme ve Yaklaşımlar

Tüm dünyada aile sistemi ve özellikle ebeveyn-çocuk ilişkileri ile çocukların gelişimsel deneyimleri üzerinde doğrudan etkili olabilecek durumlar üzerinde büyük değişiklikler ve dönüşümler yaşanmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde hemen hemen her toplum için geçerli olsa da özellikle Avrupa ve Amerika toplumlarında son birkaç yüzyılda kaydedilen hızlı teknolojik ilerlemeler bugün bu gerçekliği daha belirgin hale getirmiştir. Geçtiğimiz yıllarda Bronfenbrenner (1973) temelde Amerikalı aile yapısından yola çıkarak aile kurumunu etkileyen bazı önemli değişiklikler tanımlamıştır (110). Çalışmalarında 1948'den 1971'e kadar çalışan annelerin oranının %18'den %43'e çıktığını belirtmiş, günümüzde artan oranlarla beraber neredeyse altı yaşından küçük çocuğu olan her iki anneden birinin çalıştığını vurgulamıştır (110). Bunun yanı sıra tek ebeveynli ailelerin sayısının son dönemde iki kattan fazla artış gösterdiği düşünüldüğünde anne baba eğitimleri ve programları geliştirme ile ilgili çalışmalar bu gelişmelere paralel olarak son yıllarda üzerinde en fazla durulan ve çalışılan konulardan biri haline gelmiştir.

Bill Madsen (1999), Collaborative Therapy With Multi-Stressed Families adlı kitabında, yardım alanında profesyonellerin benimsediği temel duruşun, hizmet verilen kişilerle etkileşimi güçlü bir şekilde şekillendirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Klinik etkililiğin temeli, hizmet verilenlere yönelik temel duruşumuzda ve onlarla ilişkimizi nasıl konumlandığımızda yatmaktadır. Bu, özellikle 'zor' olarak nitelendirdiğimiz ailelerle ilgili olduğu gibi 'zor' olarak nitelendirdiğimiz durumlar

için de geçerlidir" (111). Madsen (1999), anlatı, çözüm odaklı ve işbirlikçi dil sistemleri gibi post modern etkili aile terapilerinden faydalanarak, terapistin bir "takdir eden işbirlikçi" duruşunu benimsemesini ve ailenin problemlerine, kaynaklarına ve potansiyel çözümlerine saygı göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, herhangi bir zorlukla başa çıkmaya çalışan ailelerle o durumu değiştirilmesi gereken sorunlar olarak görmek yerine bu zorluklarla "dayanışma içinde durmayı" aileye öğretebilmeyi içermektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımda ailelerin zorluklarla yüzleşirken sahip oldukları dayanıklılığa odaklanılmakta (112,113) ailenin deneyimleri "yetkinlik, bağlantı, vizyon ve umut" kavramları üzerine çıkarmayı amaçlamakta ve sistem bunun üzerine inşa edilmektedir (111). Bu uygulamalar, sorunlar ve zorluklar karşısında güçlüklerin arka planında ailenin güçlü yanlarını vurgulayan ve aile deneyimlerini yükselten bir yapı oluşturmaktadır. Madsen, bu tür bir yaklaşımın sadece etik açıdan etkili olmasının yanı sıra klinik deneyimlerin ve işbirlikçi bir yaklaşımın daha etkili ve verimli olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşım, her yapıda aile için programı geliştirmekte kullanılabilirken, özellikle sınıf, ırk, etnisite veya toplumsal baskı ile ilişkilendirilebilecek diğer farklı boyutlar nedeniyle özelleşmiş aile yapıları ile çalışmada özellikle uygun görünmektedir. Çeşitli sebeplerle sosyal hizmet çalışmalarından faydalandırılmaya çalışılan bu aile yapılarına onların görüş ve ihtiyaçlarını dikkate almaksızın hazırlanan programların sunulması birçok ailenin bu programları ilgi çekici bulmaması ve katılmamayı tercih etmemesi ile sonuçlanmaktadır.

Aile eğitim programlarındaki çeşitlilik konu ve temalar ile aile özelliklerine bağlı olarak sürekli değişkenlik göstermiştir. Aile eğitim programları geliştirilirken, çeşitli yaklaşımları bir araya getirebilen oldukça kapsamlı bir literatür oluşmuştur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde oldukça farklı yapıda aile eğitim programının yıllar içerisinde geliştirildiği görülmektedir. Bu programların temel amaçlarının, uygulama yerlerinin ve kullanılan metotların farklılıkları sebebiyle aile eğitim programları Ev Merkezli Aile Eğitimi Programları, Kurum Merkezli Aile Eğitimi Programları, Ev ve Kurum Merkezli Aile Eğitimi Programları, Uzaktan Eğitim Programları başlıkları altında toplanmaktadır (114).

Bu tez çalışması kapsamında geliştirilen aile eğitim programı geliştirme yaklaşımı ile ilgili deneyimler, ailelerin bir programın oluşturulmasında kullanılan

süreçler üzerinde kontrol sahibi olduklarında, programın içeriğine ve yapısına katkıda bulunduklarında ve profesyonel program geliştiricileri ile aralarında karşılıklı saygılı bir ilişki olduğunda programlara istekli bir şekilde katıldıklarını göstermiştir. Ailelerle iş birliği içerisinde programlar oluşturmak, profesyonel program geliştiricilerin ailelerin zorlandıkları yaşam durumları ile başa çıkma becerileri ve dayanıklılıklarını arttırabilmek adına sistematik yolla destekleyebilmeleri anlamına gelmektedir. Bu programları tasarlarken nicel tekniklerin yanı sıra derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmelerin nitel analizi gibi araştırma teknikleri ile program geliştiricilerin programı şekillendirirken ailelerin yaşam öykülerini ve bakış açılarını doğru bir şekilde anlamalarını sağlama yaklaşımları ön planda tutulmuştur.

2.10. BAEP Programının Kuramsal Temelleri

Okuma güçlüğü olan çocukların ailelerine yönelik bütünleştirilmiş süreç modellenmiş aile eğitim programının kuramsal temelleri, farklı disiplinlerle temellendirilmiş teorilere dayandırılmıştır. Kuramsal yaklaşımların ilki *Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Yaklaşımı*dir. Ekolojik sistem yaklaşımı, bireyin çevresinde katmanlar şeklinde yer alan sistemleri (aile, okul, toplum) ve bunların birbirleriyle etkileşimini vurgulamaktadır. (110). BAEP programı geliştirilirken okuma güçlüğüne çocuk ve çocuğun etkileşimde olduğu sistemler aracılığıyla aile, okul ve diğer çevresel faktörlerle bütüncül olarak ele alınmasına özen gösterilmiştir. BAEP programının diğer kuramsal temeli *Epstein'in aile katılımı teorisidir*. Aile katılımı teorisi, ailenin çocuğun eğitimine aktif olarak katılmasının, çocuğun akademik başarısını olumlu bir şekilde etkilediği görüşüne dayanmaktadır (115). Bunun yanı sıra Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Aile Eğitim programı aile üyeleri arasındaki etkileşimlerin ve aile dinamiklerinin açıklanmasına yönelik *Virginia Satir' in 'Aile sistemleri Teorisi'ni* temel almaktadır. Bu teori aileleri bir sistem olarak ele almakta ve aile içi ilişkilerin karmaşıklığını anlamaya çalışmaktadır (116).

BAEP programı ailelerin çocuklarının okuma becerilerini geliştirmeleri için aktif olarak katılmalarını teşvik edebilecek şekilde tasarlanmıştır. Programın kuramsal olarak dayandırıldığı diğer teori *Vygotsky'nin sosyal gelişim teorisidir*. Vygotsky, temelde öğrenmenin sosyal etkileşimlerle geliştiğini savunmaktadır. Sosyal gelişim teorisi, çocukların gelişimsel düzeyi daha iyi olan akranları veya yetişkinlerle

etkileşime girdiklerinde daha yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduklarını savunmaktadır (117). BAEP programında sosyal gelişim teorisine uygun olarak aile içi ve dışı sosyal etkileşimlerin önemi dikkate alınarak anne babaların çocuklarının okuma güçlüğüne bağlı gelişen sorunlarına destek olması hedeflenmiştir. Bunların yanı sıra BAEP programının özellikle eğitim programı sonrasındaki son tematik yapıları temelde Carl Rogers'ın hümanistik psikoloji kuramına dayanan '*Kişisel güçlenme teorisi*' ile kavramsallaştırılmıştır (118). Kişisel güçlenme teorisi, genellikle bireyin kendi potansiyelini tanımasını, kendini gerçekleştirmesini ve kişisel güçlerini geliştirmesini vurgular. Bu teori, BAEP'in bireyin içsel kaynaklarını kullanarak yaşamında değişim ve dönüşüm sağlaması amacı ile uyumludur.

2.11. BAEP Programının Felsefi Temelleri

Okuma güçlüğü olan çocukların ailelerine yönelik bütünleştirilmiş süreç modelli aile eğitim programı farklı disiplinlerle temellendirilmiş bazı felsefi yaklaşımlara dayanmaktadır. Bu felsefi yaklaşımların açıklamalarına ve programla ilişkili yönlerine aşağıda yer verilmiştir.

Bütünsellik Yaklaşımı (Holistic Approach): Bütünleştirilmiş süreç modelli bir aile eğitim programı olarak geliştirilen BAEP'in felsefi temellerini oluşturan en önemli yaklaşım bütünsellik yaklaşımıdır.

"Holizm" ve "Bütüncül" terimleri, Yunanca "ὅλος-holos" yani tüm, bütün, tam anlamlarına gelen kelimeden türetilmiştir. Bütüncül bir yaklaşım olan holizm, parçaların ve bütünün yapısal ve işlevsel unsurları arasındaki ilişkiyi destekleyen bir teoriyi ifade etmektedir. Bu nedenle herhangi bir durumu ayrı ayrı ele almanın dezavantajlarını aşan, bütünlüğü ve yaşamı daha kapsamlı bir şekilde ele alan, insan doğasının tüm karmaşıklığı ve çeşitliliğinden yola çıkan bir dünya görüşü sunmaktadır. (119). Sağlık alanında bütüncül tıp, bir insanı bütün olarak ele almayı, hastalık-sağlık durumuna çok yönlü bir yaklaşım geliştirmeyi benimsemektedir. Sağlık alanında bütünsellik, farklı bir tıp alanı veya tedavi yöntemi olarak algılanmak yerine, sağlığa nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda farklı bir felsefeyi yansıtmaktadır. Yani bütüncül yaklaşım, bir bireyin psikolojik, sosyolojik ve zihinsel açıdan mevcut durumunu ve ihtiyaçlarını aynı anda dikkate almayı gerektirmektedir. Her birey, yalnızca vücut parçalarının toplamı olarak değil, vücut, zihin ve ruhtan

oluşan bir bütün olarak kabul edilmektedir. Sonuçta bir bireyin yaşamının herhangi bir alanında meydana gelen değişiklik, varlığını her yönden etkilemekte belki değişikliğe uğratmakta ve bütünüün kalitesini farklılaştırmaktadır (120). Dolayısıyla sağlık alanında bütüncül yaklaşım, bir hastalığın psikosomatik yaklaşımını önemsemekte, hastanın kendi özel ihtiyaçları ve yaşam kalitesi ile ilgilenmekte, inançlarına saygı göstermekte ve hastayı belirli bir zaman ve kültürel bağlamda konumlandırarak genişletmektedir (121).

Bütüncül eğitim ise, Kuzey Amerika'da 1980'lerin ortalarında tanınabilir bir alan olarak şekillenmeye başlayan oldukça yeni bir hareket olarak karşımıza çıkmaktadır (9). Bu, genellikle "mekanik" dünya görüşü olarak adlandırılan ana akım eğitim anlayışının baskın dünya görüşüne bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım eğitimde parçalara ayrılmış ve indirgemeci varsayımları sorgulamaya çalışmaktadır (122,123). Başka bir deyişle, bütüncül eğitim, eğitimin temellerini dönüştürmeye yönelik temel dünya görüşleri veya paradigmlarla ilgilenmektedir (124). Hareketin liderlerinden biri olan Ron Miller'in (1992) savunduğu gibi, bütüncül eğitim, belirli bir yöntem veya teknik olarak tanımlanmamalıdır; bunun yerine, çeşitli şekillerde uygulanabilen temel varsayımlar ve prensipler kümesi olarak görülmelidir.

Bütüncül eğitim, bilişsel ve duygusal seviyelerde bir kişinin bütün ve en geniş kapsamlı gelişimini sağlamaya odaklanmaktadır. Burada amaç, bir bireyin tam anlamıyla kendisini oluşturan bütün özelliklerinin bir araya gelmesine olanak tanıyarak en olgun insan gelişimini oluşturabilmektir (125). Bütüncül eğitimin temel öğelerinden biri, deneyim ve gerçekliğin birbirine bağlılığına odaklanmasıdır. Dolayısıyla geleneksel eğitim yaklaşımlarının büyük bir kısmı genellikle statik ve ayrıştırılmış olarak görülmektedir(126). Bunun yanı sıra bütüncül eğitim, bütün ile parça arasındaki ilişkiye odaklanmakta, öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının daha geniş bir vizyonda ele alınması gerektiğini öne sürmektedir (9). Bu bütüncül bakış açısı içinde, birey aktif, katılımcı ve eleştirel bir öğrenen olarak konumlandırılmakta ve kendisini anlaması kolaylaşmaktadır. Bütüncül vizyon, kişinin çevresel bağlam ve ortamına bağlı olan bütün süreçlerini anlamayı içermektedir (9).

Bu açıdan BAEP hem sağlık hem de eğitim alanının son yıllarda en etkili bakış açılarından birini yansıtan bütüncül bir yaklaşımı benimseyerek geliştirilmiştir. Eylem

araştırması süreci okuma güçlükleri olan çocukları ve ailelerinin bütüncül bir yaklaşım içerisinde ele alınması gerekliliğini göstermiştir. BAEP çocuk ve aileyi çevresel bağlamları, ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda bütüncül olarak ele alan ve süreçteki tüm alanlara aynı anda yönelen bir model olarak önerilmiştir.

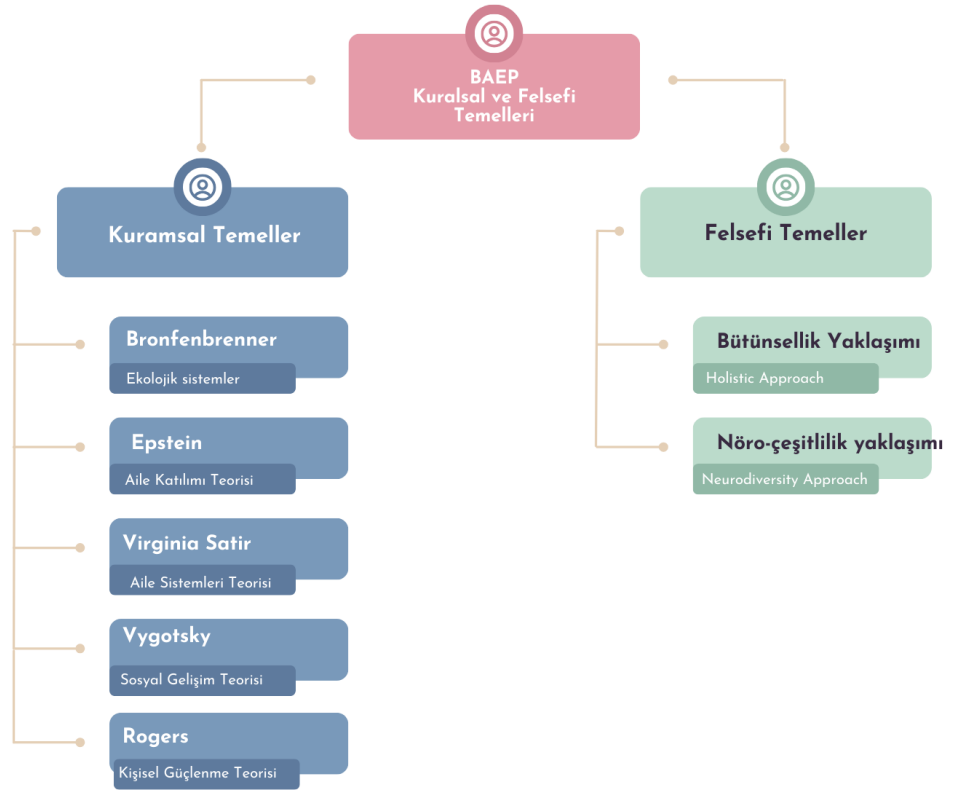
Nöro-çeşitlilik Yaklaşımı (Neurodiversity Approach): BAEP programı geliştirilirken disleksi ve okuma güçlükleri alanında yeni bir gelişme olarak nitelendirilen nöroçeşitlilik yaklaşımı temel alınmıştır. Nöroçeşitlilik kavramı 1990'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ilk olarak otizm alanında ortaya atılmış olsa da bugün disleksi, dispraksi, diskalkuli, DEHB ve Asperger Sendromu gibi bir dizi gelişimsel duruma uyarlanmaktadır (127). Armstrong bu terimin ilk kez Harvey Blume'un (1998) bir makalesinde kullanıldığını belirterek "biyoçeşitlilik yaşam için ne kadar kritikse, nöro-çeşitlilik de insan ırkı için o kadar kritiktir" demiştir (128). Birleşik Krallık'ta, disleksiye nöro-çeşitlilik yaklaşımı ile kavramsallaştıran araştırmalar, sosyal model teorisinden büyük ölçüde etkilenmiştir (129). Bu kavramsallaştırmada önceki modellerin aksine, disleksi ve okuma güçlüğü gibi durumlarla ilişkili sorunların sadece bir takım patolojik unsurlardan kaynaklandığı fikri reddedilmektedir. Yine sosyal modelde olduğu gibi, nöro-çeşitlilik çerçevesi, bu durumlarla ilişkilendirilen sorunların, insanları sosyal katılımdan dışlayıp ayırabilen ve hatta yabancılaştırabilen sosyal engeller içerdiğini vurgulanmaktadır.

Bunun yanında önceki modellerin aksine, nöro-çeşitlilik perspektifinden 'engel' ve 'bozukluk' kavramları kesin bir şekilde kabul görmemektedir. Bu bakış açısı, 'engel' ve 'bozukluk' terimlerinin, disleksi ve okuma güçlüklerini daha çok biyomedikal bir çerçeve içinde konumlandıran tıbbi kavramlar olduğunu öne sürmektedir. BAEP programı geliştirilirken nöro-çeşitlilik yaklaşımının dikkate alınması, okuma güçlükleri gibi durumların, bir engel değil, nörolojik bir farklılık olarak tanımlanması açıklamasını ön planda tutmuştur. Çünkü nöro-çeşitlilik yaklaşımında 'engellilik' kavramının, tıbbi söylem tanımlamasının doğası gereği olumsuz bir kavram olduğu öne sürülmektedir. Nöro-çeşitlilik perspektifinden bakıldığında, özellikle disleksi bir bozukluk olarak değil, aslında bir öğrenme çeşitliliği olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle disleksi gibi durumların patolojik bir bozukluk olarak değil biyolojik bir farklılık olarak ele alınması önerilmiştir. Armstrong (2010) konuyu şu şekilde ifade etmiştir:

‘İnsan beyninde doğal olarak var olan çeşitliliği kabullenmek yerine, bu farklılıkları sıklıkla "Johnny'nin otizmi var. Suzie disleksi, Pete dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğundan muzdarip" şeklinde tıbbi olarak sınıflandırır ve etiketleriz. Kültürel farklılıklar veya ırksal farklılıkları bu şekilde ele alsaydık, ırkçı olarak nitelendirilirdik. Ancak insan beyniyle ilgili düşüncelerimizde, bu tür sınıflandırmaları kullanmaya devam ediyoruz. Biyoçeşitlilik ve kültürel-ırksal çeşitlilikle ilgili öğrendiğimiz her şeyi insan beynine de uyarlanması gerekir (130).’

Nöroçeşitlilik çerçevesinden bakıldığında, disleksisi olan insanlar, biyolojik bir farklılık nedeniyle azınlık bir grup olarak kabul edilmekte ve bu durum tıbbi bir sorundan öte, çeşitlilik meselesi olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, disleksi yaşayan insanların belirli görevleri yerine getirirken zorluklar yaşayabileceği gerçeğini kabul etmekte ancak bu sorunların, nörolojik açıdan tipik gelişim gösteren akranlarına göre bazı kendine has yeteneklerle dengelendiğini ileri sürmektedir. Nöro-çeşitlilik ile ilgili (131) nörokognitif süreçler arasında olağanüstü derecede varyasyonun bulunduğu durumlar olduğunu, bazı bireyler için sözlü ve/veya görsel yetenek alanlarında yüksek performanslar görülebilirken, bazı günlük görevlerin yerine getirilmesinde beklenmeyen zorluklar görülebileceğini belirtilmiştir. Çoğu durumda, bu nörokognitif farklılıklar ömür boyu devam etmektedir. Nöroçeşitlilik, duygu, düşünce ve davranış biçimleri açısından belirli farklılıkları olan bireylere dikkat çekmekte ve bu farklılıkların işlevsel olmadığı ve 'tedavi edilmesi' gerektiği varsayımını reddetmektedir. Bunun yerine, içsel potansiyelin gerçekleşmesine yardım edebilmek için en uygun uyarlamalar ve geliştirmeler yapılması sosyal bir sorumluluk olarak görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde BAEP nöro-çeşitlilik yaklaşımının önerdiği gibi çocukların farklılıklarına yardımcı olabilmek adına onların en yakınları aileleri ile iş birliği yapmak konusunda alternatif ve yenilikçi bir bakış açısı sunmaktadır (132).

Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programının kuramsal ve felsefi temelleri Şekil 2.1’de gösterilmektedir.



Şekil 2.1. Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programının Kuramsal ve Felsefi Temelleri.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi başlıkları kapsamında yer alan bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu tez çalışması, nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırması yaklaşımına dayalı olarak yürütülmüştür. Bu araştırma yaklaşımı herhangi bir soruna çözüm yolları geliştirebilme ve özellikle eğitim uygulamalarını iyileştirme çalışmalarında etkin olarak kullanılabilir (133). Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan çocukların ailelerine yönelik aile ihtiyaçlarını tespit etmek, bu ihtiyaçlar arasından seçilen problemlere yönelik aile eğitim programı geliştirmek ve bu aile eğitim programının uygulanabilirliğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda izlenecek yollara ve araştırmanın aşamalarına en uygun bulunan araştırma yaklaşımının araştırmacının bizzat uygulayıcı olarak sürece katıldığı eylem araştırması metodu olduğu düşünülmüştür.

Eylem araştırmalarının sonuçlarının herhangi bir şeyi ispatlamaya dayalı olmadığı literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (134). Eylem araştırmaları genel olarak mevcut uygulamalara ve sürece ilişkin sorunların tespit edilmesini, bu sorunların anlaşılmasını ve belirlenen sorunlara yönelik çözüm üretilmesini içeren sistematik ve döngüsel bir süreci kapsamaktadır. Bu yönüyle eylem araştırmalarının birçok alanda uygulamalara ilişkin insanların anlayışlarını yönlendirme ve dönüştürme gibi bir işlevi olduğu da söylenebilir (135). Amaç temelde problemi çözme, mevcut durum değerlendirmesi ile buna yönelik yeni yollar bulma ve sistemin nasıl çalıştığını anlamaktır. Eylem araştırmalarında araştırmacı belli bir ortamda problemin hem keşfine hem de çözümüne yönelmektedir. Bunu yaparken de araştırma grupları ve problemi yaşayanlarla birlikte çalışarak araştırmayı iş birliğine dayalı olarak sürdürmektedir. Dolayısıyla eylem araştırmaları katılımcıdır çünkü araştırmada grup üyeleri doğrudan ya da dolaylı olarak çalışmada yer almaktadır.

Johnson (2015) eylem araştırmalarının temel özellikleri üzerinde durarak bazı basamaklar tanımlamış ve bu adımların araştırmacılara araştırma konusu ve mevcut duruma uyarlanabilecek bir rehber niteliğinde olduğunu belirtmiştir (11). Buna göre öncelik bir problem ya da araştırma konusu belirlemek ve kuramsal bağlamda bu

problemi ortaya koymakla başlamaktadır. Daha sonra veri toplamak için bir plan yapma, bu plan dahilinde verileri toplama ve verileri analiz etmeye başlama aşaması gelmektedir. Bu aşamaları geçerken araştırma sürecinin dinamik ve değişkenlik gösterebilecek bir yapıda olduğu dikkate alınmalı ve gerektiğinde soruların ve araştırma probleminin değişebileceği gerçeğini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Eylem araştırmalarında verilerin sistemli bir şekilde düzenlenmesi, toplanması aynı zamanda veri analizlerini de içinde barındıran bir süreçtir. Gerekli analizlerin ardından raporlaştırma, yorumlama ve önerilerde bulunma süreci gelmektedir. Bu yorumlamalar araştırmacıyı genellikle bir eylem planı oluşturma hazırlığına götürmektedir. Böylelikle eylem araştırması döngüsünün devamlılığı sağlanmış olmaktadır. Son aşamada ise bu eylem planını hayata geçirme ve değerlendirme yapma süreçleri yer almaktadır. Eylem planını değerlendirmek bir sonraki eylem araştırmalarının da temelini oluşturabileceği için eylem araştırması döngüsü devam ettirilebilir ve döngüsel olarak nitelendirilmektedir (134).

Johson'ın yanı sıra Robson (2015), eylem araştırmasının merkezinde yer alan unsurları, belirli alanlardaki uygulamaların, uygulayıcıların uygulamalara yönelik anlayışlarının ve uygulamaların gerçekleştirildiği ortamın iyileştirilmesi olarak açıklamıştır. Benzer şekilde Patton (2023), kurumsal ya da toplumsal gelişim süreçlerine katkı sağlanması noktasında eylem araştırmalarının kullanılabileceğini belirtmiştir (136). Bu çalışmada eylem araştırmaları içerisinde eğitim ve sağlık alanında sıklıkla kullanılan katılımcı eylem araştırması süreçleri dikkate alınmıştır.

3.1.1. Katılımcı eylem araştırması

Katılımcı eylem araştırmaları, eğitim ya da sağlık alanındaki araştırmalara yönelik diğer yaklaşımların çoğundan farklı özellikler göstermektedir, çünkü veri araştırma süreci yansıtma, veri toplama ve mevcut programları iyileştirmeyi ve eşitsizlikleri azaltmayı amaçlayan eylemlere dayalıdır (137). Katılımcı eylem araştırmalarının bu çok yönlü doğası, kitleden toplanan bilgilerin ne ölçüde mevcut sorunları temsil ettiğini ve toplumu güçlendirmeye ne ölçüde hizmet edebileceği hakkındaki sorgulamaları içermektedir (138). Aynı zamanda katılımcı eylem araştırmaları, deneyimlerin bir konu hakkında bilgi sahibi olabilmenin temeli

olabileceğini ve deneyimsel öğrenmenin uygulamayı etkileyen önemli bir unsur olduğu üzerinde durmaktadır.

Özellikle yetişkinlerin eğitiminin katılımcı bir yaklaşımla ele alınıp uygulanması gerektiğine yönelik bakış açısı, son yıllarda katılımcı eylem araştırmalarının araştırmacılar tarafından kullanımını arttırmış ve araştırmacıların değişim için harekete geçecek şekilde topluluklarla ortaklaşa çalışmasına olanak tanıyan bir metodoloji olarak yaygınlaşmasını sağlamıştır (137). Nitel bir araştırma deseni olmasına rağmen katılımcı eylem araştırmalarının esnek yapısı nicel verilerden de yararlanabilmeye olanak sağlamaktadır. Bu özelliğini, bilgi toplamanın farklı yönlerini ele alan yöntemsel çoğulculuk görüşü de desteklemektedir (139). Yöntemsel çoğulculuk anlayışına göre, araştırmacılar nitel ya da nicel yöntemlerden birisi ile araştırmaya başlayabilir ve sonuçlarını ya da yorumlarını güçlendirmek adına diğer metodolojinin veri toplama tekniklerini kullanabilir (140). Mevcut bu araştırma kapsamında da her ne kadar nitel veri toplama araçları yoğunlukla kullanılmış olsa da araştırmanın içerisinde bulguları desteklemek adına nicel veriler de elde edilmiştir.

Katılımcı bir eylem araştırması, araştırmanın hem yürütülmesi hem de felsefi duruşunu ifade etmektedir. Heron ve Reason (2006)'a göre, insanlar üzerinde araştırma yapmak yerine onlarla birlikte çalışarak bilginin nasıl oluştuğunu ve anlaşıldığını araştıran yaklaşımların geliştirilmesi oldukça önemlidir (141). Katılımcı eylem araştırmaları; topluluklar ve gruplar içinde gerçekleştirilen ve bir sorunu sistematik bir şekilde ele alarak bu sorunu en çok etkilenen üyelerin bakış açılarından, deneyimlerinden inceleyen bir müdahale ve değişim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (147). Başka bir deyişle, araştırmacı tarafından planlanıp uygulanan eylemlerin topluma etkisine odaklanmaktadır. Bu yönüyle hem dönüşümcü ve özgürleştirici ama aynı zamanda post-modern ve post-yapısalcı felsefi bakış açılarını içermektedir. Kemmis ve McTaggart (148) gibi araştırmacıların katılımcı eylem araştırması yaklaşımının gelişiminde oldukça önemli etkileri olmuştur. Bu araştırmacılara göre katılımcı eylem araştırması hem araştırmanın yürütülmesi hem de felsefi duruşunu ifade etmektedir. Böylece bazı grupların toplumsal katılımlarının önünde engel olabilecek kısıtlamalar konusunda farkındalıklarını arttırarak onlara belli bir zamanda ve yerde destek olmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım bir anlamda “insanlar üzerinde” araştırma yapılması yerine “insanlar ile birlikte” yapılan araştırma yaklaşımını

benimsemekte ve temel bilginin sadece belli profesyoneller arasında erişilebilir olmasına karşı bir duruş sergilemektedir. Katılımcı eylem araştırmasının amacının bilimsel bilginin insanlarla iş birliği hâlinde oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla uzmanlarla ve sorundan etkilenen kişilerle planlanan katılım ve uygulamalardan ortak bir anlayışın geliştirilmesi bu yöntemin merkezindedir.

Katılımcı eylem araştırmaları bir durumu değiştiren, iyileştiren eylemi sağlayan ekonomik, politik, tarihsel ve coğrafi deneyimleri içermektedir (142). Bu araştırma türünde katılımcıların bilinç seviyesinde meydana gelen değişikliklerle kendilerini daha özgür ve özerk hissetmeleri, bu durumun sonucunda da anlayışlarında ve eylemlerinde dönüşüme neden olması düşüncesi hakimdir. Ancak katılımcı eylem araştırmaları yalnızca araştırma sırasındaki eylemlerden ibaret değildir. Hayata geçirilecek eylemler, araştırma süreci boyunca katılımcılar tarafından araştırılmakta, değiştirilip uygulanmakta ve gerekirse tekrar araştırılma döngüsüne girebilmektedir. Katılımcılar çalışma içerisinde hiçbir zaman pasif konumda yer almamaktadırlar. Tam tersine, süreç boyunca araştırmacıyla aktif olarak iş birliğine girmekte ve gelecekteki eylemlere de liderlik edebilecek konuma gelebilmektedirler (143). Dolayısıyla katılımcılar, araştırmacıyla birlikte değiştirmek istedikleri toplumsal konuları ele almakta ve tüm süreç boyunca araştırmacıyla birlikte araştırmayı uygulamaktadırlar. Katılımcı eylem araştırmalarındaki bu iş birliği, bilginin gelişimini ve paylaşımını teşvik etmekte ve katılımcıların aktif katılımı, bilgi alma ve alınan bilgiyi kullanma becerilerini geliştirmektedir Kemmis, McTaggart ve Nixon'a (2014) göre katılımcı eylem araştırması yedi temel özellikten oluşmaktadır (144).

Bu özelliklerden ilki Habermas'ın (1992) ifade ettiği gibi, katılımcı eylem araştırmasının birey ve toplum arasındaki ilişkiyi araştıran '*sosyal bir süreç*' olmasıdır. Katılımcı eylem araştırması, bireylerin toplumsal etkileşim yoluyla eğitim ve kişisel gelişim gibi çeşitli alanlarda kendi bireyselleşmelerinin oluşumunu ve yeniden şekillenmesini gerçekleştirmeye çalıştığı bir süreçtir (145). İkinci bir özellik olarak katılımcı eylem araştırmaları adından da anlaşılacağı üzere '*katılımcı*' bir süreci ifade etmektedir. Katılımcı olmak, bireylerin kendi değerlerini, becerilerini ve kavramlarını araştırmaya ve kendileri ile eylemlerini nasıl tanımladığına dair bir anlayış geliştirebilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu yorumlayıcı roller, kimliklerini ve eylemlerini kısıtlayan çerçevelere daha eleştirel bir gözle bakabilmelerini de

sağlamaktadır. Diğer bir özelliği ise *‘uygulamalı ve işbirlikçi’* olmasıdır. Bu özellikler, insanlara sosyal etkileşimlerde diğer bireylerle bağlantılı sosyal yapıları inceleme fırsatı sağlarken, eylemlerini ve dolayısıyla sosyal etkileşimlerini yeniden yapılandırmalarını teşvik etmektedir. Dördüncü özellik olarak *‘özgürleştiricilik’* öne çıkmaktadır. İnsanlara kültürel, ekonomik, siyasi ve sosyal yapılar tarafından nasıl şekillendiklerini keşfetme ve kendi gelişimlerini sınırlayan kısıtlamaları fark edebilme olanağı sunabilmektedir. Beşinci özellik *‘eleştirel’* olmasıdır. Katılımcı eylem araştırmalarının amacı arasında, insanların etkileşimde bulundukları sosyal bağlamda gömülü olan kısıtlamalardan kurtulmalarını desteklemektir. Bu kısıtlamalar arasında dil, söylem ve güç ilişkileri gibi unsurlar bulunmaktadır. İnsanlar sözel iletişim, çalışma biçimleri, diğer insanlarla ilişki kurma ve güç ilişkileri açısından kendi dünyalarına dair anlayışlarını sorgulamakta ve yeniden yapılandırma fırsatı bulabilmektedir. Diğer bir özellik *‘dönüştürücü’* olmasıdır. Katılımcı eylem araştırması, kritik ve öz eleştirel eylemler ve yansıtma yoluyla, yukarıda sunulan döngülerin birbirleriyle etkileşimde bulunmasını sağlayan sosyal bir süreçtir. Bu süreç, insanların mevcut durumlarını uygulamalarını ve yaşantılarını dönüştürmelerine olanak sağlamaktadır. Katılımcı eylem araştırması insanlara gerçekliği incelemeleri için olanak sağlarken aynı zamanda bu gerçekliği değiştirmeleri için bir fırsat da sağlamaktadır. Son özellik olarak *‘teoriyi de pratiği de dönüştürmeyi amaçlama’* gösterilmiştir. Katılımcı eylem araştırmasında teori ve pratik birbirinden üstün kavramlar değildir. Burada asıl amaç, teori ve pratiğe dair eleştirel düşünce yoluyla her ikisini de geliştirebilmek ve dönüştürebilmektir (144).

Desenin eğitim alanında kullanımına bakıldığında temellerinin 1940-50’li yıllara dayandırıldığı ve başlangıç olarak, Stephan Corey’in mevcut araştırma paradigmalarına alternatif olarak görülen ve işbirlikçi araştırma olarak nitelenen araştırmaları olduğu görülmektedir (146) Corey, geleneksel araştırma yöntemlerinin Amerikan eğitim sistemi için etkili olmadığını gözlemleyerek, öğretmenlerin eğitim araştırmalarının her aşamasında aktif rol oynaması gerektiğini savunmuştur. 1950’ler ile 60’larda bu araştırma yöntemi bazı yönlerden eleştirilmiş ve kullanımı azalmış olsa da özellikle 70’li yıllarda “eleştirel pedagojinin” de öncüsü olan bilim insanı Paulo Freire’nin öncülüğünde, bir araştırma modeli olarak tekrar popülerlik kazanmıştır (146). Bu anlamda Freire, katılımcı eylem araştırmasının önemli temsilcilerinden biri

olarak görülmektedir. Bu durumun bir sebebinin de Freire'nin hayata ve eğitime bakış açısı ile katılımcı eylem araştırması prensiplerinin birbiri ile örtüşmesidir. Çünkü Freire, eğitimin, insanların birbiri için ya da birbiri üzerinde değil, birlikte gerçekleştirmesi gereken bir süreç olduğu görüşünü savunmaktadır. Ona göre, katılımcı eylem araştırması da başkaları üzerinde yapılan araştırmalar değil, birlikte yapılan araştırma modelini yansıtmaktadır. Bu yöntemi kullanan araştırmacı, geleneksel pozitivist araştırma paradigmalarının aksine, araştırmacı ile araştırılanlar arasındaki geleneksel hiyerarşileri kabul etmemektedir (147).

Bu nedenlerle bu araştırmada okuma güçlükleri olan çocukların aileleri ve araştırmacı arasında etkileşimli bir bilgi akışı ve ortak bir anlayış geliştirebilme ön planda tutulan temel unsur olduğundan katılımcı eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırmacı, aynı zamanda aile eğitim programını uygulayan kişi olarak araştırmanın tüm aşamalarında aktif bir şekilde yer almıştır. İhtiyaçların tespit edilmesi, ailelerle bireysel görüşmelerin yapılması, aile eğitim programında yer alan aile eğitimleri, toplantılar ve aile katılımlı değerlendirme süreçleri araştırmacı tarafından planlanarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı eylem araştırmaları kendini değerlendirme sürecini de içinde barındırdığından araştırma süreci boyunca katılımcılar ve araştırmacı kendini değerlendirme fırsatı bulmuştur (148). Bu karşılıklı değerlendirme ve yeniden iyileştirme süreçleri değerlendirmelerin sonuçlarına göre düzenlemeler yaparak esas amaca ulaşmayı sağlamıştır.

3.1.2. Eylem Araştırması ve Katılımcı Eylem Araştırması Döngüleri

Eylem araştırmasının bir alt türü olan katılımcı eylem araştırması, eyleme geçmek ve bu eylemler sonucu uygulamadaki bilgilerle değişiklik ya da dönüşüm gerçekleştirebilmek adına verileri toplamayı ve analiz etmeyi amaçlayan nitel bir araştırma metodolojisidir (149). Bir anlamda toplumsal dönüşümü amaçlayan sosyal araştırmalara farklı bir felsefi yaklaşımı ifade etmektedir (144).

Sosyal psikolog Kurt Lewin (1946) tarafından döngüler şeklinde ifade edilen eylem araştırması, sonraki yıllarda Kemmis (2009) tarafından eylem araştırması döngüleri olarak ifade edilmiştir. Eylem araştırması, eylem ve bu eylemlerin sürece yansıma döngülerine bağlı bir araştırma yaklaşımı olduğu için veri toplama yöntemleri

yeni ve esnek yapıda olma eğilimi göstermektedir. Parkin (2009), geleneksel araştırma yöntemlerinin aksine, eylem araştırmalarının geleceği yönlendirmek için açıkça veri topladığını belirtmiştir. Kapsamlı olarak, Dick (2002), eylemi (değişim, iyileştirme) ve araştırmayı (anlama ve bilgi) aynı anda gerçekleştirmeyi sağlayan esnek bir spiral süreç olarak tanımlamıştır. Eylem araştırması organizasyonel değişiklikleri uygulamanın gerektiği durumlarda kullanılır (150,151).



Şekil 3.1. Eylem Araştırması Döngüsü (Kemmis (2009)’ dan esinlenerek oluşturulmuştur).

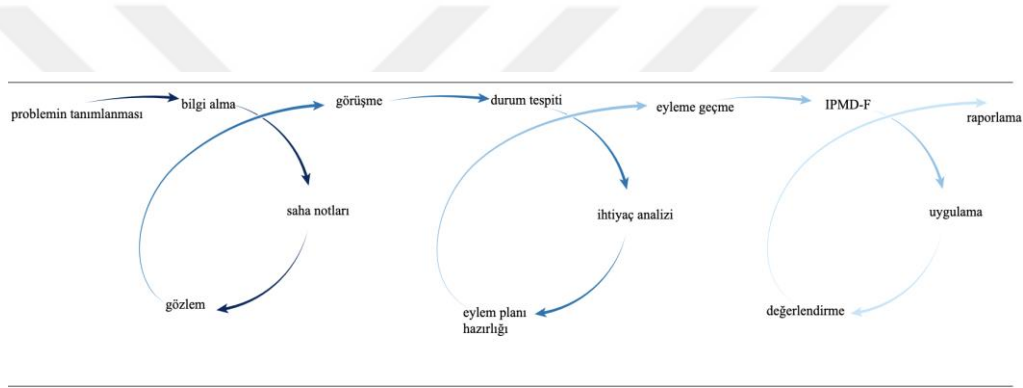
Katılımcı eylem araştırmasının döngülerinin ifadesinde farklılıklar olmakla birlikte Savin-Baden ve Major (2023) bu süreci Şekil 3.1’de gösterilen eylem araştırması döngüsü üzerinden açıklamışlardır (152). Böyle bir döngüde araştırmacı ve çalışmanın paydaşları arasındaki görüş alışverişi, verinin analiz edilmesi ve yorumlanması süreç boyunca gerçekleşmektedir. Araştırmacı bu noktada verilerini diğer araştırma sonuçları ve temel analitik yaklaşımlar ile sürekli karşılaştırmakta, elde ettiği bilgileri diğer uzmanlarla birlikte değerlendirme ve eylem planını gerçekleştirdiği grupla paylaşmaktadır.

Katılımcı eylem araştırması süreci, bir sorundan en çok etkilenen toplum üyelerinin deneyimleri ve bakış açılarından sistematik bir şekilde sorunun incelenmesini temel almaktadır. Bu açıdan süreç, katılımcıların ana gündemine

odaklanmakta, öz değerlendirme döngülerini kullanmakta ve geçerlikten emin olmak için ortak kalite kriterleri oluşturmaya yönelik bir anlayış geliştirmeyi içermektedir.

3.1.3. Çalışmanın Eylem Araştırması Döngüsü

Kemmis'in (2009) eylem araştırmasının insanların uygulamalarını, uygulamalara ilişkin anlayışlarını ve mevcut koşullarını değiştirebildiği vurgusundaki güçlü anlayışla yola çıkarak okuma güçlüğü olan çocukların aileleri için mevcut sorunların, ihtiyaçların ve durumun nasıl değiştirebileceği üzerine uzun bir düşünme ve bilgi toplama süreci gerçekleştirilmiştir (144). Bu bağlamda, mevcut araştırmanın katılımcı eylem araştırması tasarımı Şekil 3.2'te gösterildiği gibi her döngüde birbirini takip eden eylem araştırması döngülerinden oluşmuştur.



değerlendirme aşamasında ise katılımcılar ve araştırmacı tüm süreci ve programı değerlendirmiş ve bu değerlendirmeler araştırmacı tarafından raporlaştırılmıştır. Araştırmanın katılımcı eylem araştırması döngüsünü oluşturan dört aşamasına Şekil 3.3'te yer verilmiştir.



Şekil 3.3. Araştırmanın katılımcı eylem araştırması aşamaları.

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara iline bağlı Çankaya ilçesinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış okuma güçlüğü yaşayan toplam on altı çocuğun ebeveynleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, Büyüköztürk ve ark. (2017) tarafından, gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşması isteminde kullanılacak bir yöntem olarak belirtilen amaçlı örnekleme yaklaşımlarından bir tanesi olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (153). Patton (2014), nitel araştırmaların genellikle amaçlı olarak seçilmiş küçük araştırma grupları ile gerçekleştirilebileceğini ve Büyüköztürk ve ark. (2011) ise bu noktayla aynı doğrultuda, eylem araştırmasının problemle doğrudan ilgili olan kişilerle

daha küçük ve kasıtlı çalışma grupları ile gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir (136,153). Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde, aşağıda belirtilen ölçütler dikkate alınmıştır;

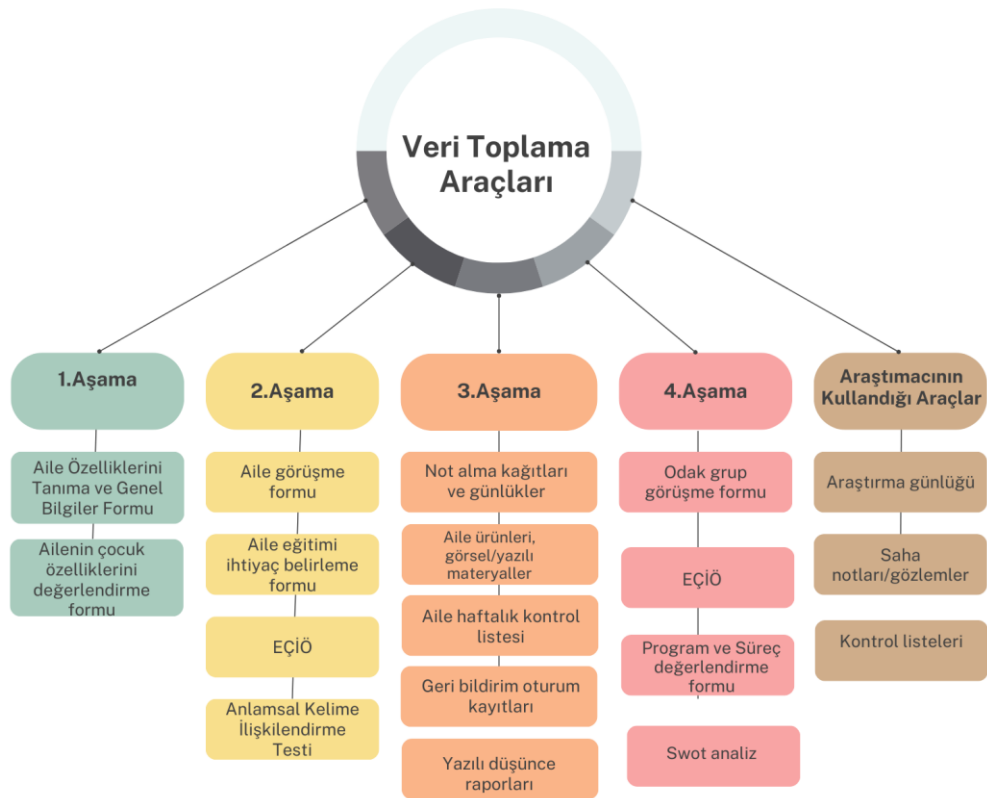
1. Anne ve/veya babaların çocuklarının, 7-10 yaş aralığında özel öğrenme güçlükleri tanısına sahip olmaları ve özel öğrenme güçlükleri tanısı içerisinde spesifik olarak okuma güçlüğü problemleri yaşıyor olmaları,
2. Anne ve/veya babaların, bu araştırma öncesinde okuma güçlüğü alanı kapsamında yürütülmüş farklı bilimsel araştırmalarda ve proje çalışmalarında yer almamış olmaları,
3. Anne ve/veya babaların çocuklarının zorluklarına ilişkin geliştirilmesi gereken ihtiyaçlarının olması

Bu araştırma başlangıçta, 14 anne ve 4 baba olmak üzere toplam on sekiz ebeveyn ile yürütülmek üzere başlamıştır. Araştırmanın problem durumunun belirlenmesi aşaması sonrasında, katılımcı ebeveynlerin çocuklarının okuma güçlükleri konusunda çeşitli ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Araştırma sürecinde yer alma noktasında ise, bütün annelerin istekli ve gönüllü oldukları gözlenmiştir. Başlangıçta çalışmaya katılmayı kabul eden 2 baba, araştırmanın sonraki sürecinde iş yoğunlukları nedeniyle katılım göstermemeyi tercih etmiş ve böylece çalışma 14 anne ve 2 babanın katılımı ile tamamlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları olan ebeveynlere ilişkin demografik özelliklere bulgular bölümünde Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında verilerin toplanmasında eylem araştırmasının doğasına uygun olarak problemin basit ve odaklanmış şekilde ele alınmasını sağlayacak çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu araştırma verilerinin elde edilmesi sürecinde çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçlarının her ikisinden de yararlanılmıştır. Creswell (2016), özellikle nitel araştırmalarda araştırmacıların, araştırma verilerini çeşitli yöntemlerle toplayarak daha derinlemesine bilgi elde edebileceklerini ve bunu gerçekleştirirken doğal ortamlarda daha fazla zaman geçirmenin önemini vurgulamaktadır(145,154). Glesne (2014) ise yine nitel araştırma yapan araştırmacıların farklı teknikleri bir arada kullanarak araştırma verisi oluşturma sürecinin en ideali olduğunu belirtmiştir (154).

Bu araştırmanın verileri; birbiriyle iç içe geçmiş eylem araştırması döngülerinden oluşan dört aşamalı bir yapıda ve her aşama için tasarlanan özel formlar kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın temel sorularıyla ilgili verileri elde edebilmek amacıyla kullanılan nitel formlar araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama sürecinde araştırma süresince kullanılan formlar ve her aşamada kullanılan veri toplama araçları ayrı ayrı belirtilmiş olup bu süreçlere ilişkin bilgiler Şekil 3.4’de gösterilmektedir.



Şekil 3.4. Araştırma süresince her aşamada kullanılan veri toplama araçları.

3.3.1. Araştırma Süresince Araştırmacı Tarafından Kullanılan Veri Toplama Araçları

-Araştırma Günlüğü: Kayıt defteri niteliğinde oluşturulan bu günlük formu araştırmanın bütününe ilişkin gözlemlerin ve düşüncelerin araştırmacı tarafından kayıt altına alındığı bir formdur. Araştırma günlüğüne çeşitli gözlemler, saha notları, çocuklara ve ailelere ait bazı dikkat çeken özellikler, ailelerin ilgi çekici yorumları ve ifade ettiği duygular not alınmıştır.

Günlük formları aynı zamanda araştırma verilerinin elde edilmesi sürecinde kullanılan bir araç niteliğindedir. Glesne (2014)'e göre araştırma günlüğü tutulması, araştırmanın araştırmacı ve katılımcılarla birlikte nasıl şekillendiği ve geliştiği, sürecin nasıl devam ettirildiği, eylem ve etkileşimlerin ne ölçüde sürdürülebildiği hakkında düşünmenin bir aracı olarak kullanılmalıdır (154). Ayrıca Robson (2015) çok uzun bir zaman ve efor harcanmamasına rağmen dikkate değer birçok veriyi elde etmeyi amaçlayan günlük formlarının araştırmacılar için oldukça kullanışlı olabileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda çalışma süresince araştırmacının kendini ve süreci değerlendirmesi, eğitim süreci içerisinde karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi ve giderilmesi, sürece ilişkin gerekli görülen düzenleme ve değişikliklerin yapılmasına ilişkin bilgilerin edinilmesine yönelik olarak haftalık günlük formu hazırlanmıştır. Ek-3'te gösterilen bu form aracılığıyla araştırma günlüğü, araştırma süresince her hafta araştırmacı tarafından tutulmuştur.

-Saha notları/Gözlemler:

Gözlem, katılımcıların davranışlarının doğal bir ortamda bilinçli olarak fark edilmesi ve ayrıntılı olarak incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (155). Gözlem yapmanın avantajlarından biri karmaşık sosyal etkileşimlere ve fiziksel ortamlara doğrudan erişim sağlanabilmesi veya gözlem yapan kişiye iç görü kazandırabilmesidir (156). Başka bir deyişle, araştırılan konu hakkında araştırmacılara ilk elden ve doğal bilgiler sağlamaya yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan çocuklarla ilgili sınıf içi uygulamalar, bu uygulamalar sırasında eğitimci ile ilişkisi ve uygulamalar sonrasında aile içi iletişim özellikleri kendi özel eğitim kurumlarında araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve kayıt altına alınmıştır (Ek-4). Emerson ve ark. (2011), saha notlarının iki bölümden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlardan ilki tarihler, saatler, ortamlar, eylemler, davranışlar ve konuşmalar dahil olmak üzere kaydedilen gerçek verileri kapsayan tanımlayıcı bilgilerdir (157). İkincisi ise gözlem sürecinde kaydedilen kişisel düşünceler, iç görüşler ve sorulardan oluşan yansıtıcı bilgileri içermektedir. Bu anlamda çalışma kapsamında yapılan saha gözlemlerinin amacı, okuma güçlüğü yaşayan çocuk ve ailelerini okuma güçlükleri bağlamında daha iyi anlamak ve okuma güçlükleri ile ilgili bilgi, ihtiyaç ve baş etme stratejilerini incelemek ve zorlandıkları noktaları tespit etmektir. Alınan bu saha notları ve gözlemler, ailelerin çocuklarının özel eğitimde ya da okul ortamında sınıf içerisindeki

özelliklerini betimlemelerini, eğitim sırasında ve sonrasında alınmış kısa notları içermektedir. Saha notlarından edinilen izlenimler BAEP fikrinin gelişmesi aşamalarının temelini oluşturmaktadır.

-Kontrol Listeleri: Bu araştırmada eylem araştırmasının sistematik ve dinamik sürecini daha iyi yönetebilmek adına verilerin tarihleri ve türünün yer aldığı basit kontrol listeleri kullanılmıştır. Aşağıda Şekil 3.5’te veri toplama sürecinde kullanılan veri toplama kontrol listesi sunulmuştur.

VERİ TOPLAMA KONTROL LİSTESİ

	VERİ TÜRÜ	TARİH ARALIĞI	VERİ TÜRÜ	TARİH ARALIĞI	AÇIKLAMALAR
 GENEL BİLGİLERİN ALINMASI	AİLE GENEL GİLGİLER FORMUNUN UYGULANMASI		ÇOCUK VE AİLE ÖZELLİKLERİ FORMUNUN UYGULANMASI		
 İHTİYAÇLARIN BELİRLENMESİ	AİLE İHTİYAÇ BELİRLEME FORMUNUN UYGULANMASI		ANLAMSAL KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİNİN UYGULANMASI		
 BİREYSEL GÖRÜŞMELERİN YAPILMASI	AİLE GÖRÜŞME FORMLARININ HAZIRLANMASI		AİLELERLE İLK GÖRÜŞMELERİN YAPILMASI		
 EYLEM PLANININ UYGULANMASI	EYLEM PLANININ OLUŞTURULMASI		EYLEM PLANININ UYGULANMASI		
 DEĞERLENDİRMELERİN YAPILMASI	AİLELERLE SON GÖRÜŞMELERİNİN YAPILMASI		PROGRAM VE SÜREÇ DEĞERLENDİRME RİNİN YAPILMASI		

Şekil 3.5. Veri Toplama Kontrol Listesi.

3.3.2 Katılımcılara Sunulan Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Birinci Aşama: Aile Hakkında Bilgi Toplama Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu aşama çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden aileler hakkında temel bilgilerin alındığı aşamadır. Bu aşamada uygun bilgilerin elde edilmesi için kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

-Aile Özelliklerini Tanıma ve Genel Bilgiler Formu:

Araştırma verilerinin elde edilebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan diğer bir veri toplama aracı ‘Aile Özelliklerini Tanıma ve Genel Bilgiler

Formu 'dur. Bu form, çalışmaya katılan ailelerinin genel demografik özellikleri hakkında bilgi almak amacıyla sorulan sorulardan başlamaktadır. Formun demografik bilgi alma bölümünde ailenin demografik- sosyo-kültürel yapısı, çocukların sağlık durumları, yaşları, akademik durumları ve sosyo-demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise aile özelliklerini daha derinlemesine tanımaya yardımcı olabilecek sorular ile devam etmektedir. Yöneltilen sorular aile özelliklerini daha yakından tanımaya yönelik, birlikte yaşanan kişi sayısı, aile bireylerinin yaşları ve genel sağlık durumları, aile üyelerinin birlikte geçirdikleri zamanlar ve özellikleri, çocuğun/çocukların ev içi ve dışı aktiviteleri ile aile içi olası stres kaynaklarını öğrenmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. 'Aile Özelliklerini Tanıma ve Genel Bilgiler Formu'na Ek-5'te yer verilmiştir.

-Ailenin Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Formu

Araştırmanın ilk aşamasında aile özellikleri ile ilgili alınan bilgilerin yanı sıra özellikle okuma güçlüğü yaşayan çocuğun özelliklerine dair daha detaylı bilgi edinebilmek ve ailenin çocuğunun özelliklerini nasıl değerlendirdiğini inceleyebilmek için 'Ailenin Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Formu' kullanılmıştır. Bu doğrultuda eylem planı öncesinde, araştırmaya katılan anne babalardan okuma güçlüğü yaşayan çocuklarının genel gelişim özellikleri ve okuma güçlüklerine yönelik görüşlerinin, bu konulara ilişkin değerlendirmelerinin belirlenmesi amacıyla açık uçlu soruların da bulunduğu bu soru formu kullanılmıştır. Formda yer alan soruların hazırlanmasında literatür taraması gerçekleştirilmiştir. İlgili literatürde okuma güçlüklerine ilişkin aile görüş, tutum ve yaklaşımların incelendiği araştırmalar başta olmak üzere ulaşılan çalışmaların veri toplama araçları bu kapsamda incelenmiştir. Literatür incelemesi sonrasında hazırlanan taslak anket formundaki sorular, doktora çalışmalarında eylem araştırmaları yapan iki ölçme değerlendirme uzmanı ve bağımsız bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Uzman değerlendirmelerinin ardından iki sorunun birleştirilmesine ve iki sorunun formdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Anket formunun nihai hali araştırmaya katılmayı kabul eden anne ve babalara uygulanmıştır.

3.3.2.2 İkinci Aşama: Durum Tespiti ve İhtiyaçların Belirlenmesi Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

İkinci aşama okuma güçlüğüne yönelik ailelerin gözünden mevcut durum tespiti ve ihtiyaçların belirlenmesi yönelik planlanan bir aşamadır. Bu aşamada uygun bilgilerin

elde edilmesi için kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

-Aile İlk Görüşme Formu

Araştırma verilerinin elde edilmesi sürecinde uygulama öncesinde katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Merriam (2015)'a göre görüşmeler insanlarda gözlemleyemediğimiz davranışların, duyguların ve onların içerisinde bulundukları durumu ifade ediş şekilleri açısından önemli bir noktadır (158). Glesne (2014)'e göre görüşmelerin en güçlü özelliği gözlemleyemediğimiz durumlar hakkında bilgi edinme fırsatı vermesi ve gözlemlediğimiz durumlarla da alakalı alternatif açıklamalar yapma fırsatı sunmasıdır (154). Bu doğrultuda bu eylem araştırması kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Merriam (2015)'a göre daha az yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların algılarını kendi görüşleri ile ifade etmelerine olanak sağlaması açısından önemlidir (158).

Eylem planı hazırlığına geçmeden önce okuma güçlüğü olan çocukların anne ve babaları ile gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle okuma güçlükleri ve disleksili çocuklar ve aileleri ile ilgili literatür taranmış ve konu ile ilgili yapılan araştırmalar detaylı olarak incelenmiştir. Literatür taraması sırasında çalışmanın amacına uygun olabilecek nitelikte belirlenen sorulardan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Taslak görüşme formu ile ilgili nitel araştırmalar ve eylem araştırmaları üzerine çalışmalarını yürüten iki akademisyen ve öğrenme güçlükleri ile çalışan biri özel eğitimci, biri çocuk gelişimci olmak üzere toplam dört uzamanın görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri sonucunda ailelere programın başında ve sonunda yöneltilecek toplam 8 ana soru ve on beş yardımcı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun anlaşılabilirliği ve işlerliği açısından pilot uygulaması özel eğitim kurumunda katılımcılar arasından seçilen iki anne ile gerçekleştirilmiş, uygulama sırasında alınan notlarla birlikte küçük değişikliklere gidilmiş ve görüşmeler son form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Aile İlk Görüşme Formu Ek-6'da sunulmuştur.

Görüşme formunda ailelere okuma güçlüğü ve tanı süreci, okuma güçlüğü'nün etkileri, aile içi iletişim ve tutumlar, aile içi destek, zorluklar ve ihtiyaçlar, eğitim sistemi ve beklentiler, devlet ve toplum desteği ve eğitim ihtiyacı kategorilerinden

önceden hazırlanmış sorular yöneltmiştir. Bireysel aile görüşmelerine ilişkin açıklamalar Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo. 3.1. Bireysel aile görüşmeleri ile ilgili detaylar.

Veri kaynağı	Yöntem /Amaç	Zaman/Süre	Aşama
Yarı yapılandırılmış görüşme	Yöntem: Her katılımcıyla bireysel olarak yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme. Amaç: Okuma güçlükleri yaşayan çocukların annelerinin genel algıları ve ihtiyaçları hakkında veri toplamak ve onlarla ilişki kurmak.	Zaman: Çalışmanın durum tespiti ve ihtiyaçların belirlenmesi sırasında Süre: Yarım saat 40 dk. değişen süreler	Durum Tespiti ve İhtiyaçların Belirlenmesi :2.Aşama

-Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu

İlk ihtiyaç belirleme çalışmaları araştırmacının ailelerle yaptığı ilk görüşme ve odak grup görüşmeleri doğrultusunda şekillenmiş olsa da aileler için eğitimin içeriği, gün ve saatinin belirlenebilmesi adına bir ‘Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu’ hazırlanmıştır. Ailelere bu formda verilen belirli konu listesi içerisinde eğitime en çok ihtiyaç duydukları alanları işaretlemeleri istenmiştir. Bu formun devamında ailelerin eğitim için uygun gün ve saati seçebilecekleri bir bölüm yer almaktadır. Hazırlanan form, aileler ile kurulan WhatsApp grubu üzerinden Google formlar aracılığıyla iletilmiştir. Bu formun analizleri ve görüşmelerden elde edilen verilere dayanarak bir değerlendirme raporu oluşturulmuş ve ailelerin öncelikli eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Aile eğitimi ihtiyaç belirleme formu Ek-7’de gösterilmektedir.

-Ebeveynin Çocuğuyla İletişim Ölçeği (EÇİÖ)

Bu araştırmada ebeveynin çocuğuyla iletişiminin kalitesini ölçmek amacıyla Kahraman (2016) tarafından geliştirilen ‘Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği’ veri toplama araçlarından biri olarak kullanılmıştır. Ölçek toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “paylaşımaya açık olma”, “engelsiz dinleme”, “saygı-kabul”, “duyarlılık” ve “problem çözme” olmak üzere toplam 5 boyutu bulunmaktadır. Paylaşımaya açık olma boyutunu 11, 13, 14, 21. maddeler; engelsiz dinleme boyutunu 2, 8, 10, 15, 27. maddeler; saygı-kabul boyutunu 5, 9, 16, 18, 20, 22, 23. maddeler; duyarlılık boyutunu 6, 12, 17, 24, 25, 26. maddeler; problem çözme boyutunu ise 1, 3, 4, 7 ve 19. maddeler oluşturmaktadır. Ölçek, beşli likert tipi şeklinde “her zaman”, “sıklıkla”, “bazen”, “ara sıra” ve “hiçbir zaman” olarak değerlendirilmekte olup ölçekten alınan yüksek puan ebeveynin çocuğuyla iletişim düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Engelsiz dinleme boyutunun maddeleri ters puanlanmaktadır (159).

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizin yapılmasından önce örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Bu çalışmada binişik maddeler çıkartıldıktan sonra hesaplanan KMO örneklem uygunluk katsayısı .910, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 5335,151 ($p < .001$) olarak bulunmuştur.

Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında iç tutarlılık analizi ve test-tekrar test analizi yapılmıştır. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için hesaplanan alfa değerleri ve r değerleri problem çözme ($\alpha = .762$; $r = .610$), paylaşımaya açık olma ($\alpha = .842$; $r = .690$), saygı-kabul ($\alpha = .768$; $r = .881$), duyarlılık ($\alpha = .769$; $r = .741$), engelsiz dinleme ($\alpha = .703$; $r = .453$), toplam ($\alpha = .865$; $r = .899$) şeklindedir. 4 hafta arayla yapılan birinci ve ikinci uygulama arasındaki alt ölçek ve toplam puan korelasyonları karşılaştırıldığında, test-tekrar test ölçek toplam puan korelasyonu $r = .899$ olduğu ve test-tekrar test arasında ise engelsiz dinleme alt boyutu dışında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (159).

-Anlamsal Kelime İlişkilendirme Testi

Anlamsal kelime ilişkilendirme çalışmaları, sözlük anlamsal bilgiyi ve insanların kavramları nasıl algıladıklarını inceleyebilmek için kullanılan kolay, psikolojide tarihsel açıdan güçlü bir kullanım alanına sahip yöntemlerden biridir (160). Kelime ilişkilendirme çalışmaları genellikle klinik nöro-psikiyatride hafıza ve dil süreçlerini değerlendirmeye yönelik görevler oluşturmak için kullanılmaktadır (27,161). Kelime ilişkilendirme çağrışımları çocuklar ve yetişkinler arasındaki çağrışımlardaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi için de kullanılabilir (162). Bu gruplar arasındaki farklı sonuçlar, bellek görevlerinin değerlendirilmesinde her yaş grubu için belirli normatif verilerin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Anlamsal kelime ilişkilendirme testleri kişilerin zihnindeki bir anahtar (uyarıcı) kavramla ilişkilendirilen geniş kapsamlı kelime listeleri sağlayarak onların kavramla ilişkili algılarını dolaylı olarak araştırmaya olanak sağlamaktadır.

Bu çalışmada eylem planı hazırlığı aşamasında yetişkinlere yönelik uygulanan ‘Anlamsal Kelime ilişkilendirme Testi’ anne babaların bilişsel yapısı ve bu yapıyı oluşturan kavramla bağlantısını ve zihinde oluşturduğu bilgi haritasını gözlemlemeye ve uzun vadede kavramlar arası bağlantının olup olmadığını belirlemeye yardımcı olan alternatif bir değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Test, on adet ‘okuma güçlüğü’ uyarıcı kelimesinin alt alta sıralanması ve son bölümünde de bu uyarıcı kelimeye ilişkin yazılan sözcükler çerçevesinde ailelerin kendi sözcükleri ile okuma güçlüğü tanımlamaları istenen bir cümle oluşturma bölümü olarak hazırlanmıştır. Anlamsal kelime ilişkilendirme testi için kullanılan form Ek-8’de gösterilmektedir.

3.3.2.3. Üçüncü Aşama: Eylem Planı olarak BAEP’in Uygulaması

Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Üçüncü aşamada bir önceki aşamada belirlenen mevcut durum ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak bir eylem planı hazırlığı yapılmış ve bunun sonucunda bir eylem planı olarak geliştirilen Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Aile Eğitim Programı (BAEP), eğitim programları şeklinde ailelere uygulanmıştır.

- BAEP Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Aile Eğitim Programı

Bu program okuma güçlüğü yaşayan çocukların ve ailelerinin tanıya bağlı yaşadıkları sorunlar ve ihtiyaçlarına bütüncül bir şekilde yönelen ve öğrenme

güçlüğünü geniş bir yelpazede değerlendiren çok yönlü bir aile eğitim programı modelidir.

Özellikle özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuklara sahip aileler çocukları hakkında konuşmaya, bilgi alışverişine ve desteğe ihtiyaç duymaktadır. Okuma güçlükleri ile ilgili planlanan eğitim toplantıları yoluyla yalnızca bütüncül destek sisteminin anlaşılması değil aynı zamanda ailelerin yaşadıkları problemlerde yalnız olmadıklarını fark etmelerini, empati kurma becerisini geliştirmelerini, karşılaştıkları problemlerle baş edebilecekleri teknikleri öğrenmelerini, diğer anne babalar ile deneyimlerini paylaşarak çözüm yolları üretebilmelerini sağlamak açısından önemlidir. Eğitim toplantıları belli bir planlama dahilinde gerçekleştirilmiştir. Bütünleştirilmiş süreç temelli aile eğitim programında genel gelişime yönelik teorik ve pratik bilgilerin yanı sıra, günlük yaşama ilişkin sorunların çözümüne dair ve yaşam kalitesinin artırılmasına yönelik konular da yer almaktadır. Eğitim toplantılarında farklı konuların da ele alınabilmesi için ailelerle beyin fırtınası ve ebeveynlerin kendileri için önemli olan konuları yazılı olarak sumaları gibi teknikler de kullanılmıştır.

Programının geliştirilmesi, veri toplama sürecinde detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Tablo 3.3'te BAEP programının haftalara göre konu içeriklerine, hedef ve açıklamalarına yer verilmiştir.

Programın hedef grubu: Özel öğrenme güçlüğü tanısı alıp spesifik olarak okuma güçlüğü özellikleri gösteren, 7-10 yaş grubu çocukların anne ve/veya babaları

Süreç: Program öğrenme güçlüğü tanısı içerisinde okuma güçlükleri yaşayan çocukların anne ve/veya babalarına yönelik 8 haftalık aile eğitimi programının uygulamaları ve sonrasında program ve sürecin değerlendirildiği hafta dahil olmak üzere toplam 9 haftalık bir süreçten oluşmaktadır.

Eğitim Programında Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Uygulama süresince kullanılan yöntem ve teknikler araştırmanın durum belirleme ve ihtiyaç analizleri sürecinde eylem araştırması döngüsü boyunca çeşitlilik göstermiştir. Aşağıda öğrenme ve öğretme sürecinde bireylere istendik davranışların kazandırılmasına yönelik olarak planlanan etkinliklere uygun BAEP programında kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

- Sunum
- Okuma güçlüğü simülasyonu
- Hikâye anlatımı
- Zaman yönetimi
- Öğrenme materyali hazırlama
- Rol oynama
- Konuşma halkası
- Grup tartışmaları
- Olumluyu paylaşma, empati kurma
- Sanat ve drama aktiviteleri (motivasyon panosu oluşturma, bağ kurma ve güçlendirme aktiviteleri, eğitim yolculuğu haritası vb.)
- Beyin fırtınası tekniği

Eğitim Materyalleri: Uygulama süresince kullanılan materyaller araştırmanın durum belirleme ve ihtiyaç analizleri sürecinde eylem araştırması döngüsüne uygun olarak çeşitlilik göstermiştir. Program için farklı özelliklerde ve her hafta konuya uygun eklenen birçok yazılı ve görsel materyaller hazırlanmıştır. Materyallerin belirlenmesinde, aile eğitim programında ele alınan konular, anlaşılabilirlik, kullanıcı dostu olma ve görsel desteklerle zenginleştirme stratejileri temel alınmıştır. Aşağıda yukarıdaki yöntem ve tekniklere göre planlanan etkinliklere uygun BAEP programında kullanılan eğitim materyallerine yer verilmiştir

- İletişim materyalleri (telefon görüşmeleri, yazışmalar)
- Kitapçıklar
- Görüntü/ses kayıtları
- Bilgisayar
- Hoparlör
- Fotoğraf ya da görsel materyaller
- Duyuru panoları-afişler
- Yazılı formlar (Not kağıtları, öneri ve istek formları),
- Defter
- Boya kalemleri
- Renkli kâğıt, kartonlar
- Makas

- Projeksiyon
- Masa ve sandalye
- Ayaklı tahta
-

Eğitim Uygulamaları: Eğitim uygulamaları, *'giriş ve tanışma, okuma güçlüklerinin anlaşılması, motivasyon sistemi ve olumlu iletişim teknikleri, BAEP'i anlama, strateji geliştirme, BAEP desteği için uygun ortamlar yaratma, ilerleme, izleme ve sorunları çözme ile sonuçları değerlendirme ve gelecek adımlar'* konu başlıkları çerçevesinde planlanmıştır. Eğitim uygulamaları her hafta cuma günleri saat 11:00'da öğrenme gücüğü tanılı çocukların özel eğitim desteği aldıkları özel eğitim merkezinin toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Programa 14 anne 2 baba olmak üzere toplam 16 ebeveyn katılım göstermiştir. Eğitim uygulamaları için programda her hafta için belirlenen konuya 60 dk'lık zaman dilimleri ayrılmıştır. BAEP eğitim programının detayları Tablo 3.2'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2 Bütünleştirilmiş Süreç Modeli Aile Eğitim Programı (BAEP)'in Hedef ve Oturumları.

Hedef Grup: Özel öğrenme güçlüğü tanıdı okuma güçlüğü yaşayan, 7-10 yaş grubu çocukların aileleri Genel Amaç: Okuma güçlüğü yaşayan çocukların ailelerine bütünleştirilmiş şekilde destek olmak Süreç: 8 Hafta Uygulayıcı: Hülya Tercan							
Uygulama Haftaları	Hedef	Konu	Yöntem Teknikler Etkinlikler	Materyaller	Süre	Tarih	Katılımcı sayısı
1.Hafta	-Ailelerle tanışma ve iletişim kurma -Ailelerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını gözden geçirme -Program ile ilgili bilgi verme -Programın işleyişini ve uygulama sürecini anlatma	Giriş ve Tanışma	-Hoş geldiniz toplantısı -İsim sorma, söyleme oyunları -Küçük bir aile haritası oluşturma ve paylaşma -İhtiyaç analizleri paylaşımı -Küçük grup etkinlikleri	-Not kağıtları, defter -Boya kalemleri -Projeksiyon -Masa ve sandalye -Ayaklı tahta	60 dk	.../.../....	16
2.Hafta	-Okuma güçlükleri hakkında bilgi verme -Okuma güçlüğü yaşayan çocukların özellikleri -Ailelerin okuma güçlüğü olan çocuklarını nasıl tanımladığı ve deneyimleri ile ilgili paylaşımlar yapma	Okuma güçlüklerinin anlaşılması	-Öğrenme güçlükleri ve okuma güçlüklerinin tanımına yönelik sunum -Örnek vaka sunumları -Okuma güçlüğü simülasyonu -Grup tartışmaları	-Not kağıtları, defter -Projeksiyon -Masa ve sandalye -Ayaklı tahta	60 dk		16
3.Hafta	-Çocukla olumlu iletişim tekniklerini öğrenme -Motive etme stratejileri geliştirme -Olumlu pekiştirme tekniklerini öğrenme	Motivasyon sistemi ve olumlu iletişim teknikleri	-Motivasyon panosu oluşturma -Hedef belirleme -Bağ kurma ve güçlendirme aktiviteleri -Olumlu ifadeleri kullanma pratikleri -Rol oynama -Olumluyu paylaşma çalışmaları -Empati kurma egzersizleri	-Not kağıtları, defter -Mantar panolar -Projeksiyon -Masa ve sandalye -Ayaklı tahta	60 dk		16
4.Hafta	-Okuma güçlüğü olan çocukların aileleri için geliştirilen bütünleştirilmiş süreç modelinin tanıtımı		- BAEP'nin tanıtımı	-Not kağıtları, defter -Projeksiyon	60 dk		16

	-Bütünleştirilmiş süreç temelli modelle ilgili detayları öğrenme	BAEP'i anlama	-Bütüncül yaklaşım ve nöro çeşitlilik yaklaşımı -Öğrenme stillerini belirleme çalışması	-Masa ve sandalye -Ayaklı tahta		
5.Hafta	-Bütüncül destek için stratejileri ve yöntemleri öğrenme - Bütünleştirilmiş süreçlerle ilgili öneriler sunma -Bu süreçleri destekleyebilecek stratejiler geliştirme	Bütüncül destek için Strateji geliştirme	- BAEP özet ve tekrar sunumu -Bütüncül destek mekanizmalarını anlamak -Problem tanımlama ve çözme egzersizleri -Zaman yönetimi ve pratikleri -Grup tartışmaları ve deneyimlerin paylaşımı	-Not kağıtları, defter -Boya kalemleri -Projeksiyon -Masa ve sandalye -Ayaklı tahta	60 dk	16
6.Hafta	-Evde destekleyici ortamlar yaratma -Programda kullanılan destekleyici materyallerin evde nasıl erişilebilir hale getirilebileceğini konuşma -Evde destek zamanları ve ritüeller oluşturma	BAEP desteği için uygun ortamlar yaratma	-Ev ve aile ortamının analizi -Evdeki ilgi alanlarına odaklanma -Duyusal uyarıcılara dikkat çekme -Çalışma ve mola zamanları -Öğrenme materyali hazırlama -Teknolojiyi etkin kullanma -Eğlenceli öğrenme deneyimleri	-Not kağıtları, defter -Projeksiyon -Masa ve sandalye -Ayaklı tahta	60 dk	16
7.Hafta	-Programda yer alan tekniklerin evde yapılabilirliğini değerlendirme ve kaydetme -Olası sorunları çözmeye ilişkin stratejiler geliştirme -Ailelerin destek gruplarına ve kaynaklara nasıl ulaşabileceklerine yönelik bilgi sunma	İlerleme izleme ve sorunları çözmeye	-İlerleme günlükleri ve ilerleme takibi -Grup tartışmaları ve deneyimlerin paylaşımı	-Not kağıtları, defter -Projeksiyon -Masa ve sandalye -Ayaklı tahta	60 dk	16
8.Hafta	-Tüm programla ilgili süreci değerlendirme -Programın ileriye dönük sürdürülebilirliğini sağlamak için yapılması gerekenler -Gelecekteki desteklerle ilgili planlama yapma	Sonuçları değerlendirme ve gelecek adımlar	-Grup değerlendirme paylaşımı (Eğitim yolculuğu haritası etkinliği) -Bireysel değerlendirme notları -Anket ve geri bildirim formları -SWOT analizi -Gelecek adımları tartışma	-Renkli kağıtlar -Renkli büyük kartonlar -Boya kalemleri -Makas -Projeksiyon -Ayaklı tahta	60 dk	16

-Not Alma Kağıtları ve Günlükler: Katılımcıların kendilerini ve eğitim sürecini değerlendirdikleri, eğitim sürecinde istedikleri tüm konularda kendileri hakkında, uygulamalar ve eğitimci hakkında görüşlerini ve düşüncelerini not alabildikleri günlükler tutmaları istenmiştir. Bu veri toplama aracı daha çok eğitim sırasında ortaya çıkan herhangi bir aksaklık ya da düzenlenmesi gereken bir durum olup olmadığını ve sürece ilişkin objektif değerlendirmelerin haftalık yapılan toplantılarda konuşulabilmesi amacıyla kullanılmıştır.

-Aile Ürünleri/Görsel-Yazılı Materyaller: Araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan diğer bir araç, uygulama sürecinde gerçekleştirilen eğitim toplantılarında katılımcı anne babalar tarafından oluşturulan yazılı veya görsel ürünlerdir. Araştırmada ailelerden elde edilen bazı yazılı ve görsel ürünler bütünleştirilmiş süreç temelli aile eğitimine dayalı eylem planının düzenli olarak değerlendirilmesi ve şekillendirilmesi, konuya ilişkin ailelerin ilerlemelerinin izlenmesi ve araştırmanın hedefine ulaşabilmesi adına veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Merriam (2015)'a göre dokümanlar araştırma başladıktan sonra araştırmacı ve katılımcılar tarafından oluşturulabilmektedir ve bunun amacı araştırılan durum, kişi ve olaya ilişkin daha fazla bilgiye ulaşmaktır (158). Bu doğrultuda her hafta aile eğitim programının ilgili hedefleri doğrultusunda anne babalar ile birlikte gerçekleştirilen etkinliklerde aileler tarafından oluşturulan çalışma kâğıtları ve yazılı/görsel dokümanlar aile ürünleri olarak değerlendirilmiştir.

-Aile Haftalık Kontrol Listesi: Ailelerin kullandığı kontrol listesi haftalık eğitimlerden sonra o hafta gerçekleştirilen aile eğitimlerinin içeriği, süresi, eğitimcinin performansı, kullanılan materyal ve kaynaklar ile katılım ve etkileşimlerine ilişkin görüşlerini almaya yönelik olarak 5'li likert tipinde oluşturulmuştur. Formun içeriğinde yer alan bazı bölümler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Aileler için haftalık geri bildirim kontrol listesi.

	1	2	3	4	5
Eğitim İçeriği					
Eğitim içeriği benim ihtiyaçlarıma uygundu.					
Konular açık ve anlaşılır bir şekilde aktarıldı.					
Eğitimde işlenen konuları günlük hayatıma uyarlayabilirim					
Eğitim Süresi					
Eğitim süresi yeterliydi.					
Eğitim süresi konuların tam anlaşılmasını sağladı.					
Eğitimcinin Performansı					
Eğitimci konuları etkili bir şekilde iletti.					
Eğitimci ile etkileşim kurmak kolaydı.					
Eğitimci sorulara açıklayıcı cevaplar verdi.					
Materyaller ve Kaynaklar					
Kullanılan materyaller anlaşılır ve yardımcı olacak nitelikteydi.					
Daha pratik materyaller kullanılmalıydı.					
Evde yapılabilecek ek kaynaklar sağlandı.					
Katılım ve Etkileşim					
Eğitime aktif olarak katılabildim.					
Grup içi etkileşim ve paylaşımlar önemliydi.					
1-Kesinlikle katılmıyorum,2-Katılmıyorum,3-Kararsızım,4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum.					

-Performans ve İlerleme Göstergeleri: Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Aile Eğitim Programının belirlediği hedeflere ulaşp ulaşamadığını kontrol edebilmek amacıyla performans ve ilerleme gösterge tablosu oluşturulmuş ve araştırmacı ailelerden aldığı her türlü geri bildirimi bu performans tablosuna işlenmiştir.

-Geri Bildirim Oturumları Kayıtları: Programın aile eğitimleri süresince eğitim haftalarında eğitimin gerçekleştiği günü takip eden 3 gün içerisinde geri bildirim oturumları düzenleyerek katılımcıların eğitim süreci ve o hafta alınan hedeflerle ve bu hedefleri günlük yaşamlarına uygulayabilirlikleri ile ilgili düşünceleri alınmıştır. Geri bildirim toplantıları her hafta Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılar, eğitim toplantılarına göre daha esnek ve katılımcılara uygun hale getirilmesi için online şekilde planlanmıştır. Haftalık eğitim oturumlarında konuşulamayan durumlar ya da ailelerin o haftaki konu ile ilgili sormak istedikleri sorular bu oturumlarda cevaplanmıştır.

-Yazılı Düşünce Raporları: Bu çalışmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı anne babalardan edinilen yazılı düşünce raporlarıdır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin aksine, yazılı düşünce raporları, anne babaların herhangi bir dış etkenin varlığından bağımsız olarak düşüncelerini daha rahat ve özgür bir şekilde yazarak ifade edebilecekleri tek yönlü bir etkileşimi içermektedir. Bu, katılımcıları anında bir cevap vermeye zorunda hissettirmeyen daha özgür bir süreci ifade etmektedir. Diğer bir önemli tarafı da katılımcılara daha derinlemesine düşünme fırsatı tanımasıdır. Bu çalışmada yazılı düşünce raporları, katılımcıların objektif görüşlerini alabilmek adına eylem planının uygulanma süresi sonunda değerlendirme aşamasında kullanılmıştır. Bu formlarda, "Bu süreçte neler öğrendim?" ve "Bu süreçte en çok neyi sevdim?" "Bu sürecin en zorlandığım kısmı neydi?" gibi bazı örnek açık uçlu sorular bulunmaktaydı. Bu sorulardan hareketle, anne babaların hem ilk aşama hem de sonraki aşamalar için kendilerini yazılı ifade edebilecekleri düşünce formları hazırlanmıştır. Yazılı düşünce formları Google Formlar aracılığıyla anne babalarla yapılan geri bildirim oturumlarında paylaşılmıştır. Form katılımcıların düşüncelerini kimlik ya da mail adreslerini paylaşmadan yazma seçeneğine sahip olacak şekilde düzenlenmiştir. Tüm katılımcılar bu formu her aşama için paylaşmasa da genel olarak ailelerin en bir kez çalışma süresince yazılı düşüncelerini paylaştıkları görülmüştür. Yazılı düşünce raporuna ilişkin detaylar Tablo 3.4'te paylaşılmıştır.

Tablo 3.4. Yazılı düşünce raporları detayları.

Veri kaynağı	Yöntem/Amaç	Zaman/Süre	Aşama
Yazılı düşünce raporları	Yöntem: Katılımcıların düşüncelerini yazdıkları rapor. Amaç: Katılımcıların gerçekleştirilen faaliyetlere ve sürece ilişkin düşüncelerini almak	Zaman: Eylem planının uygulanma aşamasında Uzunluk: Her katılımcı için yaklaşık 1 sayfa	Eylem planının uygulanması ve değerlendirme aşaması: Aşama 3 ve 4

3.3.2.4. Dördüncü Aşama: Program ve Süreç Değerlendirmesi

Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu aşama eylem planı olarak geliştirilen BAEP'in ve tüm eylem araştırması sürecinin değerlendirildiği son aşamadır. Bu değerlendirmelerde kullanılan veri toplama araçlarına aşağıda yer verilmiştir.

-Odak grup görüşme formu: Bu çalışmada eylem planı olarak gerçekleştirilen BAEP programının sonunda aileler sekizer kişilik iki gruba ayrılarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ailelerin eğitim programı sürecine ve eğitim faaliyetlerine katılımlarına ilişkin deneyimler, duygu ve düşüncelerine odaklanmıştır. Bu doğrultuda odak grup toplantıları grup paylaşımları yoluyla bütün ailelerin kendi eğitim deneyimlerinin yanı sıra diğer ailelerin deneyimlerini ve duygularını anlama ve kendi duygularını anlamlandırma konusunda oldukça etkilidir. Odak grup görüşmeleri yarı yapılandırılmış görüşme formatında özellikle ailelerin deneyimleri ve duygularını ifade etmesine olanak sağlayacak şekilde esnek yapıda planlanmıştır. Görüşmenin başında katılımcılara son toplantının amacının, sürece ve programa özgü katılımcı

düşüncelerini, duygu ve deneyimlerini paylaşarak programın değerlendirilmesine katkıda bulunmak olduğu açıklanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ana sorular, programın başladığı günlerdeki ilk izlenimleri, programın içeriği ile ilgili genel düşünceleri, katılımları ve diğer aileler ile etkileşimlerinin süreci nasıl etkilediği, aile içi iletişimlerini hakkında fikirleri, okuma güçlüğü ve okuma güçlüklerine bütüncül destek ile ilgili düşünceleri, programı günlük yaşamlarına nasıl uyarladıkları, program sırasındaki başarı ve zorlukları, programın günlük hayatlarına etkisi, gelecek adımlar, temenniler ve son sözler çerçevesinde şekillenmiştir. Odak grup görüşme formu Ek-9'da gösterilmiş ve odak grup görüşmelerine ilişkin detaylar Tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.5. Odak grup görüşmesinin detayları.

Veri kaynağı	Yöntem /Amaç	Zaman/Süre	Aşama
Odak grup görüşmeleri	Yöntem: Yarı yapılandırılmış formatta odak grup görüşmeleri Amaç: Katılımcıların eğitim ve tüm sürece ilişkin duygu, deneyim ve bakış açılarını daha iyi anlamak	Zaman: Eylem planının uygulamasını n sonunda Süre: Odak grup görüşmesi başına yaklaşık 90 dk	Program ve Süreç değerlendirme: 4. Aşama

-Program ve Süreç Değerlendirme Formu ve SWOT Analizi: Eylem planı çerçevesinde hazırlanan aile eğitim programlarından sonra katılımcıların gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri ve etkinliklere ilişkin değerlendirmeleri, bu süreçte öğrenilenlere yönelik görüşlerinin ve bu eğitim sürecinin daha nitelikli olmasına yönelik görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacı ile de Ek-10' da sunulan 'Program ve Süreç Değerlendirme' formu kullanılmıştır. Bu form aile odak grup görüşmelerinde

görüşmelerin bitiminde katılımcıların eğitim programının yapısı, içeriği eğitim programının katkısı ve eğitimci hakkındaki düşüncelerini belirtebilecekleri açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan bu son odak grup görüşmelerinde ailelerle birlikte aile eğitim programının SWOT analizi yapılarak, eğitim programının güçlü ve zayıf yönleri, fırsatları ve gelişmeye açık yönleri belirlenmiştir. Programa yönelik SWOT analizi Şekil 4.9'da gösterilmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Eylem araştırması desenine uygun olarak bu çalışmada veri toplama süreci tek bir araca bağlı kalmaksızın farklı zamanlarda çeşitli veri toplama araçları kullanılarak derinlemesine bilgiye ulaşma amacıyla yapılandırılmıştır. Eylem araştırması ile ilgili literatürde yer alan kaynaklar incelendiğinde hemen hemen her kaynakta veri toplama ile ilgili öne çıkan en belirgin özelliğin sistematiklik olduğu dikkati çekmektedir. Sistematiklik bir anlamda araştırmaya başlamadan önce araştırmacının sıklıkla hangi verileri ne zaman ve nasıl toplayabileceği ile ilgili bir planın varlığı anlamına gelmektedir (11). Bunun yanı sıra nitel desenle planlanan araştırmalarda veri toplama ve çözümleme süreçleri, insan davranışları ve eylemlerinin anlamlarını derinlemesine irdeleme mekanizmaları olarak görüldüğünden nitel veri elde etme süreçlerinin uzun ve detaylı inceleme gerektiren işlemler olduğu göz ardı edilmemelidir. Derince ve Özgen (2015), eylem araştırması süreçlerinde anket, gözlem, görüşme, dokümanlar ve etnografi gibi yöntemlerle verilerin toplanabileceğini ve bu amaç doğrultusunda daha kısa, basit ve işlevsel veri toplama araçlarının hazırlanarak veri toplama sürecinde kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Bu araştırma öncelikle BAEP fikrinin gelişme ve hazırlık aşamaları ile başlamıştır. Bu aşamaların ardından veri toplama süreci başlamış ve verilerin toplanma süreci toplamda dört aşamalı bir sistemde yapılandırılmıştır. Araştırmacı veri toplama sürecinin her aşamasında veri toplama kontrol listesini kullanarak veri toplama sürecini yürütmüştür.

Araştırmanın eylem araştırması döngüsü için planlanan dört aşamalı veri toplama süreci Creswell'in (2016) altı adımını içeren çerçevesine uygun olarak gerçekleştirilmiştir (145). Bu çerçeve katılımcıların seçimi, gerekli izinlerin alınması, araştırma sorularına en iyi yanıtı verecek bilgi türünün belirlenmesi, veri toplama

araçlarının ve protokollerinin tasarlanması, kayıt etme ve son olarak etik kurallara uygun dikkatle bir veri toplamayı içermektedir. Araştırmanın veri toplama sürecinin her bir aşamasına ilişkin açıklamalarına aşağıda detaylı olarak yer verilmiştir.

3.4.1. BAEP Fikrinin Gelişme Aşaması

Bu aşama, araştırmaya başlamak için BAEP programının neden geliştirilmesi gerektiğine yönelik ilk fikirlerin doğuş aşamasıdır. Bu çalışmanın fikrinsel temelleri araştırmacının özel eğitim merkezlerinde aktif olarak çalıştığı 2010-2015 yılları arasında özgül öğrenme güçlüğü tanıılı çocuklarla okuma güçlükleri üzerine çalışırken ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde araştırmacı özel öğrenme güçlükleri tanıılı çocuklar içerisinde özellikle okuma güçlükleri ve disleksi şüphesi olan çocuklarla çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Türkiye’de özel eğitim merkezlerinde mevcut genel uygulamalar, özgül öğrenme güçlüğü tanıılı çocukların sınıf öğretmenleri tarafından, bireyselleştirilmiş eğitim programına dahil edilen hedef ve kazanımlar çerçevesinde desteklenmesidir. Çocukların öğrenme, okuma yazma ve aritmetik alanda yaşadığı problemlerin tümü, öğrenme güçlükleri çatısı altında değerlendirilmekte, okuma güçlükleri ya da disleksiye yönelik spesifik bir tanımlama ve destek önerisi bulunmamaktadır. Bu noktada araştırmacının okuma problemleri yaşayan çocukların mevcut geleneksel özel eğitim yaklaşımlarından yeterince yararlanamadıklarını ve bu çocuklar için etkili müdahale yaklaşımlarının uygulamada yetersiz kalabildiği yönünde gözlemleri oluşmuştur. Bu gözlemlerinden yola çıkarak, bu çocuklara yönelik farklı bir müdahale yaklaşımının gerekliliği, sorunlara parça parça yaklaşmak yerine bütüncül bir anlayışın benimsenmesi gerektiği Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Müdahale tekniğinin geliştirilmesi sürecinin fikri temellerini oluşturmuştur. Bu model temelde okuma güçlükleri yaşayan çocuklara özgü bir müdahale modeli olarak tasarlanmıştır. BAEP ise bu programın aile eğitimlerini içeren aile basamağı olarak geliştirilmiştir. Bu noktada, bütüncül modelin sadece çocukların okuma güçlüklerine müdahalesinde değil, aynı zamanda ailelerin çocuklarının güçlüklerini anlama, ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçlara yönelmesini sağlamak adına bir gereklilik olduğu fikri ön plana çıkmıştır. Araştırmacı, bu iki önemli noktanın birleşiminden, geleneksel özel eğitim yöntemlerinin dışında bir müdahale yaklaşımının hem çocuklara hem de ailelere yönelik daha bütüncül bir destek programının geliştirilmesi

ihtiyacının doğduğu sonucuna varmıştır. Böylece Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Müdahale yönteminin aile basamağı olan BAEP fikrinsel düzlemde oluşmuştur.

Bu düşünceler, araştırmacının saha içindeki deneyimleri ve gözlemleri üzerine kurulu bir anlayışın ürünüdür. Mevcut uygulamadaki yöntemlerin etkili olmadığı durumlarda, alternatif bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamak, bu alanda bir eksikliği gidermeye yönelik bir motivasyonu da beraberinde getirmiştir. Araştırmacı, bu fikirlerin gelişim sürecini eylem araştırması bağlamında daha sistemli bir şekilde ele alarak, mevcut zorluklara çözüm odaklı bir yaklaşım sunmayı amaçlamıştır. Bu, özel öğrenme güçlükleri çatısı altında okuma güçlükleri yaşayan çocukların ve ailelerinin daha etkili ve bütüncül destek alabilmeleri için bir çaba olarak öne çıkmaktadır.

3.4.2. BAEP Hazırlık Aşaması

BAEP fikrinin hayata geçirilmesi ve bir eylem planı olarak uygulanması için araştırma sürecine hazırlık aşamasında öncelikle araştırmanın gerçekleştirileceği özel eğitim merkezi belirlenmiştir. Araştırma merkezi, bazı ön görüşmeler ve çeşitli değerlendirmeler sonucunda belirlenmiştir. Bu merkezin araştırma merkezi olarak seçilmesinde yalnızca özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklara yönelik destek hizmetler sunması ve okuma güçlüklerine yönelik Türkiye’de ilk çalışmaların başlatıldığı öncü bir kurum niteliğinde olması etkili olmuştur. Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı bu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde kurum sahibi ve idari personelleri araştırma sürecinde yer alma konusundaki istekli tutumları sonrasında 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz dönemi süresince araştırmanın seçilen merkezde ve belirtilen kapsamda gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Araştırmacı merkez idari personeli ve çalışanlarını çalışma ile ilgili ilk olarak sözlü ve yazılı olarak bilgilendirmiş, sonrasında Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurulu tarafından 16969557-903 sayı ve 2022/08-26 karar numarası ile etik kurul onayı alınmıştır.

Bu süreçten sonra merkez sahibi ve kurum müdürü ile gerçekleştirilen görüşmelerde, ailelerle görüşme ve ihtiyaçlarının belirlenmesi aşamalarında nasıl bir yol izlenmesi gerektiği planlanmıştır. Araştırmacı kurumun sosyal medya hesaplarında paylaşılacak üzere araştırma hakkında bilgilendirici bir çağrı metni oluşturmuş ve çalışmaya katılmayı isteyen ailelerin ilgili linkten başvuru yapabileceklerini iletmiştir.

Duyuru metninde araştırmmanın amacı, süresi ve araştırmaya başvuru kriterlerine yönelik bilgilendirmeler yapılmıştır. Yapılan başvurular sonucunda araştırmmanın dahil edilme kriterlerine uygun on dört anne ve dört baba ile çalışmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu aşamada çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ailelerin bir form aracılığıyla çalışmaya yönelik bilgilendirilmeleri ve katılmayı onaylayan ailelerin bilgilendirilmiş onam formunu doldurmaları sağlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından hazırlanan bilgilendirilmiş onam formları kurum aracılığıyla ailelere ulaştırılmış ailelere bu formu incelemeleri ve katılmayı isteyen ailelerin bilgilendirilmiş onam formlarını doldurmaları istenmiştir. Tüm katılımcılar çalışmaya gönüllü katılmak istediği ile ilgili onam formunu doldurmuştur. Onam formlarının alınmasının ardından araştırma sürecinde yer almak istediğini belirten anne ve babalarla WhatsApp uygulaması aracılığıyla bir grup kurulmuş ve bu grupta araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı olarak bilgilendirilmeler yapılmıştır. Bu aşamada ailelere aile eğitiminin hangi gün ve saatlerde olmasını istedikleri, eğitimler nerde yapıldığında daha kolay katılım sağlayabilecekleri gibi konularda görüşlerini almak üzere bir Google form dokümanı hazırlanmış ve gönderilmiştir. Tüm anne babalardan bu formu doldurmaları istenmiş ve verilen cevapların analizleri yapılarak eğitimin gün, saat ve yer ile ilgili detayları planlanmıştır.

3.4.3. Aile Hakkında Bilgi Toplama Aşamasının Veri Toplama Süreci (1.Aşama)

Araştırmanın hazırlık sürecinin tamamlanmasının ardından ilk aşama olarak aile hakkında bilgi toplanması ve çocuğun temel özelliklerinin öğrenilmesi amacıyla öncelikle ‘Aile Genel Bilgiler Formu’ ve ‘Ailenin Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Formu’ araştırmaya katılmayı kabul eden ailelere kendi kurumlarında araştırmacı tarafından sunulmuştur. Formlarda yer alan soruların olası anlaşılma durumu ya da veri ve bilgi kaybı yaşanması ihtimaline karşı soruların yanıtlanması sürecini araştırmacı aileler ile birlikte yürütmüştür. Böylelikle araştırmaya katılmayı kabul eden 14 sayıda anne ve 4 babanın tamamından bu formların yanıtları toplanmıştır. Bu formlara yanıt veren 2 baba eğitim uygulamaları öncesinde iş yoğunlukları nedeniyle çalışmaya katılamayacaklarını belirtmiş ve böylelikle çalışmanın geriye kalan kısmı 14 anne ve 2 baba olmak üzere toplam 16 ebeveynle gerçekleştirilmiştir.

3.4.4. Durum Tespiti ve İhtiyaçların Belirlenmesi Aşamasının Veri Toplama Süreci (2.Aşama)

Araştırma tasarımının ikinci aşaması olan durum tespiti ve ihtiyaçların belirlenmesi aşamasının veri toplama sürecinde eylem planı hazırlığına geçmeden önce ‘Aile İlk Görüşme Formu’ kullanılarak aileler ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler okuma güçlüğü olan çocukların destek eğitim aldıkları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde önceden belirlenen gün ve saatlerde her aileye ayrı randevular oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde aileler önceden bilgilendirilmiş onam formunu imzalamış olsalar da araştırmanın ve görüşmelerin amacı ile ilgili tekrar bilgilendirilme yapılmış ve görüşmelerin ses kaydına alınacağı hatırlatılmıştır. Tüm katılımcılar görüşmelerin kayıt altına alınmasına onay vermiştir. Her bir görüşme kurum tarafından görüşmeler için ayrılmış bir odada yaklaşık 30-40 dk. sürmüştür. Yaklaşık iki haftalık süreçte tüm aileler ile ilk görüşmeler tamamlanmıştır.

Bu aşamada ailelerin eğitim ihtiyaçlarını daha derinlemesine ve detaylı ortaya koyabilmek adına ‘Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu’ hazırlanmıştır. Ailelere bu formda verilen belirli konu listesi içerisinde eğitime en çok ihtiyaç duydukları alanları işaretlemeleri istenmiştir. Bu formun devamında ailelerin eğitim için uygun gün ve saati seçebilecekleri bir bölüm yer almaktadır. Hazırlanan form, aileler ile kurulan WhatsApp grubu üzerinden Google formlar aracılığıyla iletilmiştir. Bu formun analizleri ve görüşmelerden elde edilen verilere dayanarak bir değerlendirme raporu oluşturulmuş ve ailelerin öncelikli eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu çalışmaya fikrî anlamda bir temel oluşturan bu aşamada tespit edilen aile ihtiyaçlarına bulgular bölümünde değinilmiştir.

Bu aşamada ebeveynin çocuğuyla iletişiminin kalitesini ölçmek amacıyla Kahraman (2016) tarafından geliştirilen ‘Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği’ veri toplama araçlarından biri olarak kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından ailelere sunulmuştur (159). Toplam 27 maddeden oluşan ölçek tüm katılımcılar tarafından doldurulmuştur.

Ölçek sonrasında ‘Anlamsal Kelime ilişkilendirme Testi’ anne babaların bilişsel yapısı ve bu yapıyı oluşturan kavramla bağlantısını ve zihinde oluşturduğu

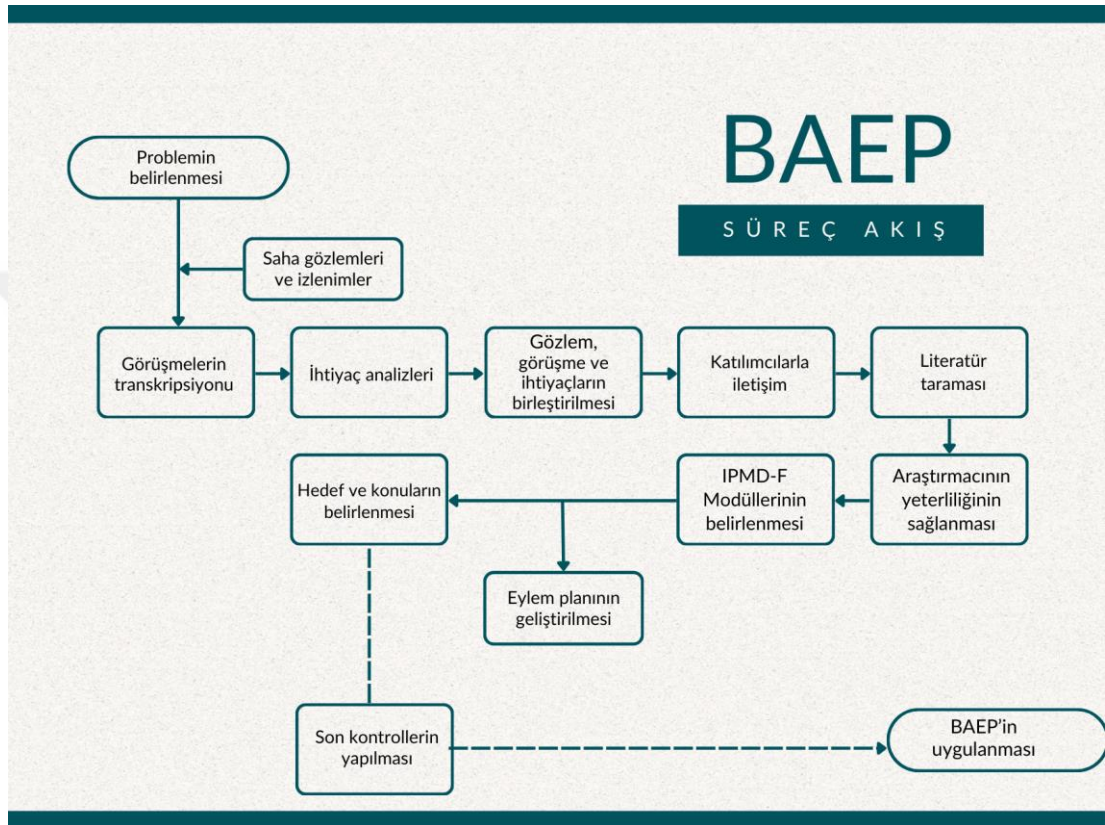
bilgi haritasını gözlemlemeye yardımcı olması adına kullanılmıştır. Testi oluşturmak için anahtar kavram, öğrenme güçlükleri çerçevesinde değerlendirilen ‘okuma güçlüğü’ kavramı olarak seçilmiştir. Anlamsal kelime ilişkilendirme görevinde katılımcıların belirlenen kavrama ilişkin aklına gelen ilk kelimeye (ileri çağrışım) mümkün olduğu kadar hızlı tepki vermesi gerekmektedir. Testin uygulanmasına başlamadan önce teste ilişkin açıklamalar yapılmış ve farklı uygulama örneklerine yer verilmiştir. Katılımcıların yönergeyi doğru anladığına emin olmak adına "top" ve "futbol" gibi örnek sözcüklerle ilgili çağrışımlar konuşulmuştur. Test, on adet ‘okuma güçlüğü’ uyarıcı kelimesinin alt alta sıralanması ve son bölümünde de bu uyarıcı kelimeye ilişkin yazılan sözcükler çerçevesinde ailelerin kendi sözcükleri ile okuma güçlüğü tanımlamaları istenen bir cümle oluşturma bölümü olarak hazırlanmıştır. Ailelere belirlenen kavram ile ilgili çağrışımları yazabilmeleri için 90 saniyelik bir süre verilmiştir. Ailelerden anahtar kavramla ilgili olduğunu düşündükleri cevap sözcüklerini bu kavramların karşısına yazmaları istenmiştir. Boş, okunamayan, hedef kelimeyle aynı olan veya kelime kriterine uymayan kelimeler gibi yanıtlar geçersiz sayılmıştır.

3.4.5. Eylem Planı olarak BAEP’in Geliştirilmesi ve Uygulanması Aşamasının Veri Toplama Süreci (3.Aşama)

Bu araştırma eylem araştırması yaklaşımına uygun bir şekilde katılımcıların kendi durumlarını anlamak, sorunları tanımlamak ve çözümler üretmek adına aktif olarak katıldığı bir süreç olarak değerlendirildiğinden aile eğitimi programı geliştirme aşamaları eylem araştırması bağlamında ele alınarak BAEP programının geliştirilmesinde aşağıdaki aşamalar dikkate alınmıştır. Bu adımlar, BAEP programının katılımcı odaklı ve ihtiyaçlara uygun bir şekilde geliştirilmesine odaklanan bir eylem araştırması sürecini yansıtmaktadır. Her aşama, katılımcıları sürecin içine dahil edebilmeyi, onlardan geri bildirimler almayı ve bu geri bildirimlerle programı sürekli olarak iyileştirmeye yönelik esnek ve döngüsel bir yaklaşımı içermektedir.

Yapılan ilk aile görüşmeleri, saha gözlemleri, durum tespiti ve ihtiyaç analizleri sürecinden sonra çözülmesi gereken problemlerin ve bu problemlerin de alt problemleri bulunduğu görülmüştür. Bu mevcut durumun geliştirilmesi ve tespit edilen

problemlerin çözümüne yönelik oluşturulan eylem planının temelleri bu çalışmanın hazırlık aşamasında başlamış ve BAEP'in bir eylem planı olarak süreç akış şeması Şekil 3.6'da gösterilmiş olup programın oluşturulma basamakları aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.



Şekil 3.6. BAEP programının geliştirilmesine ilişkin süreç akış şeması.

1.Problemin belirlenmesi ve bağlamın anlaşılması: Bu ilk aşamada araştırma problemi ve bağlamın araştırılması için saha gözlemleri yapılmış ve araştırmacının öğrenme güçlükleri olan çocuklarla çalıştığı zaman dilimi içerisindeki gözlem ve izlenimlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca konu ile ilişkili mevcut literatür gözden geçirilmiş ve literatür taraması özellikle okuma güçlükleri olan çocuk ve aileleri üzerine yoğunlaştırılmıştır.

2.İlk aile görüşmelerinin transkripsiyonu: İlk aile görüşmesinde ailelerin çocuklarındaki okuma güçlüklerine yönelik görüşlerinin çok boyutlu ve derinlemesine ele alınması, elde edilen nitel verilerin transkripsiyonlarının yapılması ile ortaya çıkan genel ve alt temaların belirlenmesi ve bunların raporlanması

3.İhtiyaç analizlerinin yapılması: İhtiyaç analizlerinin yapılması ve hazırlanan raporda ailelerin verdiği yanıtların ilk görüşme sonuçları ile birlikte değerlendirilmesinin ardından ailelerin eğitim ihtiyaçlarını daha net bir şekilde ortaya koyabilmek için aile eğitimi ihtiyaç belirleme çalışması yapılmıştır. Bu formun analizleri ve görüşmelerden elde edilen verilere dayanarak bir değerlendirme raporu oluşturulmuş ve ailelerin öncelikli eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir.

4.Saha gözlemleri ve tüm ilk aşama verilerinin birleştirilmesi: Hem araştırmacının gözlemlerinden yararlanarak çözüme kavuşturmayı hedeflediği hem de ailelerden elde edilen verilerle eylem planında yer alması düşünülen konuların belirlenmesi gerçekleştirilmiştir.

5.Katılımcılarla iletişim aşaması: Bu aşamada araştırmaya dahil edilmesi planlanan potansiyel katılımcılarla iletişim kurularak onların ihtiyaçlarını, beklentilerini ve programda görmek istedikleri unsurları anlamak adına araştırmacı tarafından özel veri toplama araçları oluşturulmuştur.

6.Literatür taraması: BAEP programının teorik ve felsefi temellerini ve içeriğini hazırlamak üzere Türkçe ve yabancı kaynaklar taranmış ve çalışma Türkiye’de gerçekleştirileceği için Türkçe dilinin özellikleri, ailelerin kültürel, felsefi, sosyolojik ve psikolojik temeller açısından yapıları dikkate alınarak çalışılmıştır.

7.Araştırmacının yeterliliğinin sağlanması: Araştırmacı eylem araştırmaları ve katılımcı eğitim araştırmalarını yapabilmek ve gerekli yeterlilikleri sağlayabilmek adına ‘Sağlık Bilimlerinde Nitel Yaklaşım İçin Araştırmacılara Yol Haritası’ ve ‘Nitel Araştırmalarda Verileri Adlandırma’ ve ‘Nitel Araştırmalarda Verilerin Analizi’ adlı üç adet eğitime katılmıştır. Bu eğitimler 2022-2023 güz dönemlerinde çalışmanın teorik ve uygulamalı kısımlarının hazırlıkları devam ederken gerçekleşmiştir. Eğitimi veren alan uzmanı üç akademisyen bu çalışmanın veri toplama araçlarının hazırlanmasında ve BAEP programının oluşturulmasında uzman görüşleri ile destek vermişlerdir.

8.Eylem planının geliştirilmesi: Hazırlık ve araştırmanın ilk aşamalarında belirlenen konular çerçevesinde ailelerin günlük yaşamlarına entegre edebilecekleri bir yapıya sahip, ailenin okuma güçlükleri yaşayan çocukları ve kendi sorunlarını bütüncül şekilde ele almalarına olanak sağlayan BAEP programının bir eylem planı

olarak geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu aşama BAEP' in yapısının planlandığı ana aşamadır.

Program esnek ve katılımcı bir yaklaşımla tasarlanmaya çalışılmıştır, bu esneklik ve katılımcı yaklaşım programın ailelerin ihtiyaçlarına ve çocuğun bireysel gereksinimlerine uyum sağlamasını kolaylaştırmıştır. Gruptaki her bir ailenin okuma güçlükleri yaşayan çocuklarının farklı gelişimsel özellikler gösterdiği göz önünde bulundurularak program, bütünleştirilmiş bir sistemle bireyselleştirilmiş destek sunmak için modüler yapıda ailelere bazı esneklikler sağlamıştır. Programın yapısı ve süresi bu özellikler dikkate alınarak 8 hafta olarak planlanmıştır.

9. BAEP modüllerinin belirlenmesi: Program modüllerinin bir eylem planı olarak hazırlanmasında her ne kadar araştırmacının raporları ve ailelerden alınan veriler öncelikli olarak dikkate alınmış olsa da modüllere karar vermeden önce literatürde öğrenme güçlükleri, okuma güçlükleri ve disleksi tanıılı çocuklarının ailelerine uygulanan aile eğitim programları gözden geçirilmiştir. Yapılan alan yazın taramasının sonucunda, programda yer alacak modüllerin kapsamı, okuma güçlükleri alanına bütüncül açıdan yaklaşabilecek, alana özgün olarak katkı sağlayabilecek, araştırmacı gözlemlerine ve aile beklentilerine uygun olarak ve uygulamanın yapılacağı okulun özellikleri dikkate alınacak şekilde belirlenmiştir. Çalışma kapsamına alınacak modüllerin uygulamada kullanılabilirliğini değerlendirmek üzere okulda okuma güçlüğü olan çocuklarla çalışan 2 öğretmen ve eylem araştırması eğitimlerini veren 3 akademisyenden programla ilgili uzman görüşleri alınmıştır.

10.Hedef ve konuların belirlenmesi: Bu aşamada öncelikle hedef grubun tam bir tanımlaması yapılarak hangi ailelerin programa katılacağına detaylı olarak belirlenmesi sağlanmıştır. Sonrasında programa dahil edilecek aileler için amaçlar ve beklentilerin belirlenmesi kapsamında programın amaçlarını net bir şekilde tanımlama süreci başlamıştır. Çalışmada farklı modüller için çeşitli konuların yer aldığı hedefler listesi hazırlanmıştır. Alan yazından ve ailelerin verilerinden faydalanılarak oluşturulan kazanımlar listesinde ve belirtke tablosu oluşturulmuştur. Aile eğitim programı modüller halinde ön taslak olarak hazırlanmış ve her bir modülün, belirlenen amaca yönelik bilgileri içerip içermediği ve katılımcıların beceri kazanmaları

konusunda etkili olup olamayacağı kontrol edilmiştir. Ardından taslak eğitim programının materyalleri etkileşimli ve katılımcı olacak şekilde tasarlamaya çalışılmıştır. Son olarak hazırlanan taslak eğitim programına özel eğitim kurumunda özgül öğrenme güçlükleri tanısı olan çocuklarla çalışan 2 öğretmen, öğrenme güçlükleri alanında çalışan 1 akademisyen, eylem araştırmaları üzerine çalışmalarını yürüten 3 akademisyen ve tez danışmanının görüşleri çerçevesinde son şekli verilmiştir.

Eylem planı için tasarlanan programda eğitim uygulamaları için yazılı ve görsel materyaller uygulamalar başlamadan hazırlanmıştır. Bu materyallerin programın belirlenen konu ve içeriklerine bağlı olarak anlaşılır ve kullanışlı ve görsel açıdan zenginleştirilmiş olmasına dikkat edilmiştir.

11.Eylem planı olarak BAEP'in uygulanması: Hem katılımcı gruba hem de kurumdan hizmet alan diğer ailelere ihtiyaçların kapsamlı olarak belirlenebilmesi için “Aile Eğitimi İhtiyaç Formu” kurum aracılığıyla iletilmiştir. Ailelerin verdiği yanıtlar incelenerek en fazla öncelik tanınan konuların programdaki içeriği daha da çeşitlendirilmiş ve zenginleştirilmiştir. Aile eğitimleri başlamadan önce eğitimlerin gün ve saatini netleştirmek adına katılımcılara ‘Aile Eğitimi Katılım’ formunu doldurmaları için kurumun sosyal medya hesabı üzerinden duyurular yapılmış ve buna yönelik bilgilendirici bir afiş hazırlanmıştır. Hazırlanan aile eğitim programının son şekli ile kararlaştırılan gün ve saat bilgisi kurum yetkilileri ile paylaşılmış ve katılımcı ailelerin sayıları dikkate alınarak kurum içerisinde eğitime uygun toplantı salonu ayarlanmıştır. Aile eğitimi katılım formu aracılığıyla ailelerin en fazla talep ettikleri gün ve saat tercihleri dikkate alınarak eğitim uygulamaları her hafta cuma günleri saat 11:00’da öğrenme güçlüğü tanılı çocukların özel eğitim desteği aldıkları özel eğitim merkezinin toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Programa 14 anne 2 baba olmak üzere toplam 16 ebeveyn katılım göstermiştir. Aile eğitim oturumları programda 1 saatlik uygulamalar şeklinde planlanmış olsa da programlar genellikle 2 saati aşmış ve iki oturumluk zaman diliminde en az birer kez ara verilmiştir.

Kurum müdürü aile eğitim toplantılarına kendi isteği ile gözlemci olarak katılım sağlamıştır. Aile eğitimleri eğitimcinin anlatımı ve yönlendirmelerinin yanı sıra, ailelerin sorular sorduğu ve kendi deneyimlerini aktardığı interaktif, esnek ve katılımcı

bir yaklaşımla yürütülmüştür. Program ailelere okuma güçlükleri ile ilgili öğrenilen bilgileri pratik yapma fırsatı sunmaktadır. Örnek etkinlikler, evde yapılacak uygulamalar, rol oynama teknikleri ve örnek durum çalışmaları gibi eğitim uygulamalarında öğrenilen bilgilerin pratik edilmesine yönelik bir içerik çalışması yapılmıştır.

Eğitim programları devam ederken haftalık eğitim oturumlarından sonra ailelere ‘Aile Haftalık Kontrol Listesi’ ulaştırılarak o haftaki eğitimle ilgili düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Aileler haftalık eğitimlerden sonraki takip eden günlerde Zoom programı üzerinden gerçekleştirilen geri bildirim toplantılarında da görüş, düşünce ve isteklerini dile getirmişlerdir. Bu toplantılarda bireysel olarak desteğe ihtiyaç duyan ailelere haftalık eğitim konusu ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve ailelerin soruları varsa yanıtlanmıştır. Hem eğitim uygulamalarında hem de geri bildirim toplantılarında ailelere okuma güçlükleri ve aile katılımı ile ilgili kitaplar, makaleler, web siteleri, videolar ya da filmlerden kaynaklar ve destek materyalleri ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

BAEP’in toplam 8 oturumluk konularının işleniş şekline ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

1.Oturum: Aile eğitimleri eğitimin daha verimli ve sağlıklı işleyişi açısından önceden belirlenen bir salonda eğitim için uygun bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı kendini tanıtarak başlamış sonrasında katılımcılara 8 hafta süresince devam edecekleri programla ilgili açıklama yapmıştır. Grup üyelerinin birbirlerini tanıması amacıyla tanışma oyunu oynanmıştır. Bu etkinlikler, katılımcıların birbirleriyle tanışmasını ve iletişim kurmasını sağlamaya yöneliktir. Her katılımcının sırayla kendini tanıtmayı, katılımcılar arasında bağ oluşturmayı ve grup dinamiklerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Ardından, her katılımcının kendi ailesini temsil eden küçük bir harita oluşturması istenmiştir. Katılımcılara, aile üyelerinin adlarını ve ilişkilerini gösteren basit bir harita çizme görevi verilmiştir. Daha sonra, her katılımcı haritasını diğer katılımcılarla paylaşarak çekirdek aileleri hakkında kısa bilgiler vermiştir. Sonrasında, katılımcılarla program başlamadan önce gerçekleştirilen ihtiyaç analizlerinin ve eğitim almak istedikleri konuların sonuçları paylaşılmıştır. Bunun, programın ilerleyen aşamalarında işlenecek konuları belirlemek için bir temel

oluşturduğu bilgisi ailelere verilmiştir. Grupla yapılan ihtiyaç analizleri paylaşımının ardından grubun kuralları grup üyeleri ile birlikte tartışılarak ortak kurallar belirlenmiştir.

2. Oturum: İkinci hafta, öğrenme güçlükleri ve özellikle okuma güçlüklerinin tanımını içeren bir sunum ile başlamıştır. Katılımcılara, öğrenme güçlükleri içerisinde değerlendirilen okuma güçlükleri ve disleksi kavramlarının ne olduğu, belirtileri ve etkileri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, bu güçlüklerin çocukların akademik ve sosyal gelişimi üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Sunumun ardından, örnek vaka sunumları yapılmıştır. Gerçek hayattan örnek olaylar ve bu olaylarda karşılaşılan zorluklar, katılımcılarla paylaşarak interaktif bir tartışma başlatılmıştır. Bu vaka sunumları, katılımcıların konuyla ilgili gerçek dünya deneyimlerini anlamalarına ve empati kurmalarına yardımcı olurken kendi yaşantılarından örnekler de verebilmelerini desteklemiştir.

Sonraki etkinlikte, katılımcılara okuma güçlüğü simülasyonu yaptırılmaya çalışılmıştır. Bunun için katılımcılara, okuma güçlüğü yaşayan bir çocuğun deneyimini anlamak adına önceden hazırlanmış bir metni okuma görevi verilmiştir. Bu okuma çalışmaları, katılımcıların çocukların yaygın olarak yaşadıkları bazı güçlükleri deneyimleyerek daha derin bir anlayış geliştirmeleri adına gerçekleştirilmiştir. Oturum, katılımcıları küçük gruplara ayırarak grup tartışmalarına yönlendirme ile devam etmiştir. Aileler dörder kişilik 4 gruba ayrılmış ve her grup, eğitmenin oturum başlangıcında yaptığı sunum ve simülasyon deneyimi hakkında düşüncelerini paylaşmak ve deneyimlerini tartışmak için bir araya gelmiştir. Bu tartışmalar, katılımcıların birbirleriyle etkileşimini arttırmak ve kendi süreçleri ile ilgili bağlantı kurabilmeleri adına gerçekleştirilmiştir. Oturum, isteyen grupların düşüncelerini paylaşmalarının ardından sonlandırılmıştır.

Kısaca bu oturum, katılımcıların öğrenme güçlükleri ve özellikle okuma güçlükleri konusundaki bilgilerini arttırmaları, bu güçlükleri görerek ve bazılarını deneyimlemeye çalışarak empati kurmalarını ve birbirleriyle deneyimlerini paylaşarak destek bulmalarını sağlamayı amaçlamıştır.

3.Oturum: Üçüncü haftanın eğitim oturumu, katılımcıların ve çocuklarının motivasyonunu destekleyebilmek adına bir motivasyon panosu oluşturma etkinliği ile

başlamıştır. Öncelikle katılımcılara, çocuklarının güçlü yönlerini, başarılarını ve hedeflerini içeren bir panoyu nasıl oluşturacakları öğretilmiştir. Bu etkinlik ile, katılımcıların çocuklarının güçlü yönlerine odaklanması ve motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olabilmeleri amaçlanmıştır. Sonraki adımda, katılımcılar kendileri ve çocukları için ayrı ayrı hedefler belirlemişlerdir. Eğitmeni, hedeflerin spesifik, ölçülebilir, erişilebilir, gerçekçi ve zamana bağlı SMART yani (Specific (Belirli), Measurable (Ölçülebilir), Achievable (Ulaşılabilir), Relevant (Gerçekçi), Time-bound (Zamana Bağlı) olmasına özen gösterilmesi konusunda aileleri yönlendirmiştir. Katılımcılar ile birlikte, bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları tartışarak oturum devam etmiştir. Oturumda, katılımcılar arasında bağ kurmayı ve güçlendirmeyi amaçlayan çeşitli aktiviteler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar birbirleriyle iletişim kurarak deneyimlerini paylaşmışlardır.

Bunun yanı sıra bu oturumda katılımcılara, olumlu ifadeleri kullanma üzerine pratik yaptırılmıştır. Bu etkinlikte, olumlu düşünce ve dilin nasıl pozitif bir etki yarattığı üzerinde durulmuştur. Katılımcıların, olumlu ifadeler kullanarak çocuklarını ve kendilerini destekleme konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Bununla ilgili katılımcılar arasında rol oynama ve empati kurma egzersizleri yapılmıştır. Katılımcılar, çocuklarının bakış açısını anlamak için farklı rollerde kendilerini hayal edip empati kurmaya çalışmışlardır.

Kısaca bu oturum, katılımcıların motivasyonlarını artırmalarına, hedefler belirlemelerine, birbirleriyle bağ kurmalarına ve olumlu bir iletişim ortamı oluşturmalarına yardımcı olmak adına planlanmıştır. Ayrıca, katılımcıların çocuklarıyla daha iyi bir iletişim kurmayı ve empati geliştirmeyi öğrenmeleri için desteklenmişlerdir.

4.Oturum: Dördüncü haftanın eğitim oturumu, Bütünleştirilmiş Süreç Modeli çerçevesinde okuma güçlüğüne ele almayı ve öğrenmeyi çeşitli şekillerde desteklemeyi öğrenme amacıyla tasarlanmıştır. Oturum, katılımcılara Bütünleştirilmiş Süreç Modelinin temel prensiplerini tanıtmak ve bütüncül bir bakış açısını geliştirmek için bir sunumla başlamıştır. Bu sunum, bireylerin zihinsel, duygusal, sosyal ve ruhsal ihtiyaçları ile birlikte bir bütün olduğunu ve okuma güçlükleri ile disleksi kavramlarının yalnızca okuma ile ilgili yaşanan güçlükler ile sınırlı olmadığını, altta

yatan mekanizmaların önemini vurgulamaktadır. Sunum sırasında modelin detayları üzerinde derinlemesine bir bakış açısı geliştirilerek grupla etkileşimleri ile konunun kavranması üzerine çalışılmıştır. Katılımcılara modelin ana felsefeleri üzerine bilgilendirme yapılmış ve örneklerle desteklenmiştir. Oturum, katılımcıların kendi öğrenme stillerini belirlemelerine yardımcı olacak etkinliklerle devam etmiştir. Görsel, işitsel, kinestetik veya okuma/yazma gibi farklı öğrenme stilleri üzerinde durularak katılımcıların kendi öğrenme tercihlerini tanımaları ve çocuklarının öğrenme stillerini gözlemlmeleri üzerine yönlendirme yapılmıştır. Oturumun sonunda, katılımcılarla yapılan sunumun ve Bütünleştirilmiş Süreç Modelinin bir değerlendirmesi yapılmıştır. Katılımcıların modele uygun deneyimlerini paylaşmaları ve geri bildirimde bulunmaları teşvik edilmiştir.

5.Oturum: Beşinci oturum, Bütünleştirilmiş Süreç Model'inin özeti ve tekrarı üzerine odaklanırken, katılımcıların bütüncül destek mekanizmalarını anlamalarını ve pratik problem tanımlama ve çözme becerilerini geliştirmelerini amaçlamıştır. Oturum, katılımcılara Bütünleştirilmiş Süreç Model'inin ana prensiplerini ve uygulama stratejilerini özetleyen bir sunumla başlamaktadır. Modelin temel bileşenleri ve nasıl kullanılabileceği üzerine tekrarlar yapılırken, önceki oturumlarda ele alınan konuların bir özeti sunulmuştur.

Katılımcılara, bütüncül destek mekanizmalarının önemi ve nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceği konusunda bilgi verilmiştir. Çocukların duygusal, sosyal, zihinsel ve fiziksel ihtiyaçlarının bir bütün olarak ele alınıp nasıl karşılanabileceği üzerinde durulmuştur. Oturum, katılımcılara problem tanımlama ve çözme becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunarak devam etmiştir. Katılımcılar, çocuklarının zorlukları ile ilgili yaşadıkları çeşitli zorlukları tanımlamış ve çözüm yolları bulmak için grup halinde veya bireysel olarak önerilerde bulunmuşlardır. Bu egzersizler, pratik becerilerin pekiştirilmesine ve günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara daha etkili çözümler bulmaya yardımcı olmak adına planlanmıştır. Daha sonra zaman yönetimi becerilerinin önemi vurgulanarak katılımcılara zamanı daha etkili bir şekilde yönetme ile ilgili yapabilecekleri üzerinde durulmuştur. Planlama, önceliklendirme ve zamanı verimli kullanma teknikleri özellikle vurgulanmıştır. Oturumun son kısmında, katılımcılarla grup tartışmaları yapılmış ve deneyimler paylaşılmıştır. Katılımcılar,

öğrendikleri konular hakkında düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşırken, diğer katılımcılardan da fikirler ve geri bildirimler almıştır.

6.Oturum: Altıncı eğitim oturumu, katılımcıların ev ve aile ortamlarını analiz etmelerini ve çocuklarının evde öğrenme süreçlerini iyileştirmek için pratik stratejiler geliştirmelerini sağlamaya yönelik planlanmıştır. Bu oturum, katılımcılara ev ve aile ortamlarını analiz etmeleri için rehberlik ederek başlamıştır. Her katılımcı ile evdeki fiziksel düzen, sessizlik ve dikkat dağıtıcı unsurlar gibi faktörler incelenmiştir. Ayrıca, aile üyelerinin çocuğun öğrenme sürecine olan katkıları da değerlendirilmiştir. Katılımcılara, çocukların ilgi alanlarına odaklanarak evde öğrenmeyi nasıl teşvik edecekleri konusunda ipuçları verilmiştir. Evdeki mevcut materyallerin ve aktivitelerin, çocukların ilgi alanlarına uygun nasıl düzenlenebileceği katılımcılarla interaktif bir şekilde tartışılmıştır. Oturum, duyuşal uyarıcıların öğrenme sürecinde nasıl kullanılabileceğini vurgulayarak devam etmiştir. Renkli materyaller, dokunsal oyunlar ve diğer duyuşal uyarıcılar kullanılarak çocukların dikkatinin ve ilgisinin çekilebileceği üzerinde durulmuştur.

Katılımcılara, evde çalışma ve mola zamanlarını nasıl etkili bir şekilde düzenleyebilecekleri konusunda çeşitli stratejiler sunulmuştur. Düzenli ve kısa süreli çalışma periyotları belirlemek ve mola verme sürelerini planlamanın önemi vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcılara evde bütüncül destek için öğrenme materyali hazırlamaları adına pratik öneriler de sunulmuştur. Basit malzemeler ve evde bulunan eşyalar kullanılarak öğrenme materyalleri oluşturulabileceği konuşulmuştur. Bu noktada katılımcıların isteği üzerine, teknolojinin öğrenme sürecinde nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceği konusuna da değinilmiştir. Uygun uygulamalar ve dijital araçlar kullanılarak çocukların öğrenme deneyimlerinin desteklenebileceği vurgulanmıştır. Oturum, eğlenceli ve etkili öğrenme deneyimlerinin nasıl yaratılacağına odaklanarak sonlandırılmıştır. Oyunlar, sanat aktiviteleri ve interaktif öğrenme etkinlikleriyle çocukların motivasyonu ve ilgisini artırma çalışmaları üzerinde durulmuştur.

7.Oturum: Yedinci eğitim oturumu, katılımcıların çocukların ilerlemesini takip etmelerini ve birbirleriyle deneyimlerini paylaşmalarını desteklemektedir.

Katılımcılara, program süresince bütünleştirilmiş süreç modeli desteği uygulayabilmeleri için rehberlik edilmiştir. Öğrenme sürecindeki başarıları, zorlukları ve ilerlemeleri kaydetmek için yazılı notlar tutmanın önemi vurgulanmıştır. Bu notlar, ailenin kendi gelişimini izlemek ve gereken durumlarda onları desteklemek için istenmiştir. Yedinci haftanın oturumlarında ailelerin aldığı bazı notlar paylaşılmış ve tartışılmıştır. Oturum, katılımcıların deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları için bir fırsat sunmuştur. Grup tartışmaları, çocukların öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklar, başarılar ve stratejiler üzerine odaklanılmıştır. Katılımcılar, birbirlerine destek olma, deneyimlerini paylaşma ve birbirlerinden öğrenme konusunda aktiftirler.

Bu oturum, katılımcıların birbirlerine destek olmalarını ve öğrenme sürecinde birlikte ilerlemelerini sağlayarak güçlü bir destek yapısı oluşturmayı amaçlamıştır. Birbirlerinden aldıkları geri bildirimler ve deneyim paylaşımları, katılımcıların kendi ebeveynlik becerilerini görmelerine ve desteklemelerine de yardımcı olmuş ve çocuklarının zorluklarına yönelik yeni stratejiler geliştirmelerini sağlamıştır.

8.Oturum: Son eğitim oturumu haftası, katılımcıların eğitim programını değerlendirmelerine ve gelecek planlamalarına yönelik paylaşımları içermektedir. Katılımcılar, eğitim programı boyunca deneyimledikleri gelişmeleri ve öğrenme sürecindeki etkileşimlerini grupla paylaşmaları için yönlendirilmiştir. Bu durum, birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmeyi ve ortak öğrenme sürecini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Katılımcılar, eğitim programı boyunca yaşadıkları deneyimleri ve öğrenme sürecindeki dönüm noktalarını bir yolculuk haritası üzerine çizmişlerdir. Bu etkinlik, katılımcıların kendi gelişimlerini görselleştirmelerini ve bu süreçte ilerlemelerini görmelerini sağlamıştır. Katılımcılar, eğitim programı süresince aldıkları bireysel notlarını da bu oturumda paylaşmışlardır. Katılımcılara, eğitim programı hakkında geri bildirim vermeleri için Program ve Süreç Değerlendirme formu sunulmuştur. Ayrıca katılımcılarla birlikte aile eğitim programının SWOT analizi yapılarak, eğitim programının güçlü ve zayıf yönleri, fırsatları ve gelişmeye açık yönleri belirlenmiştir.

Son olarak, katılımcılarla eğitim programından elde ettikleri deneyimler ve değerlendirmeler doğrultusunda gelecek adımları tartışılmıştır.

3.4.6. Program ve Süreç Değerlendirmesi Aşamasının Veri Toplama Süreci

Program değerlendirme toplantısı (Son uygulama haftası- 8.Hafta): Aile eğitim programının son haftasında katılımcıların, eylem planında görüşlerine başvurulmuş özel eğitim öğretmenlerinin ve kurum müdürünün katılımı ile program değerlendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplantıya katılması planlanan tüm katılımcılar son değerlendirme toplantısına arayarak davet edilmiştir. Bu toplantı öncelikle araştırmacı tarafından bir eylem planı olarak hazırlanıp uygulanan BAEP aile eğitim programının tümüyle gözden geçirilmesi, şimdiye kadar gerçekleştirilen faaliyetler ve programın özgün taraflarını içeren bir sunum ile başlamıştır. Aynı zamanda BAEP'in bilimsel alt yapısı hakkında kısaca bilgi vermek amacıyla programın amacı, kuramsal arka planı, temel dayanakları olan konu alanı, toplum ve aile alanları konusunda kısa açıklamalar yapılmıştır. Programın uygulama sırasında çekilen resim ve videoları ile ailelerin program süresince ürettiği yazılı ve görsel materyaller paylaşılmıştır. Aile eğitimlerine program boyunca gözlemci olarak katılan kurum müdürü program hakkında görüşlerini aktarmıştır. Ardından ailelere önceden hazırlanan materyaller dağıtılarak bu eğitim yolculuklarının bir haritasını oluşturmaları istenmiş ve böylelikle programın etkinliği hakkında değerlendirmelerini almak için interaktif ve yaratıcı bir geri bildirim etkinliği düzenlenmiştir. Aileler ile son hafta gerçekleştirilen bu 'Eğitim Yolculuğu Haritası' etkinliğine ilişkin detaylar Ek-12'de yer almaktadır. Değerlendirme toplantısının tamamı tüm katılımcıların onayı ile video kaydı altına alınmıştır. Bu etkinlik, ailelerin program sürecini görselleştirmelerini, paylaşımlarda bulunmalarını ve geri bildirimde bulunmalarını sağlayarak etkileşimli bir değerlendirme ortamı yaratmıştır.

Odak grup görüşmesi: Bu çalışmada eylem planı olarak gerçekleştirilen BAEP programının sonunda aileler sekizer kişilik iki gruba ayrılarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, yarı yapılandırılmış görüşme formatında program ve süreç hakkındaki düşünceleri, kazandıkları farkındalıklar ve beceriler, programın kendileri ve çocukları üzerindeki etkisi ve ailelerin deneyimleri ve duygularını ifade etmesine olanak sağlayacak şekilde esnek yapıda planlanmıştır. Her bir odak grup görüşmesi 90-120 dk. aralığında sürmüştür. Odak grup

görüşmelerinin sonunda her iki aile grubu ile de değerlendirme ve programın SWOT analizi yapılmıştır.

Sonuçlarının raporlaştırılması: Program değerlendirme toplantıları, aile görüşmeleri, odak grup görüşmeleri ve diğer formlara verilen cevaplar sistematik olarak bir araya getirilmiş ve tüm değerlendirme sonuçları analiz edilerek raporlaştırma süreci tamamlanmıştır. Tüm değerlendirme sonuçlarına bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışma eylem araştırmaları deseni içerisinde değerlendirilen katılımcı eylem araştırması yaklaşımına uygun olarak yürütülmüştür. Creswell (2009) verilerin kategorik olarak gruplandırılabilceğini ve veri analizi sırasında verilerin düzenli olarak kronolojik bir sıralama içerisinde incelenmesinin önemini vurgulamaktadır (145). Buna göre veri analizi, "metinsel ve görsel" veri anlamlarını içerebilmektedir. Bu, verileri analiz için hazırlamayı, verileri keşfetmeyi, verilerin gösterimi ve verinin anlamını yorumlamayı içeren uzun ve kapsamlı bir süreçtir. Eylem araştırması modelinde verilerin analiz edilmesi, modellerin ve açıklamaların bulunması için geçirilen süre neredeyse hiç bitmeyen döngüsel bir süreci ifade etmektedir. Günlükler, görüşmeler, gözlem kayıtları gibi veriler daha çok nitel veri sağlarken anket, soru formları ya da ölçekler nicel veri toplama kaynaklarını oluşturmaktadır (150).

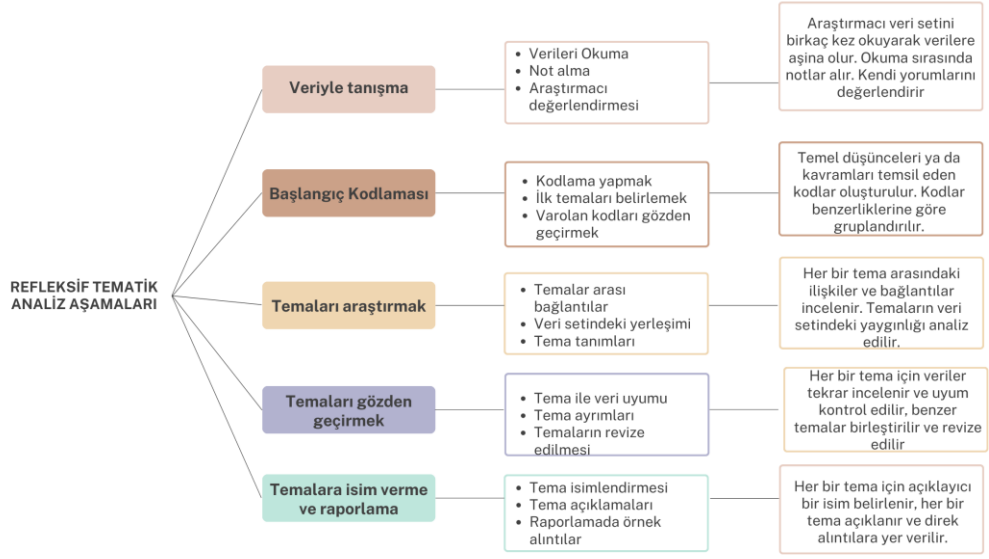
Bu tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen eylem araştırması da analiz ve araştırma sonuçlarını tanımlamaya yardımcı olan çeşitli nitel ve nicel veri kaynakları birlikte kullanılmıştır. Dolayısıyla veriler, araştırmacının günlüklerinden, saha gözlemlerinden, anketlerden ve katılımcılara her aşama için uygulanan hem nitel hem de nicel veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümleme teknikleriyle analiz edilmiştir.

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada Braun ve Clarke'in (2006, 2013, 2023) tematik analiz yaklaşımında veri toplama, veri hazırlığı, kodlama ve tema geliştirme aşamaları çalışmaya uyarlanmış ve bu adımlar mevcut eylem araştırmasının veri analizi için genel bir çerçeve oluşturmak amacıyla kullanılmıştır (163,164). Braun ve Clarke'in tematik analizine dayanan reflektif tematik analiz, araştırmacıların kendi

deneyimlerini ve öznel bakış açılarını daha fazla vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, araştırmacıların araştırma sürecindeki duygusal tepkilerini, önyargılarını ve araştırma sonuçları üzerindeki etkilerini daha derinlemesine incelemelerine olanak sağlamaktadır (164). Ayrıca refleksif tematik analiz, araştırmacıların araştırma sürecini daha kapsamlı bir şekilde gözden geçirmelerine ve bu süreçteki kararlarını ve yöntemlerini sorgulamalarına olanak tanımaktadır. Bu da araştırmacıların araştırma sorularını daha iyi anlamasına ve araştırma sonuçlarını daha etkili bir şekilde yorumlamasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada esnek bir yaklaşım olması, insanların yaşadıkları deneyimleri keşfetmek için uygun olması, verilerin derinlemesine ve yorumlayıcı bir analizini içermesi nedeniyle refleksif tematik analiz yaklaşımı tercih edilmiştir.

Çalışmanın nitel verilerinin analizinin ilk bölümünde anne babaların okuma güçlüğü olan bir çocuğa sahip olma ve bu süreçle ilgili deneyimine odaklanan refleksif bir tematik analiz kullanılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların yanıtlarına bağlı olarak yeniden düzenlenebilen, eklenen veya çıkarılabilen sorular içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Tematik yorumlamalı analiz, kişisel deneyimleri sistematik olarak değerlendirebilme açısından en ideal yaklaşım olarak görülmektedir. Bu yaklaşım hem anlam düzeyinde hem de gizil anlamlar düzeyinde (altta yatan anlamlar) kodlama yapılmasına olanak tanır (164). Braun ve Clarke (2006) tarafından tanımlanan tematik analiz yöntemi, veri setinin derinlemesine tanımını ve düzenlenmesini sağlayan, verideki anlamsal desenleri ve temaları tanımlayarak analiz etmek için kullanılan nitel araştırmalar için temel bir yöntem olarak kabul edilmektedir(163). Braun ve Clarke (2013)'in sunduğu refleksik tematik analizin beş aşamalı yönergesi, bu tez çalışmasının nitel veri analizinin gerçekleştirilmesinde temel alınmıştır (164). Bu esnek, doğrusal olmayan ve tekrarlanabilir sürecin aşamaları Şekil 3.7'de gösterilmiştir.



Şekil 3.7. Nitel veri analizinde kullanılan refleksif tematik analiz aşamaları (Braun ve Clarke'in 2013 tematik analiz yaklaşımından uyarlanmıştır).

Bu çalışmanın nitel verileri, Şekil 3.7'de gösterilen refleksif tematik analiz yaklaşımının veriyle tanışma, başlangıç kodlaması, temaları araştırma, temaları gözden geçirme ve temalara isim verme ve raporlama süreçlerini içeren nitel veri analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Analiz sürecinin ilk aşamasında, tüm görüşme ve ses/görüntü kayıtlarının transkripsiyonu yazılı metinler haline getirilmiştir. Bu, kayıtların transkripsiyonları, araştırmacının hazırlık aşamasından itibaren aldığı notlar, saha gözlemleri ve günlükler de dahil nitel veriler bir araya getirilmiştir. İlk aile görüşmeleri ve odak grup görüşmesi kayıtlarının transkripsiyonu, kodlamada bağlamsal anlamı koruyabilmek amacıyla diyalog formunda yapılandırılarak gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcının anlam oluşturma sürecine ayrıntılı bir şekilde inebilme için her katılımcı için ayrı bir klasör oluşturulmuştur. Bu klasörlerde her katılımcıya ait sözlü ve yazılı veriler, transkripsiyonlar, o kişiye ait eğitim uygulamaları sırasında alınan görsel ya da yazılı ürünler, not alma kâğıtları ile günlükler ve tüm yazılı düşünce raporlarını içeren veriler depolanmıştır. Araştırmacı, her bir katılımcı ile ilgili elde edilen tüm verileri okuyarak verilere dair ilk izlenimler elde etmiş ve bu izlemlere dair bazı notlar almıştır. Alınan bu notlar ilk tematik kodların belirlenmesini sağlamış ve ardından birbirleriyle ilişkili

olan kodların temalara ayrılması sürecine geçilmiştir. Nitel verilerin her aşamaya uygun analizlerinin detaylarına aşağıda yer verilmiştir.

Nitel verilerin analizi, veri toplama süreci sırasında ailelerle yapılan ilk görüşmelerin transkripsiyonlarının okunması ile başlamıştır. Braun ve Clarke (2006)' e göre bu aşamada araştırmacı veri seti ile derinlemesine bir bağ kurmaktadır (163). İlk aile görüşmelerinin veri setini defalarca okuyarak içerikle aşinalık sağlanmaya çalışılmıştır. Bu aşamada okuma sırasında önemli görülen noktaların notları alınmış ve araştırmacının kendi yorumları ve veri setine karşı geliştirdiği ilk reaksiyonu değerlendirilmiştir. Sonraki aşama başlangıç kodlaması aşamasıdır. Öncelikle temel düşünceleri veya kavramları temsil eden kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar benzerliklerine göre gruplandırılarak ilk temalar oluşturulmuş ve kodların tutarlılığı ve kapsamlılığı sürekli olarak değerlendirilmiştir. Bir sonraki aşama olan temaları araştırma aşamasında her bir tema arasındaki ilişkiler ve bağlantılar detaylıca incelenmiş, temaların veri setindeki yaygınlığı ve dağılımı analiz edilmiştir. Bunun ardından her bir tema için detaylı tanımlar ve açıklamalar geliştirilmiştir. Temaları gözden geçirme aşamasında ise her bir tema için verilerin yeniden incelenmesi ve uyumunun kontrol edilmesi, benzer temaların birleştirilmesi veya ayrı temaların oluşturulması ve temaların daha net ve anlaşılır hale getirilmesi için revize edilmesi süreçleri gerçekleştirilmiştir. Son aşama olan temalara isim verme ve raporlama aşamasında her bir tema için açıklayıcı isimler belirlenip kapsamlı ve detaylı açıklamaları yapılmış ve bulguların analizi bölümünde temaları destekleyen direk alıntı örneklerine yer verilmiştir.

Bu çalışmanın tematik kodlama prosedürünün geliştirilmesi sürecinde, bir tümevarım (ham veriden-veri odaklı) yaklaşımı benimsenmiştir. Genel tematik kategorilerin belirlenmesi ve bu temalar altındaki kodların gruplandırılmasının yanı sıra, katılımcı anne ya da babaların bireysel veri setlerinin yer aldığı klasörler incelenerek genel kodlardan ortaya çıkan alt temalar da analiz edilmiştir. Braun & Clarke (2006) tarafından önerildiği gibi, her aşamada ortaya çıkan temalara uymayan kodlar geçici olarak farklı bir dosyada gruplandırılmış ve başka tematik kategorilerin oluşturulmasında kullanılmıştır (163).

Tüm nitel veriler incelendikten sonra, ‘ana temalar’, ‘alt temalar’ ve ‘diğer temalar’ altında temalar kategorize edilmiştir. Araştırmacı, temaların veri seti ile ilgili olarak geçerliliğini sağlayabilmek ve eksik temaların olup olmadığını belirleyebilmek adına veri setini oluşturan dokümanları tekrar okumuştur. Bu kodlama-okuma ve tekrar kodlama süreci çalışma boyunca her aşamada elde edilen nitel veriler için uygulanmıştır. Oluşturulan temaların tanımlanması ve adlandırılması aşamasında, araştırmacı, bu tez çalışması için uzman görüşü veren iki uzman ile birlikte kodlama, oluşturulan temaları doğrulama ve diğer kodları ortaya çıkan temaların altına kategorize etme konusunda görüşmeler gerçekleştirmiştir. Tüm aşamalar tamamlandıktan sonra son olarak analiz raporları, bulgular bölümünde sunulan örnekler ve birebir alıntılarla oluşturulmuş, bu veriler tezin teorik arka planı ve araştırma soruları doğrultusunda incelenerek ilgili literatür ışığında yorumlanmıştır.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmanın nicel verilerini aileler ile doldurulan anket formları ve ölçekten elde edilen veriler oluşturmaktadır. Bu araçlardan elde edilen niceliksel veriler bir Excel elektronik tablosuna indirilmiş ve temizlenmiştir. Veriler daha sonra IBM SPSS paket programına aktarılmış ve frekanslar, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla analiz edilmiştir. Eylem araştırmaları deneysel çalışmalar gibi kontrol grubu gerektirmediğinden asıl uygulama öncesinde ölçeklerinden elde edilen nicel verilerin analizinde kontrol gruplu olmayan ön test son test arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Analizde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır.

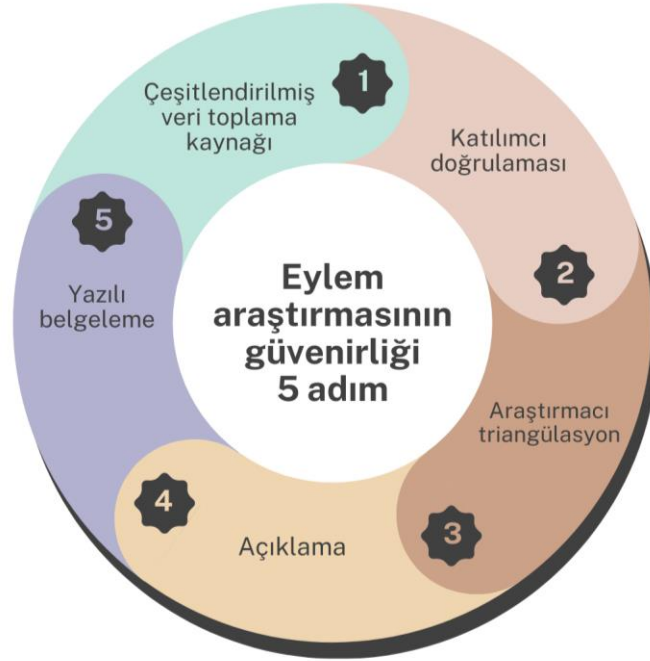
5.6. Eylem Araştırmasının Güvenirliği

Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik, geleneksel nicel araştırmalardan farklı bir perspektifle değerlendirilmektedir. Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik, araştırma sürecinin bir parçası olarak dikkatlice ele alınmalı ve sağlanmalıdır. Temel olarak eylem araştırmaları önyargılardan ve basit kavramsallaştırmalardan arınmış şekilde "güvenilir" olmalıdır (144).

Eylem araştırmaları temelinde nitel araştırma paradigmasına dayandığı için, araştırmanın güvenirliğini sağlamak için farklı bir dizi kriter kullanılmaktadır. Nitel

veriler için, aktarılabilirlik, bağımlılık ve doğrulanabilirlik, araştırmanın güvenilirliğini belirlemek için kullanılan kriterler arasındadır (165). Dolayısıyla, güvenilirlik, incelenen fenomenlerin doğru ve yeterince temsil edilip edilmediğini belirlemek için araştırma tekniklerinin kaydedilip değerlendirilmesine dayanmaktadır. Verinin geçerliliğinde, araştırmacı öncelikle verinin güvenilirliği, yani doğruluk ve inandırıcılığıyla ilgilenmektedir. Geçerlik ise, eylem araştırmasında araştırma sonuçlarının doğruluğunu ve anlamını ifade etmektedir. Bu doğruluk, araştırma sorularının ve hedeflerinin açıklığına, veri toplama yöntemlerinin uygunluğuna ve sonuçların gerçek dünyada yaşanan olaylarla ilişkilendirilebilirliğine dayanmaktadır. Geçerliği arttırmak için araştırmacılar genellikle veri toplama sürecini ve analiz yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirmekte ve verilerin yorumlanmasında bir dizi kontrol mekanizması kullanmaktadır.

Dolayısıyla, nitel yaklaşımlar sübjektif ve kapsam olarak sınırlı olduğundan araştırmanın geçerliliğini değerlendirme prosedürleri, deneysel araştırmalarda kullanılanlardan önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Literatürde araştırmacılar doğruluk ve güvenilirliği açıklamak için farklı kavramlar kullanmaktadır (145). Bu araştırmada doğrulama kriterlerini sağlamak ve karşılamak için çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Bu stratejiler Şekil 3.8’de gösterilmiş ve açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 3.8 Katılımcı eylem araştırmasının geçerlik ve güvenirlik kriterlerini sağlamak için uygulanan stratejiler.

Çeşitlendirilmiş Veri Toplama Kaynağı: Araştırma bulgularının geçerliliği ve güvenirliği, çeşitli yöntemler ve veri toplama araçları ile desteklenmektedir. Araştırmanın geçerliliğini güçlendirebilmek amacıyla veri toplama araçlarının çeşitliliği sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir. Birden fazla veri kaynağı kullanılarak araştırma sonuçlarının doğruluğu kontrol edilmekte, farklı kaynaklardan elde edilen verilerin uyumlu olması araştırmanın güvenirliğini artırmakta, araştırmanın kapsamını genişleterek farklı perspektifler sunabilmektedir (166). Mevcut çalışmada güvenirliği arttırmak için, yarı yapılandırılmış görüşmeler, video kayıtları, kontrol listeleri, yazılı düşünce raporları, araştırma günlükleri ve gözlemler de dahil olmak üzere çeşitlendirilmiş veri toplama kaynakları kullanılmıştır. Çeşitlendirilmiş veri toplama yöntemi çeşitli bakış açıları sunma, araştırmacının çalışma yöntemlerini ve bulgularını detaylı bir şekilde açıklamasına yardımcı olmuştur. Ayrıca çalışmanın güvenirliğini arttırmak için veri kaynaklarının sonuçları karşılaştırılmıştır.

Katılımcı Doğrulaması: Katılımcılarla sürekli iletişim halinde olunarak araştırma sürecinin doğruluğu ve uygunluğu hakkında geri bildirim alınmalıdır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenirliği katılımcıların perspektifleri ve deneyimleri dikkate alınarak artırılabilir. Bu tür bir katılımcı doğrulaması, araştırmanın sonuçlarının gerçeklikle uyumlu olduğunu teyit etmeye yardımcı olmaktadır.

Bu araştırmada katılımcı eylem araştırması tasarımına uygun olarak, süreç boyunca tüm katılımcı anne babalarla haftalık geri bildirim toplantılarında mevcut verilerin analizleri ile ilgili temalar üzerinde durulmuştur. Bu, katılımcıların süreci anlamlandırması ve her katılımcının veri setinden elde edilen yorumları ve sonuçları doğrulamak adına gerçekleştirilen bir süreçtir.

Araştırmacı Triangülasyonu: Nitel bir araştırma tasarımında araştırmanın kalitesini doğrulama kriterleri olan güvenirlik, elde edilen bulguların doğruluğuna dayandırılmaktadır ve bunlar da triangülasyon (yani bir araştırma veya analizde farklı veri kaynaklarını veya metodolojileri veya farklı araştırmacılar arasında birbirini doğrulama süreci), katılımcıların kontrolü ve denetleme gibi stratejilerle sağlanmaktadır (145). Farklı araştırmacıların araştırma verilerini bağımsız olarak

analiz etmesi ve sonuçları karşılaştırmasıyla araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artırılmaktadır (167).

Bu araştırmanın nitel verileri, veri toplama araçları için uzman görüşü alınan iki akademisyen ve verilerin toplandığı özel eğitim merkezinde çalışan iki öğretmen tarafından da incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Nitel verilerin tematik analizinin sonuçları araştırmacı tarafından oluşturulan ana ve alt temaların özel eğitimde çalışan iki öğretmen ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarına uzman görüşü veren iki uzmanın sonuçları ile uyumlu olduğunu göstermiştir.

Açıklama: Eylem araştırmalarında geçerliği ve güvenilirliği arttırmaya yönelik kullanılan diğer bir strateji, araştırma süreci, yöntem ve bulgular hakkında ayrıntılı ve açık bir şekilde raporlama yapmaktır. Araştırmanın her aşaması, kullanılan yöntemler, elde edilen veriler ve analiz süreçleri detaylı bir şekilde kaydedilmelidir. Bu, başka araştırmacıların çalışmayı yeniden yapılandırabilmesi veya sonuçları doğrulayabilmesi için gereklidir. Ayrıca, araştırmacılar, araştırma sürecindeki kendi önyargılarının ve varsayımlarının farkında olmalı ve bunları kontrol altında tutmaya çalışmalıdır (168).

Bu araştırma katılımcı eylem araştırması döngülerini takip eden dört aşamada (ilk aşama aile hakkında bilgi toplama aşaması, ikinci aşama durum tespiti ve ihtiyaçların belirlenmesi aşaması, üçüncü aşama eylem planının uygulanması aşaması, dördüncü aşama program ve süreç değerlendirme aşaması) gerçekleştirilmiş ve her bir aşamanın detaylı açıklamalarına yer verilmiştir. Bunun yanı sıra tematik analizlerin karar süreçleri ve yöntemleri detaylı bir şekilde açıklamıştır.

Yazılı Belgeleme: Araştırma süreci boyunca alınan notlar, görüşmeler, odak grupları ve diğer veriler yazılı olarak belgelenmelidir (169). Bu belgeler araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış veri toplama araçları yoluyla elde edilen tüm bireysel ve odak grup görüşmeleri yazılı olarak depolanmış ve verilerden alınan direk alıntılara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3.7. Araştırmacının Konumu

Araştırmacı özgül öğrenme güçlükleri ve spesifik olarak okuma güçlükleri ile disleksi alanında farklı gelişim özellikleri gösteren çocuklar ve aileleri ile çalışma

deneyimine sahiptir. Araştırmacı araştırmanın tüm aşamalarında Bütünleştirilmiş Sistem Modelli Aile Eğitim Modelinin felsefi temelleri olan bütüncül yaklaşım ve nöroçeşitlilik paradigmasına (170,171) uygun şekilde nörogelişimsel durumları "bozukluk" olarak nitelendirmek yerine beynin "farklılıkları" olarak kabul etmiş ve bu tür durumların bütüncül değerlendirilmesi gerektiği yönünde bir yaklaşım sergilemiştir. Bu bakış açısı, okuma güçlükleri ve disleksiye sahip çocukların çevresel değişiklikler ya da güçlendirilmesi gereken tarafları için kanıta dayalı müdahalelerin sağlanması ile güçlü yönlerine uygun öğrenme fırsatları verilmesi gerektiğini önemsemektedir. İlk olarak otizm alanındaki bilimsel literatürde (172) kullanılmaya başlanan nöroçeşitlilik yaklaşımı disleksi alanında bu tez çalışması kapsamında geliştirilen Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programında çocukların ve ebeveynlerinin ruh sağlığı ve iyilik hallerine nöroçeşitlilik bakış açısıyla yaklaşan yenilikçi çalışmalardan biridir. Araştırmacının özel öğrenme güçlükleri ve okuma güçlükleri gösteren çocuklarla çalıştığı yıllarda geliştirmiş olduğu Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Müdahale yönteminin aile eğitim basamağını içeren bu eylem araştırmasında araştırmacı hem eğitimci hem de araştırmacı rolü ile eylem araştırmasını zihinsel ve fiziksel olarak organize etmiştir.

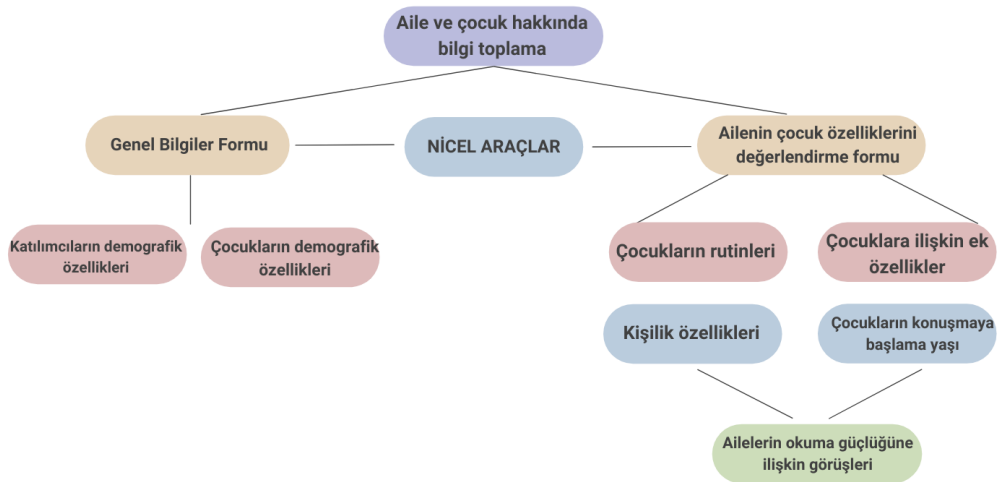
4. BULGULAR

Bu tez çalışmasının sonuçları araştırmanın gerçekleştirildiği dört aşamaya uygun şekilde sunulmuştur. İlk bölümde uygulama yapılan grubun temel demografik özellikleri, ikinci bölümde aile ihtiyaçları ve ihtiyaç analizinden elde edilen bulgular, üçüncü bölümde Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Aile Eğitim Programı (BAEP)'in uygulanmasına ilişkin bulgulara ve son bölümde ise değerlendirme bölümünün sonuçlarına yer verilmiştir. Merriam (2009)' a göre nitel veri toplama ve analizi “geri dönülebilir ve dinamik” bir süreçtir (158). Bu çalışmada araştırmacı her hafta çeşitli veri toplama araçlarını sürekli olarak gözden geçirmiş ve BAEP'in geliştirilmesinde ilk iki aşamada elde edilen bulgulardan faydalanmıştır. Eylem planı olarak geliştirilen BAEP'in uygulamalarının sonucunda program ve süreç değerlendirmesine ilişkin hazırlanan veri toplama araçları ve odak grup görüşmesi yoluyla değerlendirmeler yapılmıştır. Aşağıda araştırmanın dört aşamasına ilişkin elde edilen bulgular sunulmaktadır.

4.1. Birinci Aşama Bulguları (Aile ve Çocuk Hakkında Bilgi Toplama)

Araştırmanın ilk aşamasında aile hakkında bilgi toplanması ve çocuğun temel özelliklerinin öğrenilmesi amacıyla ‘Aile Genel Bilgiler Formu’ ve ‘Ailenin Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Formu’ araştırmacı tarafından katılımcılara sunulmuştur. Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan veri toplama araçlarının bulgularına ilişkin bilgiler Şekil 4.1’de gösterilmektedir.

I.AŞAMA BULGULARI



Şekil 4.1. Birinci aşama veri toplama araçları ve elde edilen bulgular.

4.1.1. Aile ve Çocuk Hakkında Genel Bilgilerin Alınması Aşamasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcılara anket formunda hazırlanan ‘Aile Genel Bilgiler Formu’ ve ‘Ailenin Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Formu’ sunulmuştur. Anket verilerinin tanımlayıcı analizi yapılmıştır. Katılımcıların genel demografik özellikleri Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Katılımcıların genel demografik özellikleri.

Demografik bilgiler (n=16)	<i>f</i>	Yüzde %
Cinsiyet		
<i>Kadın</i>	14	87,5
<i>Erkek</i>	2	12,5
Yaş		
<i>21 ve altı</i>	--	--
<i>21-30</i>	3	18,75
<i>31-40</i>	9	56,25
<i>41-50</i>	4	25,0
<i>51-64</i>	--	--
Eğitim durumu		
<i>İlköğretim- ortaokul</i>	--	--
<i>Lise</i>	3	18,75
<i>Ön-Lisans</i>	3	18,75
<i>Lisans</i>	8	50,0
<i>Lisansüstü</i>	2	12,5
Eş ile birliktelik durumu		
<i>Birlikte</i>	16	100
<i>Boşanmış</i>	--	--
<i>Ayrı yaşıyor</i>	--	--
<i>Tek ebeveyn</i>	--	--
Çalışma durumu		
<i>Çalışıyor</i>	6	37,5
<i>Çalışmıyor</i>	10	62,5
Gelir düzeyi		
<i>Düşük gelir</i>	--	--
<i>Orta gelir</i>	7	43,75

<i>Ortanın üstü</i>	9	56,25
<i>Yüksek gelir</i>	--	--
Çocuk sayısı		
<i>Tek çocuk</i>	8	50,0
2	3	18,75
3	5	31,25
<i>4 ve üstü</i>	--	

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi katılımcıların %87,5’ini anneler, %12,5’ini ise babalar oluşturmaktadır. Katılımcıların %56,25’i 31-40 yaş aralığında yer alırken %25’i 41-50 yaş aralığında, %18,75’i ise 21-30 yaş aralığında yer almaktadır. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında %50’sinin lisans mezunu olduğu, %18,75’inin ise ön lisans ve yine %18,75’inin de lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı eşi ile birlikte yaşamaktadır. Katılımcı anne babaların %62,5’i çalışmazken %37,5’i şu an tam zamanlı bir işte çalışmaktadır. Katılımcılar gelir düzeyini (asgari ücret baz alınarak işaretlemeleri istenmiştir) %56,25 oranında ortanın üstü, %43,75 oranında ise orta gelir olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların %50’si tek çocuk sahibi iken %31,25’inin üç çocuk sahibi, %18,75’inin ise iki çocuk sahibi olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra katılımcılardan çocuklarının genel özellikleri ve rutinlerine ilişkin bilgiler alınmıştır. Katılımcıların okuma güçlüğü özellikleri gösteren çocuklarının özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 4.2’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Katılımcıların okuma güçlüğü özellikleri gösteren çocuklarına ilişkin özellikler.

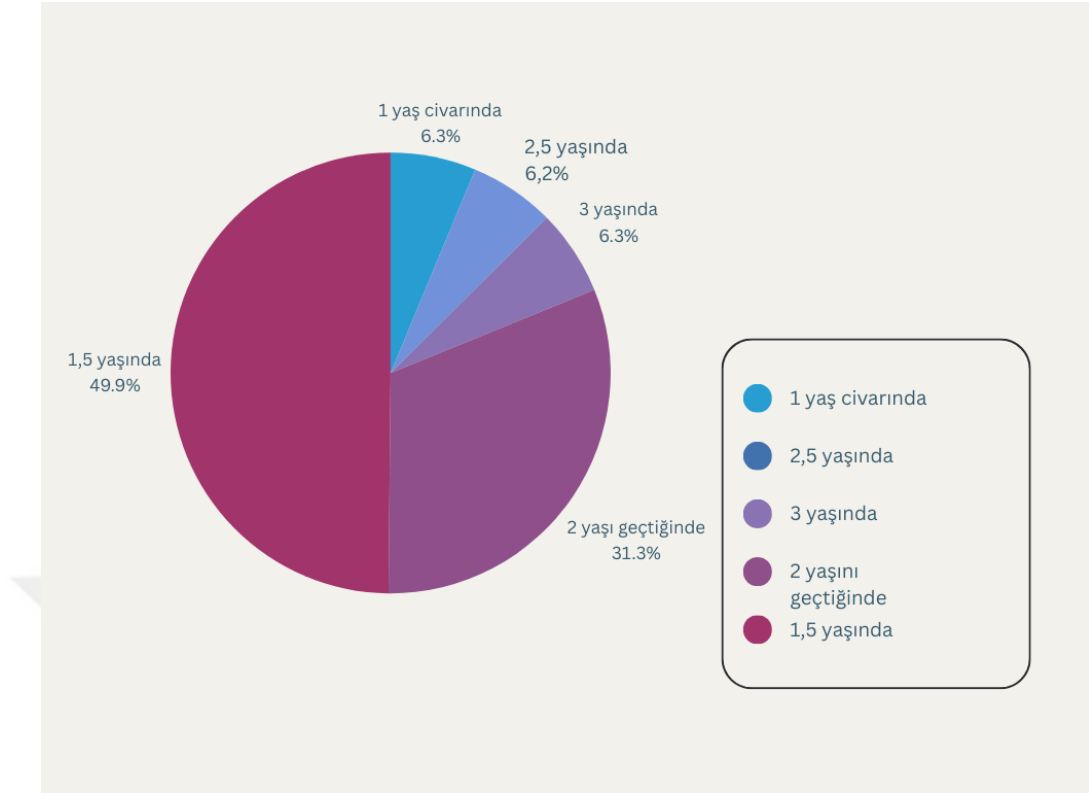
Çocuk Özellikleri (n=16)	f	Yüzde %
<u>Genel bilgiler</u>		
Cinsiyet		
<i>Kız</i>	6	37,5
<i>Erkek</i>	10	62,5
Yaş		
7	5	31,25
8	6	37,5

9	3	18,75
10	2	12,5
Sınıf		
<i>Birinci sınıf</i>	3	18,75
İkinci sınıf	7	43,75
<i>Üçüncü sınıf</i>	4	25,0
<i>Dördüncü sınıf</i>	1	6,25
Tablo 4.2. Katılımcıların okuma güçlüğü özellikleri gösteren çocuklarına ilişkin özellikler. (Devamı)		
Okul türü	3	18,75
<i>Özel okul</i>	13	81,25
Devlet okulu		
İlk belirtilerin başlama yaşı		
<i>5 yaş ve altı</i>	3	18,75
<i>6 yaş</i>	5	31,25
7 yaş	7	43,75
<i>8 yaş</i>	1	6,25
<i>9 yaş ve üzeri</i>	--	--
Tanı alma yaşı		
<i>7 yaş ve altı</i>	4	25,0
8 yaş	10	62,5
<i>9 yaş</i>	2	12,5
<i>10 yaş</i>	-	--
Özel eğitim durumu		
<i>Alıyor</i>	16	100
<i>Almıyo</i>	--	--
Özel eğitime başlama yaşı		
<i>7 yaş ve altı</i>	5	31,25
8 yaş	9	56,25
<i>9 yaş</i>	1	6,25
<i>10 yaş</i>	1	6,25
Düzenli ilaç kullanımı		
<i>Var</i>	8	50
<i>Yok</i>	8	50
<u>Ev ortamı</u>		
Kendine ait odası	13	81,25
<i>Var</i>	2	12,5
<i>Yok</i>		

Ders çalışma ortamı		
<i>Var</i>	15	93,75
<i>Yok</i>	1	--
Eğitim materyalleri		
<i>Yeterli</i>	9	56,25
<i>Yeterli değil</i>	7	43,75

Tablo 4.2’de gösterildiği gibi katılımcıların okuma güçlüğü özellikleri gösteren çocuklarının %62,5’ini erkek, %37,5’ini ise kız çocuklar oluşturmaktadır. Çocukların %37,5’i sekiz yaşında, %31,25’i yedi yaşında %18,75’i dokuz yaşında, %12,5’i ise on yaşındadır. Çocukların %43,75’i ilkokul ikinci sınıfa devam ederken, %25’i üçüncü sınıfa, %18,75’i birinci sınıfa, %6,25’i ise dördüncü ve beşinci sınıfa devam etmektedir. Çocukların %81,25’i devlet okuluna, %18,75’inin ise özel okula gittiği görülmektedir. Katılımcılar çocuklarının öğrenme güçlükleri ile ilişkili ilk belirtilerinin %43,75 oranında 7 yaş, %31,25 oranında 6 yaş, %18,75 oranında 5 yaş ve altında %6,25 oranında ise 8 yaşından itibaren görüldüğünü belirtmişlerdir. Tanı alma yaşı ise %62,5 oranında 8 yaş, %25’oranında 7 yaş ve altı, %12,5 oranında 9 yaş olduğu belirtilmiştir. Tüm çocuklar özel eğitim almaktadır. Özel eğitime başlama yaşının ise %56,25 oranında 8, %31,25 oranında 7 yaş ve altı, %6,25 oranında 9 ve 10 yaş olduğu görülmüştür. Çocukların %50’si dikkat eksiklikleri şikayetiyle ilaç kullanmaktadır. Çocukların ev ortamlarına ilişkin özelliklere bakıldığında, %81,25’inin kendine ait odası bulunduğu, %93,75’inin evde ders çalışma ortamı olduğu belirtilmiştir. Ailelerin %56,25’i çocuklarının temel düzeyde eğitim materyallerini yeterli bulurken %43,75’i yeterli bulmamaktadır.

Bu bulgulara ek olarak çocuklarla ilgili dikkat çeken sonuçlardan biri çocukların konuşmaya başlama yaşı olarak öne çıkmaktadır. Şekil 4.2 incelendiğinde katılımcıların %49,9’u çocuklarının bir buçuk yaşında konuştuğunu, %31,3’ü çocukları iki yaşını geçtiğinde, %6,3’ü çocuklarının bir yaş civarında, %6,3’ü iki buçuk yaşında, %6,2’si ise üç yaş civarında konuşmaya başladıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 4.2. Katılımcıların okuma güçlüğü olan çocuklarının konuşmaya başlama yaşı.

İlk aşamada katılımcılardan çocuklarının özelliklerini öğrenmeye yönelik alınan diğer bir bilgi de çocuklarının günlük rutinlerine yönelik bulgulardır. Katılımcıların okuma güçlüğü özellikleri gösteren çocuklarının günlük rutinlerini Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Çocukların rutinlerine ilişkin sonuçlar.

	Kız	Erkek	Toplam
Günlük rutinler	(n=6)	(n=10)	(n=16)
<u>Uyku</u>	%	%	%
Gece uykusu süresi	37,5	62,5	100
≤5 saat	16,6	10,0	12,5
6-8 saat	66,6	60,0	62,5
9-11 saat	16,6	30,0	25,0
>12 saat	--		
<u>Uyuma zamanı</u>			
20:00'den önce	--	--	0,9
20:00-21:00	16,6	--	6,25
21:01-22:00	16,6	10	12,5
22:01-23:00	33,3	40	37,5
23:01-00:00	33,3	50	43,75
00:00'dan sonra	--		
<u>Ekran kullanımı</u>			
TV süresi			
≤1 saat	16,6	20	18,75
2-3 saat	50,0	50	80,0
4-5 saat	33,3	30	31,25
6-7 saat	--	--	--
>8 saat	--	--	--
Tablet/akıllı telefon			
Kullanır	83,3	80	81,25
Kullanmaz	16,6	20	18,75
Tablet/akıllı telefon süresi			
≤1 saat	33,3	10	18,75
2-3 saat	50,0	40	43,75
4-5 saat	16,6	40	31,25
6-7 saat	--	10	6,25
>8 saat	--	--	--
<u>Çalışma zamanı</u>			
Günlük ödev ve çalışma			
≤1 saat	66,6	70	68,75
1-2 saat	33,3	20	25,0
3-4 saat	--	10	6,25
>4 saat	--	--	--

Tablo 4.3'te çocukların genel rutinlerine yönelik özelliklerde uyku rutinlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde çocukların %62,5'inin gece ortalama 6 ila 8 saat arası uyuduğu görülmüştür. Kız ve erkek çocuklarda gece uyku süreleri açısından herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Çocukların uyuma saatlerine bakıldığında %43,75'inin 23:00 ile 00:00 arasında uyuduğu görülmüştür. Uyuma saati erkek çocuklarda kız çocuklara oranla daha geç bir saatte gerçekleşebilmektedir (%50).

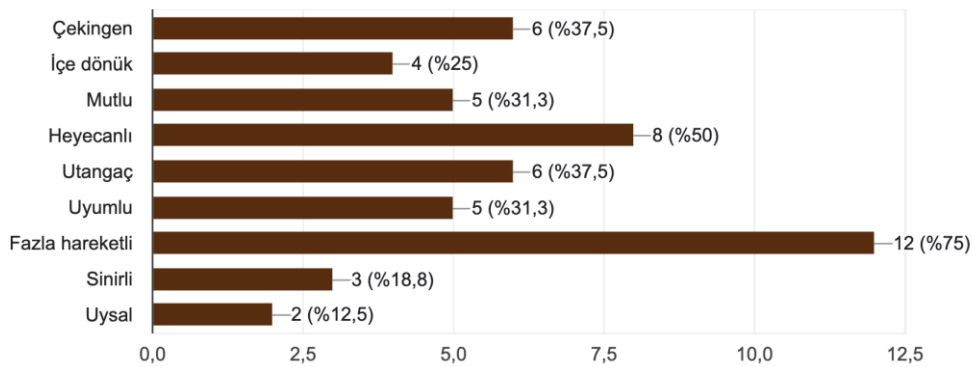
Ekran kullanımı ile ilgili sonuçlara bakıldığında televizyon izleme süreleri erkeklerde ve kızlarda benzer oranlarda olmak üzere, tüm çocukların %80 oranında 2-3 saat televizyon izleme süreleri olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar çocuklarının %81,25'inin tablet ya da akıllı telefon kullandığını belirtirken kullanım süreleri açısından incelendiğinde kız çocukların %50'sinin, erkek çocukların ise %40'ının 2-3 saat aralığında kullanım süreleri olduğu belirlenmiştir. Çocukların %43,75'i günlük 2-3 saat arasında tablet/telefon kullanmaktadır. Çocukların çalışmaya ve ödev yapmaya ayırdıkları zamanların %68, 75 oranında 1 saatten az olduğu belirtilmiştir. Kız ve erkek çocuklarda bu sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Ailenin Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Formu'nda katılımcılara çocuklarını tanımaya yönelik bazı açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu açık uçlu sorular katılımcıların çocuklarına yönelik genel algıları hakkında bilgi edinmenin yanı sıra aynı zamanda araştırmacının çocukların özellikleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasını sağlamıştır. Anne babaların çocuklarına ilişkin belirttiği bazı ek özellikler Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Katılımcıların çocuklarına ilişkin belirttiği bazı ek özellikler.

Hoşlandıkları	Hareketli oyunlar, spor yapmak, resim yapmak, tablette oyun oynamak, legolarla oynamak, futbol oynamak, yemek yapmaya yardım etmek, hayal gücü gerektiren oyunlar, deneyler yapma, canlandırma oyunları
Hoşlanmadıkları	Kitap okumak, yazı yazmak, ödev yapmak, eleştirilmek, düzen gerektiren aktiviteler, sıralı görevler, kitaplardaki etkinlikler
Korkuları, endişeleri	Öğretmeni, sınıf içinde okuma yapmak, başarısızlık, başkalarının yargıları, yetersizlik
Ailesi ile paylaştıkları	Yapmak istemediği şeyler, arkadaşları ile yaşadıkları, öğretmeni ile yaşadıkları, bazı duyguları (sinirlendiği, korktuğu özelliklerle)
Boş zaman aktiviteleri	Taş, mozaik yapımı, 3d kalem ile süsleme, televizyon izleme, tablette oyun oynama, hamurla oynama, yemek denemeleri,

Bunun yanı sıra çocuk özellikleri hakkında daha fazla bilgi edinebilmek amacıyla katılımcılara çocuklarının kişilik özellikleri ile ilgili tanımlamaları sorulmuş ve sonuçlar Şekil 4.3’de gösterilmiştir.

**Şekil 4.3.** Katılımcıların çocuklarının kişilik özellikleri ile ilgili tanımlamaları.

Katılımcıların çocuklarının kişilik özellikleri hakkındaki soruya verdikleri yanıtları gösteren Şekil 4.3 incelendiğinde, katılımcıların %75 oranında çocuklarını ‘fazla hareketli’ olarak tanımladıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra katılımcıların %50’si çocuklarını ‘heyecanlı’ olarak tanımlarken %37,5 oranında ise ‘çekingen’ ve ‘utangaç’ tanımlaması yapmıştır.

‘Ailenin Çocuk özelliklerini Değerlendirme Formu’ içerisinde ailelere çocuklarının okuma güçlükleri ile ilgili verilen ifadelerle katılıp katılmadıklarına ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Çocukların okuma güçlüklerine yönelik verilen ifadelerle ilişkin aile görüşleri.

Durum	Katılıyorum	Katılmıyorum
Okuma güçlüğü ilgili bilgi ve kaynaklara erişim sağlamakta zorluk yaşıyorum.	81,25	18,75
Okuma güçlüğü destek grupları veya diğer ailelerle iletişim kurmak bizim için faydalı olur.	87,5	12,5
Çocuğumun okuma güçlüğü bütün ailemizi etkiliyor.	75,0	25,0
Okuma güçlükleri konusunda yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.	12,5	87,5
Okuma güçlüğü yaşayan çocuğum ile ilgili iletişim kurmakta zorlanıyorum.	68,75	31,25
Çocuğumun okuma güçlüğü ile ilgili sorunlarının zaman içerisinde daha iyiye gittiğini düşünüyorum.	25,0	75,0
Çocuğumun okuma güçlükleri onun sosyal yaşamını olumsuz etkiliyor.	62,5	37,5
Çocuğumun genel olarak okul ile ilgili işlerde motivasyonunu düşük buluyorum.	87,5	12,5
Çocuğumla ödev yaparken ya da ders çalışırken zorlanıyorum.	93,75	6,25
Çocuğumu genel olarak öz güvensiz buluyorum.	62,5	37,5
Okuma güçlüğüne yönelik çocuğumun aldığı eğitim desteğini yeterli buluyorum.	25	75

Katılımcıların çocuklarının okuma güçlüklerine ilişkin verilen bazı ifadelerle katılıp katılmadıklarını gösteren Tablo 4.5 incelendiğinde öne çıkan bulgulardan ilki

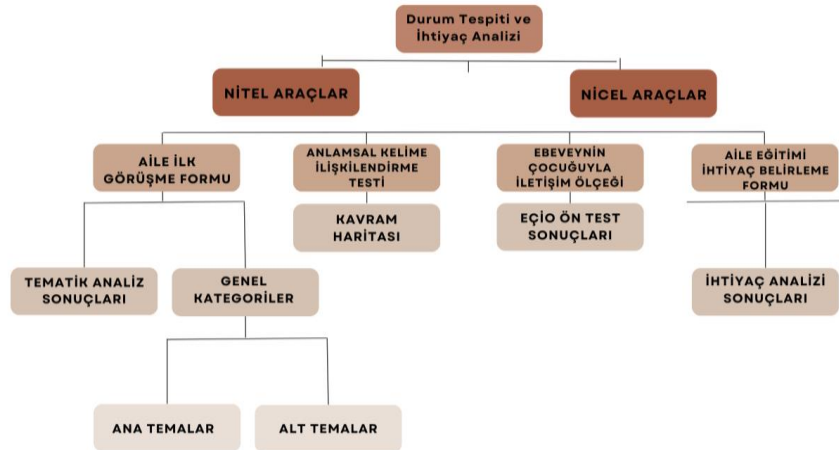
'Çocuğumla ödev yaparken ya da ders çalışırken zorlanıyorum' ifadesine verilen yanıt olmuştur. Katılımcıların %93,7'si bu ifadeye katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların %87,5'i 'Okuma güçlükleri konusunda yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum' ifadesine katılmamaktadır. Yine katılımcıların %87,5'i 'Okuma güçlüğü destek grupları veya diğer ailelerle iletişim kurmak bizim için faydalı olur.' ifadesine katılmakta ve %75'i 'Çocuğumun okuma güçlüğü bütün ailemizi etkiliyor' ifadesine katılmaktadır.

Birinci aşamada kullanılan veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen tüm bulgular ikinci aşamada elde edilen veriler ile birlikte değerlendirilerek eylem planının (BAEP) geliştirilmesi aşamasında kullanılmıştır.

4.2. İkinci Aşama (Durum Tespiti ve İhtiyaçların Belirlenmesi) Bulguları

Bu bölümde ailelerle ilgili mevcut durum tespiti ve ihtiyaçların belirlenmesine yönelik kullanılan 'Aile İlk Görüşme Formu', 'Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu', 'Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği' ve 'Anlamsal Kelime ilişkilendirme Testi'nin bulguları sunulmaktadır. İkinci aşamanın veri toplama araçları ve bulgularına ilişkin bilgiler Şekil 4.4'te gösterilmiştir.

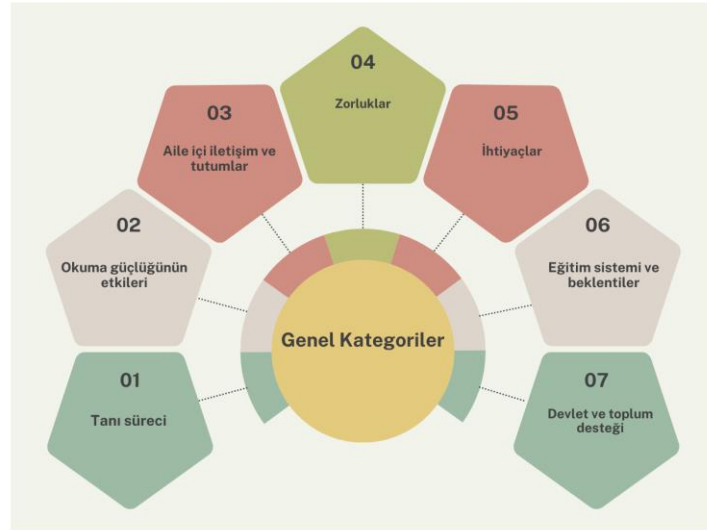
2.AŞAMA BULGULARI



Şekil 4.4. İkinci aşama veri toplama araçları ve elde edilen bulgular.

4.2.1. İlk Aile Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Bireysel aile görüşmeleri, çocukların okuma güçlüğü tanısı ile ilgili ailelerin mevcut algıları, duygu düşünce ve genel ihtiyaç alanlarını belirlemek için tasarlanmıştır. İlk adım, katılımcı anne ve/veya babaların çocuklarının okuma güçlükleri ve tanı süreci, okuma güçlüğü'nün etkileri, aile içi iletişim ve tutumlar gibi konulardaki anlayışlarını derinlemesine irdelemek ve bu konulara yönelik mevcut şemalarını anlamaktır. İlk görüşmelerin veri toplama araçlarının tematik analizi doğrultusunda, tüm katılımcıların verilerinden ortaya çıkan genel kategoriler belirlenmiştir. Genel kategorilerin belirlenmesinin ardından ortak kategoriler altında aile görüşmelerinin ana temaları ve alt temaları oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen bu ilk aile görüşmelerinin analizleri, bir sonraki haftanın eylem planına katkıları ve eğitim programı modüllerini düzenlemek için eylem araştırması döngülerini takip etmiştir. Şekil 4.5 bireysel katılımcı görüşmeleri sonucunda okuma güçlüğü ve süreci ile ilgili tüm katılımcıların görüşlerinin veri setlerine göre ortaya çıkan genel kategorileri göstermektedir.



Şekil 4.5. Bireysel katılımcı görüşmelerinden ortaya çıkan genel kategoriler.

Katılımcılarla yapılan görüşmelere dayanarak ilk görüşmelerinden ortaya çıkan genel kategoriler, '*tanı süreci, okuma güçlüğü'nün etkileri, aile içi iletişim ve tutumlar, zorluklar, ihtiyaçlar, eğitim sistemi ve beklentiler, devlet ve toplum desteği*' olarak

kavramsallaştırılmıştır. Genel kategoriler ilk görüşme bulgularının tekrar okumalarından sonra kendi içerisinde düzenlenerek ortak kategoriler oluşturulmuş ve her ortak kategoriye bağlı ana tema ve alt temalar belirlenmiştir.

Her bir görüşmenin başlangıcında, katılımcılara çocuklarının öğrenme güçlüğü süreci ile ilgili tüm aşamaları düşünmeleri istenmiştir. Elde edilen yanıtlar tekrar tekrar okunarak tüm görüşme verileri toplamda üç ortak kategori çerçevesinde toplanmış ve belirgin ana temalar ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Ortak kategorilere bağlı oluşan ana temalar, alt temalar ve frekanslarına ilişkin bilgiler Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. İlk bireysel görüşmeler sonucunda oluşan ortak kategoriler, ana temalar, alt temalar ve frekansları.

Ortak Kategoriler	Ana Temalar	Alt Temalar	<i>f</i>	
1.Tanı süreci	1.1Algılanan farklılık	Bir sebebe bağlama	12	
		Durumu anlamlandıramama	14	
	1.2.Farkında olma	Farklı olmakla baş etmeye çalışma	16	
		Çocuğun yoğun ve yineleyen sıkıntı deneyimi	14	
	1.3.Zorluklar ve engeller	Bilgi eksikliği	13	
		Aile büyükleri ve yakın çevre	9	
		Sistemsel zorluklar	8	
		Öğretmenler	15	
		2.Okuma güçlüğüünün etkileri	2.1.Psikolojik etkiler	Çocuğun durumuna üzülmeye
	Suçluluk ve çaresizlik			13
Gelecek kaygısı ve umutsuzluk	14			
Ebeveynsel etiketlenme	12			
Yalnızlık, destek eksikliği	12			
Başarısızlık ve yetersizlik hissi	11			
Özgüven kaybı	10			
Yardım isteme konusunda isteksizlik	11			
2.2Mali etkiler	Artan mali giderler (kurslar, özel ders ve materyaller)		10	
2.3.Günlük yaşama etkileri	Hayat düzeninde değişiklik		6	
	Zamansızlık		9	
2.4.Eğitim hayatı, okul ortamı	Esnek olamayan öğretim yaklaşımları		13	
	Çocuğun etiketlenmesi		14	
	Olumsuz akran algıları		13	
	Dengeleme, yetiştirme çabası		12	
	Öğretmenle çatışma		14	
	İlerleyememe, tekrarlayan başarısızlık		14	
	Motivasyon ve özgüven eksikliği	16		

Tablo 4.6. İlk bireysel görüşmeler sonucunda oluşan ortak kategoriler, ana temalar, alt temalar ve frekansları. (Devamı)

	2.5.Aile ilişkilerine etkileri	Farklı ebeveynlik deneyimi	13
		Ebeveynlik stresi	15
		Eşler arası çatışma	9
		Çocuk ile iletişim problemleri	14
		Artan sorumluluk	11
		Aile içi iletişim problemleri	10
		Zorlayıcı bir annelik rolü	13
3.İhtiyaç ve Beklentiler	3.1. Devlet ve toplum desteği	Sosyal destek ve rehberlik ihtiyacı	13
		Tanınma	
		Maddi destek ihtiyacı	10
		Devlet destekli aile eğitimi	
	3.2.Psikolojik ihtiyaçlar	Anlaşılma ihtiyacı	12
		Baş etme becerileri	9
		Zorlukları aşmak için yollar	14
	3.3.Eğitim ihtiyacı	Daha fazla bilgi ihtiyacı	16
		İş birliği ve katılım ihtiyacı	11
		Yanıtlayıcı uzmanlar	13
		Anlayışlı öğretmenler	15
		Yönlendirilme	13
		Eğitim ve öğretimde uyarılama	12
	3.4.Ailevi ihtiyaçlar	Aile içi destek ihtiyacı	11
		Aile içi iletişim desteği	10
		Çocuk ile iletişim desteği	14

Bu ortak kategoriler, ana tema ve alt temaların yanı sıra, tüm katılımcı ebeveynlerle görüşmelerden ortaya çıkan bazı önemli özellikler bulunmaktadır. Tüm katılımcılar için öğrenme güçlüğü tanısını koyma süreci, ebeveynlerin çocuklarının genel gelişimsel durumlarından ve okul yaşantılarından duyduğu ‘endişe’ ile başlamaktadır. Her durum birbirinden farklı süreçler izlemiş olsa da ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili ilk endişeleri, yavaş ve yetersiz okuma ile tekrarlayan akademik başarısızlık ve düşük özgüven düzeyleri, kaygı ve okula gitmeyi istememe gibi olumsuz psiko-sosyal göstergelerle ilişkilendirilmiştir.

Bunun yanı sıra katılımcıların çoğunluğunun ifadelerinden edinilen diğer bir özellik çocuklarının ve kendilerinin içinde bulunduğu süreci ‘zorlayıcı bir hayat’ olarak nitelendirmeleri ve ‘yorgun ama mücadelecisi’ özellikleri üzerine vurgular yapmış olmalarıdır. Ayrıca katılımcılar çoğunlukla bu zorlayıcı ve yorucu mücadeleye rağmen ‘gözle görülür bir ilerleme kaydedememe’ ve ‘yineleyen başarısızlık’ deneyimleri ile ilgili ifadeleri sıklıkla vurgulamışlardır. Ayrıca, çocuklarının

öğretmenleri ile iletişimlerinde özellikle zorlandıklarını ve çocuklarının özelliklerini anlama konusunda kendileri gibi öğretmenlerinin de bu konuda bilgi eksiklikleri olduğunu, bunun da durumu ‘içinden çıkılmaz bir hale’ dönüştürdüğünü ifade etmişlerdir.

İlk katılımcı görüşmelerinden elde edilen ana ve alt tema, veri örnekleriyle desteklenmiştir. Verilerin düzenlenmesi ve okunabilirliğini artırmak için noktalama işaretleri ve bazı ifadeleri belirten ayraçlar kullanılmıştır (ör: ...[ara]...[ağlıyor]...gibi). Ayrıca, gereksiz ayrıntıların kaldırılması ve bağlamın anlaşılması, görüşmeci yorumları veya aynı katılımcıdan farklı konularla ilgili verilerin birleştirilmesi gibi düzenlemeler uygun şekilde belirtilmiştir.

Katılımcılarla görüşmelerden elde edilen ortak temalar, ana temalar ve alt temalar çerçevesinde katılımcıların kendi ifadelerinden örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ortak Kategori-1 Tanı süreci

Ana Tema-1.1 ‘Algılanan farklılık’

Alt Temalar: ‘Bir sebebe bağlama’, ‘Durumu adlandıramama’

İlk aşamalarda çoğu katılımcı, çocuklarının durumunu ‘bir sebebe bağlama’ ya da ‘durumu adlandıramama’ olarak nitelendirme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak uzmanlarla yaptıkları görüşmeler ve aile üyeleriyle yapılan konuşmalardan sonra farklılıkları algıladıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan biri, çocuğu ile yaşadığı süreci başlangıçta nasıl kabul etmek istemediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Öğretmeni oğlumun okuma sırasında çok zorlandığını, heceleri bir araya getiremediğini, sesleri yanlış yazdığını söylemişti. Sonrasında ben de ödevini yaptırırken 'p' ve 'b' harflerini karıştırdığını gördüm... eşim, öğretmenin söylediği gibi bir doktora götürelim dedi... ben karşı çıktım. Bana göre zeki, konuşkan bir çocuk nasıl bir problem olabilir ki diye düşünüyordum. Çok sonra okulda artık daha da gerilerde kaldığını görüp tanı alma aşamalarından sonra bunu kabul etmelisin dedim kendime. Ailemizde en zor kabullenen kişi bendim"

Ortak Kategori-1 Tanı süreci

Ana Tema 1.1 ‘Farkında olma’

Alt Tema: ‘Farklı olmakla baş etmeye çalışma’

Katılımcıların çoğu, çocuğunun tanı almadan önceki sürecinin aslında "farklı olmakla baş etmeye çalışma" süreci olarak yorumlamışlardır. Bazı ebeveynler çocukları tanı aldıktan sonra bazı şeyleri daha rahat anlamlandırabildiklerini vurgulamışlardır. Bununla ilgili bir katılımcı görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

'Tanı alması bir bakıma iyi bir şey oldu çünkü, bilmiyorum, kendimizi daha iyi hissetmemizi sağladı sanki. Farklı olduğunu biliyorduk ama bunları sürekli birbirimize, öğretmenine ya da başka birilerine anlatmaya çalışıyorduk. Kendimizi anlatmaktan yorulmuştuk. En azından bu kanıtlanmış oldu dedik kendi kendimize.'

Ortak Kategori-1 Tanı süreci

Ana Tema 1.3 'Zorluklar ve engeller'

Alt Tema: 'Aile büyükleri ve yakın çevre'- 'Sistemsal Zorluklar'

Birçok katılımcı, tanı alma sürecinin 'zorlu ve uzun bir yolculuk' olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar, doktor randevusu için uzun bekleme süreleri ve her şeyin normal olduğunu ve beklemeleri gerektiğine dair kendilerini inandırmaya çalışan aile üyeleri ya da diğer kişilerin yaklaşımlarından bahsetmişlerdir. Ancak içsel olarak çocuklarında bir şeyin 'farklı' olduğunu hissetmelerine rağmen, tanı ile ilgili bazı zorluklar ve karşılaşılan engelleri vurgulamışlardır. Bu tanıya doğru uzanan zorlu süreç birçok ebeveynin 'stres, endişe ve şüphe' yaşadığı bir dönem olarak değerlendirilmiştir. Örneğin bir katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

[Tanı öncesi günleri anlatıyor] ...Sanki hiç bitmeyen bir stres, kaygı "doğru anladık mı acaba?" ya da "bu nedir?" endişesi vardı. Çok fazla tahlil yapıldı, testler yapıldı. Yolunda gitmeyen bir şey olduğu kesindi. Benim annem, babam, eşimin ailesi bütün çevremiz zamanla düzeleceğini düşünüyordu. Suçu bende arayanlar oldu. Sonunda öğrenme güçlüğü tanısı kondu.'

Çocuklarının yaşadıkları durumları anlamlandırma arzusu hem anlamaya çalışma hem de bir sebebe bağlama şeklinde birçok katılımcı tarafından da vurgulanmıştır. Buna ek olarak katılımcılar farkında oldukları sorunları aile içerisinde dile getirmekten çekindiklerini hatta bu yüzden özellikle aile büyükleri tarafından eleştirilebildiklerini dile getirmişlerdir. Bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

"Ben mi farklı düşünüyorum, çok mu abartıyorum diye kendimi sorgulamaya başlamıştım. Eşim ve eşimin ailesi Y'yi kesinlikle doktora götürmemi istemedi.

Çocuğun hiçbir şeyi yok diye beni ikna etmeye çalıştılar. Ben anaokuluna gittiği dönemlerinden beri bir şeylerin farkındaydım. O zamanlar da ifade etmeye çalıştım ama bu konuda hep engellendim hep eleştirildim. Daha erken davranmamamızın sebebi ailenin içinden ya da oradan buradan herkesin bir şeyler söylüyor olmasıydı.'

Ortak Kategori-1 Tanı süreci

Ana Tema: 1.3 Zorluklar ve engeller

Alt Tema: 'Bilgi eksikliği'- 'Öğretmenler'

Birçok ebeveynin çocuklarının tanı alma sürecinde gösterdikleri yoğun çaba ifadelerinden anlaşılmaktadır. Genel olarak tanı almış olmak, ebeveynlerin bazı konuları anlamlandırmasını sağlamış olsa da tanıladıktan sonra bazı ebeveynler çocukları için doğru seçimler yapıp yapmadıkları konusunda zaman zaman şüphe ve endişe yaşadıklarını ifade etmiştir. Birçok ebeveyn, çocuğuna en iyi desteği nasıl sağlanacağı konusunda büyük bilgi eksiklikleri yaşadıklarını belirtmiştir. Bir katılımcı sadece kendilerinin değil öğretmenlerin de bu konu ile ilgili bilgi eksikliği deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

'Ben çocuğumun ne yaşadığını anlamaya çalışırken bir yandan da öğretmene tanısının özelliklerini anlatmaya çalışıyordum. Öyle bir noktaya geldik ki ben de tam bilmiyordum ama öğretmene ben disleksiye anlatır duruma geldim ...[gülüyor]... Aslında ona göre bunu bilmek zorunda olmadığını, onun işi olmadığını düşünüyordu bence. Nasıl olsa özel eğitime gidiyor.'

Bazı ebeveynler, çocukları için daha erken bir dönemde harekete geçmedikleri için pişmanlıklarını ifade ederken geriye dönüp baktıklarında, öğretmenlere güvenlerinin azaldığını, öğretmenlerine olan hayal kırıklığı hisleriyle ifade etmiştir. Örneğin, bir katılımcı oğlunun üçüncü sınıfta aldığı tanı için şu ifadelerde bulunmuştur:

"Keşke kendi hislerime ve düşüncelerime biraz daha güvenseydim daha erkenden eğitime başlayıp farklı sonuçlar alabilirdik. Daha birinci sınıfın ilk döneminden beri bununla ilgili düşünüyordum ve öğretmenle konuşuyordum. Öğretmen 'bir sorun yok, diğer çocuklara göre daha yavaş ama çocukların hepsi aynı değil' dedi ve o noktada ben öğretmenimize güvendiğim için herhangi bir yere başvurmadım. Sonrasında [tanı alma süreci ile ilgili konuşurken] kendim yaptım, bilgi

aldım, psikoloğa götürdüm, doktora götürdüm her şeyi kendim hallettim. Ama öğretmen hala yeni yeni 'evet, bir farklılık var diyor.'

Kategori-2 Okuma güçlüğünün etkileri

Ana Tema-2.1 ‘Psikolojik etkiler’

Alt Tema: ‘Suçluluk ve çaresizlik’- ‘Çocuğunun durumuna üzülmeye’

Bazı katılımcılar, çocuklarının durumunu fark etme ve harekete geçme konusunda yaşanan gecikmeyi kendilerine yönelterek suçluluk duygusu hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bazı belirtilerin önceden farkında olduklarını ancak anlamlandıramadıklarını, erkenden desteğe başlamış olsalardı durumun daha iyiye gidebileceği ile ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bununla ilgili bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

‘Oğlumun farklı olduğuna yönelik bir düşüncem hep vardı. Geç konuşmuştu diğer çocuklara göre bazı konularda, anaokulunda falan zorlanıyordu. Onu o zamanlarda bir uzmana götürmediğim için suçluluk yaşıyorum... bazı çocukların beş, altı yaşından itibaren özel eğitim aldıklarını gördüm. Oğlum birinci sınıfın sonunda başladı özel eğitime. Keşke daha önce bir şeyler yapabilseydik.’

Çoğu katılımcının, çocuğunun durumuyla ilgili olumsuz psikolojik duygulara sahip olduğu görülmüştür. Katılımcılar üzerinde okuma güçlüğünün psikolojik etkileri genellikle ‘suçluluk ve çaresizlik, çocuğunun durumuna üzülmeye, endişe ve hayal kırıklığı, yalnızlık’ gibi duyguları içermektedir. Çocuklarının başarılarını aynı yaş grubundaki diğer çocuklarla karşılaştırdığında bu olumsuz duygularının arttığını vurgulamışlardır. Aynı zamanda, bazı katılımcılar çocuklarının ödevlerini yaparken veya bir konuyu anlamaya çalışırken zorlanmalarını görmek de bu olumsuz duyguları tetiklediğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı anne yaşadığı psikolojik etkileri şu şekilde ifade etmiştir:

"Bazen suçluluk hissediyorum... yetersizlik hissediyorum... Onun çok üzerine gittiğim için, onu zorladığım için de kötü hissediyorum. Oğlumu sabah okula bırakıyorum, okuldan çıkıp özel eğitime gidiyor haftada iki gün. Diğer günler de akşamları etüte gidiyor. Çoğu zaman onu aldığım arabada uyuyakalıyor. Çok yorulduğunu ama buna rağmen bir ilerleme olmadığını bilmek o kadar kötü ki [ara].... .. [ağlıyor]...

Başka bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir;

‘...artık onun sağlığı ile ilgili gerçekten korkuyorum. Çünkü. ...[ara]... [ağlıyor]...kendini gerçekten kötü hissediyor, mutsuz... Ona birisi yardım etsin istiyor sanki. Ne kadar gücü kaldı bilmiyorum, çünkü uğraştığı her şeyde başarısız oldu. O kadar bu durumu kabullenmiş ki, herhangi bir şeyin, ödevin veya sınavın sonucunu merak etmiyor bile artık sadece başarısız olmayı bekliyor...’

Kategori-2 Okuma güçlüğüne etkileri

Ana Tema-2.1 Psikolojik etkiler

Alt Tema: ‘Yalnızlık, destek eksikliği’

Yapılan görüşmelerde çocukları tanı almadan önce ve tanılandıktan sonra kendilerini yalnız ve destekten yoksun hissetme durumu, ebeveynlerle olan görüşmelerin ana temalardan biridir. Birçok ebeveyn, aile dışında, belki de diğer öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynlerinden gelen ve "anlayışlı" olarak nitelendirdikleri kişiler dışında, sınırlı destek aldıklarını veya hiç destek almadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı şu sözlerle destek eksikliğini dile getirmiştir:

‘Destek olan kişi çok az, hatta hiç yok, belki birkaç tane aynı özel eğitim merkezinde konuşup tanıştığım anne var. Onlarla bazen sohbet edip birbirimize karşılıklı destek olabiliyoruz ama başka yerlerde destek gördüğümü söyleyemem... [konuşmanın ilerleyen kısımlarında] ... Bence eğer bunu yaşayan bir çocuğunuz yoksa, anlamanız da gerçekten zor.’

Yukarıdaki katılımcıya benzer şekilde, birçok ebeveyn yalnızlığı, bu konuda yaşanmış herhangi bir deneyimi olmayan insanların anlayış geliştirme konusunda yetersiz kalması ile ilişkilendirmiştir. Örneğin bir katılımcı okuma güçlüğüne ilişkin çocuğunun ve kendinin yaşadığı etiketlenme durumunun ortaya çıkardığı yalnızlık hissini dile getirmiştir:

‘Bir ebeveyn olarak çocuğumun durumunun farkındayım ama açıkçası bunu kimseyle paylaşma isteğim yok. Beni anlayacaklarını da düşünmüyorum. Yalnızım aslında. Çoğu anne baba çocuklarının hep başarılıları konuşurlar, benim yanımda da çok konuşuluyor. Bu durumlarda ben bir şey diyemiyorum tabi. Gerçekten bunu konuşmuyoruz. Kimse eksik, kusurlu tarafını anlatmak istemiyor. Tabi bir de çocuklar olunca daha çok onlarla övünmeyi seviyoruz galiba’

Kategori-2 Okuma güçlüğü'nün etkileri

Ana Tema-2.1 "Psikolojik etkiler"

Alt tema: 'Umutsuzluk ve gelecek kaygısı'

Katılımcıların pek çoğu, çocuklarının tamamen normal gelişen ve sağlıklı bir çocuk olduğunu düşünürken, okulda yaşadıkları güçlükleri gördüklerinde ve öğrenme güçlüğü tanısı aldıklarında şaşırdıklarını, üzüldüklerini ve hayal kırıklığına uğradıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerinden çocuklarının yaşıtlarına göre okuma ve yazmada başarısızlık yaşadıklarını ve sınıf içi davranışları sebebiyle şikâyet aldıklarında daha depresif ve umutsuz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bir anne, görüşmeler sırasında şunları ifade etmiştir:

"Oğlumun bir geleceği olmadığını ve okul hayatında başarılı olamayacağını farkındayım ... [ara].... ... [ağlıyor]... Yani zaten öğretmeni ile de buna benzer konuşmalar yapıyoruz. Onun ilerideki hayatı beni çok endişelendiriyor, bunları düşündüğümde o kadar moralim bozuluyor ki... [ağlıyor]... ona ne kadar ne zamana kadar yardım edebilirim ki."

Diğer bir katılımcı geleceğe yönelik endişelerini şu şekilde ifade etmiştir:

'Onun geleceği ile ilgili endişelenmediğim tek bir gün bile yok. Her şeyi düşünüyorsunuz sadece şimdi yaşadıklarını değil, sonrası nasıl olacak, üniversite sınavına girdiğinde ne yapacak, soruları nasıl okuyacak nasıl yetiştirecek ehliyet alabilecek mi? Tüm bunları nasıl yapacak?'

Ayrıca birçok ebeveyn çocuklarının ilkokuldan ortaokula geçiş dönemi ile ilgili de endişe yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılar çocuklarının özelliklerini tanımayan daha büyük bir grup ve daha fazla sayıda öğretmen ile karşı karşıya kalacakları için bunun etkileri konusundaki endişelerini dile getirmişlerdir.

'Bazen ilkokulu bitirip ortaokula geçtiğini düşününce nasıl olacağı ile ilgili çok endişeleniyorum, İlkokulda sadece bir öğretmen var, herhangi bir şey olduğunda onunla konuşuyoruz. Çözüyoruz ya da çözemiyoruz ama bir kişi ile iletişimdeyiz. İlerleyen zamanlarda böyle olmayacak hem derslerinin artması hem daha fazla öğretmene kendimizi anlatmak zorunda kalacağımızı düşündükçe çok kaygılanıyorum.'

Kategori-2 Okuma güçlüğü'nün etkileri

Ana Tema-2.2 Mali etkiler

Alt Tema: 'Artan mali giderler'

Katılımcıların çoğu, çocuklarının etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilecek türden ekstra özel dersler veya kurslara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra onlara önerilen ek eğitim materyallerine bazen fazla para harcamak zorunda kaldıklarını ifade ederek tüm bunların finansal bir yük oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle çocuğuna özel eğitim dışında ekstra ücretli bir özel ders imkânı sağlamaya çalışan bir annenin sözleri şu şekildedir:

"Maddi gücünüz yoksa çok zor... Özel ders aldırıyoruz biz mesela haftada 2 gün okula destek olabilmesi adına ama ne kadar devam edebiliriz bilemiyorum. Aylık büyük bir harcamamız oluyor bunun için. Bunun dışında bu öğretmenin ve özel eğitim öğretmenin de bize önerdiği materyaller oluyor, almaya çalışıyoruz ama hiçbirisi ucuz şeyler değil. Bazılarını alabildik bazılarını alamadık. Bunlar hep maddi bir güç gerektiriyor."

Ebeveynler, çocuklarının eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanması için okul saatleri dışında ek destek hizmetlerine başvurmanın gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bir katılımcı, bu tür hizmetlere erişmenin 'karmaşık ve çoğunlukla belirsiz' bir süreç olarak tanımlamış ve başka bir katılımcı tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

"Biz tabi ona neyi ne şekilde çalıştıracağımızı bilmediğimizden ve sürekli bu konuda eşimle tartıştığımızdan dolayı özel bir kursa yollayalım istedik. Bu etüt gibi olan kursları araştırırken gerçekten saatlik ücretlerin bile çok pahalı olduğunu gördük. Okulu devlet okulu ama bu bizim çocuklarımızın ihtiyaçları devlet okuluyla ya da özel eğitim almakla da bitmiyor ki. Kesin bir yerden daha destek almamız gerekiyor. Ben çalışmıyorum, eşim için de çok zor bunları karşılamak."

Kategori-2 Okuma güçlüğü'nün etkileri

Ana Tema-2.3 Günlük yaşama etkileri

Alt tema: 'Zamansızlık'

Katılımcıların çoğu okuma güçlüklerine sahip çocukları ile ilgilenme konusunda zaman kısıtlamaları olduğunu çünkü okuma güçlüklerine sahip çocuklarının okulda her çocuk için verilen günlük ödevlerini bitirmek için bile ekstra zaman ve yardıma

ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir. Bu ifadelere örnek oluşturabilecek bir alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

"Zaman ayırmak her zaman büyük bir zorluk oldu... [ara]... Bana yardımcı olan kimse yok, destek yok. Çocuğumu özel eğitime göndermekten başka bir şey elimden gelmiyor. Eve geldiğimizde başka bir maraton başlıyor. Hiçbir yere yetişemiyorum. Bilmiyorum gerçekten çok zorlanıyorum, ama dayanmaya çalışıyorum."

Başka bir katılımcı anne şunları ifade etti:

"Çoğunlukla ona bir şeyleri çalıştırabilmek için, ödevlerini yapabilmek için zaman yaratmaya çalışıyorum. Ama ben evdeyken bile akşamları uyumadan önce sadece birkaç saatimiz oluyor. Gerçekten ödev yapmamız bizim için işkence. Çok küçük bir şeyi yaptırırken bile saatlerce uğraştığım oluyor. Bunun için de tabi çok fazla zamana ihtiyaç var. Sadece o değil ki benim uğraştığım şeyler. Yine de hafta sonları mesela sadece ona zaman ayırıp oturup ilgilenmeye çalışıyorum. Çok sabır gerekiyor."

Kategori-2 Okuma güçlüğü'nün etkileri

Ana Tema- 2.3 "Günlük yaşama etkileri"

Alt tema: 'Hayat düzeninde değişiklik'

Katılımcılar çocuklarının yaşadığı zorlukların dışarıdan her ne kadar sadece okul yaşantısı ile ilgili olduğu yönünde algılanıyor olsa da özellikle günlük yaşam düzenlerinin önemli ölçüde bu durumdan etkilendiğini dile getirmişlerdir. Her gün çocuklarının onların desteğine ihtiyacı olduğu yönünde bir gerçekle yaşamaya çalışırken, bu yoğun destekleme ve ders çalışma sürecinde başka şeylere artık zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Birçok katılımcı çocuğuyla çalışacağı zamanı düşünerek alışverişe gitme, arkadaşlarla görüşme, sosyalleşme vb. aktivitelere artık katılamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum bir katılımcı tarafından aşağıdaki şekilde dile getirilmiştir:

"Önceden daha çok işimle ilgiliydim. Hatta eve iş getirdiğim çok olmuştur. Ama oğlum okula başladıktan sonra evde işle ilgili herhangi bir şey yapmıyorum. Kimseyle plan yapamamaya başladım Şimdi sadece onunla çalışmaya ayırıyorum akşamları. Hatta hafta sonları sabah erken kalkıp çalıştırmaya başladım. Çünkü sabahları akşamdan daha verimli olduğunu anladım."

Kategori-2 Okuma güçlüğü'nün etkileri

Ana Tema- 2.4 Eğitim hayatı, okul ortamı

Alt Tema: 'Çocuğun etiketlenmesi'- 'Olumsuz akran algıları'

Görüşme yapılan ebeveynler arasında, toplumda okuma güçlüğü ya da disleksi gibi öğrenme güçlükleri olan kişilerin etiketlenmesine yönelik algılar farklılık göstermekteydi. Bazı katılımcılar, hayatta birçok şeyin okumaya bağlı olduğunu okuma yapamamanın her şeyi engellediği ve dışlanmanın kaçınılmaz olduğu yönünde görüş ifade ederken, bazıları okul dışındaki dünyada çocukları ile ilgili iyimser ifadeler kullanmışlardır. Bununla birlikte, çoğu ebeveyn çocuklarının özellikle sınıf ortamında okuma zorluğu nedeniyle belirgin bir etiketlenme ve dışlanma yaşadığını dile getirmiştir. Bir katılımcı bununla ilgili duygularını şu şekilde ifade etmiştir:

'Onun sınıf içinde okuyamadığında yaşadığı o durumla mücadele etmeye çalışması beni çok üzüyor...kendimi onun yerine koyuyorum. Korku, kaygı, utanç her şeyi bir anda hissedirdim herhalde. Bu hiç bitmeyecek gibi..... [ağlıyor]... Birinci sınıfta yaşadıklarını bana anlatıyordu. Artık anlatmıyor. Öğretmeni ile konuştuğumda öğreniyorum bazı şeyleri. Aslında arkadaşları ile arası iyi bence ama başarısız diye mi artık bilmiyorum bazen oluyor ki çocuklar onunla oynamak bile istemiyor.'

Bunun yanı sıra ebeveynlerin çoğunluğu, çocuklarının akranları tarafından dışlanmanın, etiketlenmenin, farklı görülmenin ve tüm bu 'olumsuz algıların', çocuklarının akademik becerileri ve başkalarıyla etkileşime girme konusundaki isteksizliğine katkıda bulunduğunu savunmuştur. Örneğin bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir;

'İnsanlarla iletişime geçmek konusunda çok isteksiz. Bunun sebebinin birinci sınıfta yaşadığı kötü olaylar olduğunu düşünüyorum. Onu o kadar etkilemişti ki çocukların ona bebinsin, okuyamıyorsun tazındaki konuşmaları ve bizim de o dönemdeki aşırı zorlamalarımız sonucunda kaka kaçırma problemi ortaya çıkmıştı. Bu her şeyi çok daha da zorlaştırdı zaten... [ağlıyor]... Sonrasında psikiyatriste gittik. O bize duygusal olarak zorlandığı için yaşandığını söyledi. Bir şekilde üstesinden geldik ama yine de sınıfta öğretmenin sorduğu basit bir soruya bile cevap vermek istemiyor. Arkadaşlık ilişkileri kötü. Sınıfın problemlili çocuğu ile arkadaşlık etmek isteyen kaç çocuk var ki...'

Kategori-2 Okuma Güçlüğü'nün Etkileri

Ana Tema- 2.4 Eğitim hayatı okul ortamı

Alt Tema: “Okul ortamı”- ‘Öğretmenin bilgi eksikliği)

Ebeveynlerin çoğu, okul ortamının sıklıkla zorlu bir ortam olduğunu ve okulun çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Katılımcılar bunun en fazla öğretim yaklaşımında esnek davranılmamasından, destek eksikliğinden ve öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Örneğin bir katılımcı şöyle ifade etmiştir:

"Bu çocuğun farklı olduğu çok açık. Okumada güçlük çekiyor bu çok belli ama okulda her öğrenciye ne yapılıyorsa nasıl öğretiliyorsa ona da öyle öğretilmeye çalışılıyor. Bu ne kadar doğru?"

Başka bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

'En başta öğretmen durumu anlamadığında ya da anlamamak konusunda direndiğinde her şey bitiyor. Biz ne yaparsak yapalım boş. Bunu biz en kötü şekilde yaşadık. Bu yüzden ilk öğretmeninden sonra şu anda anlayışlı bir öğretmeni olduğu için çok şanslıyız'.

Ebeveynler, özellikle öğretmenlerin bilgi ve farkındalık eksikliği gibi eğitim hayatında çocuğu doğrudan etkileyen konuları sıklıkla dile getirmişlerdir. Katılımcılar okuma konusunda güçlük yaşayan bir çocuğa sahip olmanın en zorlayıcı etkilerinden birinin eğitim hayatında yaşanan sorunlar olduğunu vurgulamışlardır. Okul yaşantısında birçok sorunla karşılaşmış olmalarına rağmen katılımcıların özellikle öğretmenlerle iletişim kurma noktasında zorlandıkları, öğretmenlerin çocuklarının durumları ile ilgili bilgi ve anlayıştan yoksun olduklarını düşündükleri görülmüştür. Konu ile ilgili bir annenin ifadeleri şu şekildedir:

"İlk okula başladığımızda öğretmenin aşırı katı, sert tutumları yüzünden resmen travma yaşadık. Öğretmenimiz onun da diğer çocuklar gibi okumaya geçmesi için bizi hep acele ettirdi. O dönemde gerçekten çok yıprandık ... [ara]...Oğluma karşı yaklaşımının hep sert olduğunu hatta ona karşı hep çok yüksek sesle konuştuğunu, sınıf içinde çok kötü şeyler yaşadığını biliyordum. ... [ağlıyor]... Bu da çok etkiledi tabi onu. Hala okula gitmek ya da sınıf içinde okuma yapmak istemiyor ve onu bunları yapması için teşvik edemiyorum. Onu da anlıyorum kim olsa istemez."

Bu durum başka bir katılımcı tarafından şu şekilde desteklenmiştir:

"Kızıma eski öğretmenin davranışlarından hiçbir zaman memnun değildim. Öğretmeni çoğu zaman onu da bizi de sorumsuz olarak görüyordu. Hiçbir zaman anlamadı. Okula gidip kendisiyle görüştüm, kızımın durumunu biliyordu ama sınıf düzenini bozduğunu, ona herhangi bir ayrıcalık yapamayacağını söyledi. Bu yüzden başka bir sınıfa geçtik... ... [ara].... Hiç şikâyet yok şu an ki sınıfta ama şimdiki öğretmenin de onu fazla anladığını düşünmüyorum."

Bu örnekler, ebeveynlerin, öğretmenlerin temel öğretme becerileri veya sınıfta farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılama becerisine sahip olmaları ile ilgili ciddi endişelerini göstermektedir.

Kategori-2 Okuma Güçlüğü'nün Etkileri

Ana Tema- 2.4 Eğitim hayatı okul ortamı

Alt Tema: "Motivasyon ve öz güven kaybı"

Katılımcılar çocukların sürekli yoğun çabalarının karşılığında düşük notlar ve başarısızlıkla yüzleşmeleri sonucunda çocuklarında motivasyon ve özgüven kaybı gözlemlediklerini ve yeni şeyler deneme isteklerinin her geçen gün azaldığını dile getirmişlerdir. Bir katılımcı konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

"Okumaya başlaması çok uzun sürmedi ama okumaya başladığından beri akranlarının çok gerisinde olduğunu farkındaydı...Bu durum onun gerçekten motivasyonunu ve öz güvenini düşürdü. Kendine güvenmiyor, sadece okuma konusunda değil artık hiçbir şeyde kendine güvenmiyor bence. Denemek istemiyor. Okul dışında da isteksizliği olduğunu söyleyebilirim. Sadece bilgisayarda oynadığı bir oyun var onu isteyerek yapıyor sanırım."

Birçok katılımcı çocuklarının geleceği için endişe duyarken, birçoğu aynı zamanda çocuklarının sınıf içi deneyimlerinin motivasyon ve öz güven kaybı yarattığı ile ilgili daha fazla endişe duymaktadır. Örneğin katılımcılardan biri, *"Derslerinin kötü olması ya da okuması değil, en çok da özgüvenini kaybettiği için üzülüyorum"* yorumunu yapmıştır. Benzer şekilde, birçok katılımcı, gelecek ve mevcut durum için endişe duyduğunu ifade etmektedir. Bir katılımcı şunları eklemiştir:

‘Geçen gün okuldan eve geldiğinde çok üzgündü çünkü sınıfta arkadaşı okuduktan sonra kendisi devam etmeye çalıştığında aradaki farkı gördü. Bu zaten sürekli yaşadığı bir şey. Artık sınıf içinde kesinlikle bir şey yapmak istemiyor. Bu isteksizliği, kendine güvenmemesi her şeye yansıyor. Evde bile hiçbir şey yapmak istemiyor. Kabul etti. Yapamadığını kabullendi. Bunun başka açıklaması yok’

Kategori-2 Okuma güçlüğüne etkileri

Ana Tema- 2.4 ‘Eğitim hayatı, okul ortamı’

Alt tema: ‘İlerleyememe, tekrarlayan başarısızlık’

Katılımcılar çocuklarının eğitim hayatıyla ilgili olarak ‘güven problemi, zorbalık deneyimleri, yeni şeyler deneme konusundaki isteksizlik, ilerleyememe ve tekrarlayan başarısızlık’ gibi bazı davranışsal ve duygusal kalıpları ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı oğluyla ilgili endişelerini şu sözlerle ifade etmiştir;

‘...Son iki buçuk yıldır okula, özel eğitim merkezine ve özel derse devam ediyor. Okula başladığından beri bu yoğunlukta. Evde biz de yoğun okuma yazma çalıştırsak da okuma yazma seviyesine baktığımızda hala birinci sınıf seviyesinde. Bu sonuç alamama durumu gerçekten hem bizi hem de onu tüketti...’

Kategori-2 Okuma güçlüğüne etkileri

Ana Tema-2.5 Aile ilişkilerine etkileri

Alt Tema: ‘Farklı ebeveynlik deneyimi’

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden ortaya çıkan alt temalardan biri de çocuklarının 'farklı' olduğu deneyiminin bir uzantısı olarak, ebeveynlerin kendilerini de geleneksel ebeveynlik rollerinin ötesine geçen “farklı türde bir ebeveyn” olarak tanımlamalarıydı. Bazen ebeveynlerin sadece ebeveyn olmak istedikleri, ancak kendilerini çocuklarının öğretmeni, onların savunucusu ya da danışmanı gibi roller üstlenirken buldukları duygusunu hakimdi. Bununla ilgili bir katılımcı düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir.

‘İki çocuğum var diğer çocuğumuzda yaşadığımız anne babalıkla bunun hiçbir benzer tarafı yok. Oğlumun sürecinde kendimizi sürekli onu anlamaya çalışırken, savunmaya çalışırken buluyoruz. Büyük kızımın hiç bu kadar ders çalışmamıştık. Genelde kedisi öğrendi her şeyi Oğluma yeri geliyor arkadaşı yeri geliyor ebeveyni yeri geliyor öğretmeni gibi davranmak zorunda kalıyorum.’

Kategori-2 Okuma Güçlüğü'nün Etkileri

Ana Tema- 2.5 'Aile ilişkilerine etkileri'

Alt Tema: 'Ebeveynlik stresi', 'Ebeveynlik rolü'

Ebeveynlerin kendi hikayeleri, "farklı" ve "problemlı" olarak nitelendirilen bir çocuğa ebeveynlik yapmanın getirdiği gerilimi ve stresi yansıtmaktaydı. Katılımcı ebeveynler, 'normal bir ebeveyn' olmaktan daha fazlası olduklarını ve çocukları için öğretmen, arkadaş, savunucu, danışman gibi rolleri benimsemek zorunda olduklarını dile getirmişlerdir. Ebeveynlik stresi içerisinde ev ödevleri konusu ebeveynler için özel bir zorluk olarak ortaya çıkmıştır. Burada ebeveynler gereken destek düzeyinin beklenenin ötesinde olduğunu düşünmektedir. Örneğin;

'Öğretmeni her akşam sadece bir ödev verildi olarak görüyor. Belki ona 15 dk.' da tamamlanacak bir şey olarak bakıyor ama işten eve geliyorum bazen o 15 dakikalık ev ödevini yapmak bir buçuk saat sürüyor. En kötüsü bunun hiçbir faydası olmadığını düşünmek. Çünkü aslında bunların hiçbirini hatırlamıyor...'

Öğrenme güçlüklerine sahip olan bir çocuğun ailesinin rolü şüphesiz ki çok yönlüdür. Ancak görüşmelere göre ebeveynler çoğunlukla çocukların temel eğitim ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması yönünde bir rol üstlenmişlerdir. Ebeveynlerin deneyimleri, çocuklarının akademik veya sosyal olarak başarılı olmasından ziyade çocuklarını akranları düzeyine yetiştirme çabası olarak öne çıkmaktaydı. Temel olarak ebeveynler, çocuklarını 'normal olana yaklaştırmak/yetiştirmek' için destek sağlamaya çalışma rolünü yerine getirmeye çalışmaktaydı. Bir ebeveyn konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır;

'Benim amacım oğlumun sınıfın en başarılı olması değil, tabi ki bunu her anne ister ama önceliğim ayrımcılık yapılmamasıydı. Sınıf içerisinde kendini kötü hissetmemesi benim için daha önemli. En çok bunun için uğraşıyorum. Evde saatler süren bir uğraş vermemiz onun okulda kendini farklı ve kötü hissetmemesi içindi...'

Kategori-2 Okuma Güçlüğü'nün Etkileri

Ana Tema- 2.5 'Aile ilişkilerine etkileri'

Alt Tema: 'Ebeveynsel etiketlenme'

Ebeveynler sınıf içerisinde farklı özellikler gösteren bir çocuğa sahip olmakla sadece çocuklarının değil kendilerinin de ebeveynler olarak etiketlenmenin ve farklı

muamele görmenin sosyal sonuçlarından bahsetmişlerdir. Bu konuda bir ebeveyn şunları ifade etmiştir:

‘Sınıfta sınıf düzenini bozan ve bunun üstüne başarısız bir çocuk olarak etiketlendiği için ben de bazı ebeveynler tarafından dışlandığımı hissettim. Hatta öğretmen tarafından da zaman zaman diğer velilerin yanında farklı bir muamele gördüğümü hissediyordum. (Bu o çocuğun annesi). Bunlar tabi benim de yaklaşım şeklimi etkiledi. İstesem de iyi davranıyorum o kişilere. Olumlu bakmaya çalıştığım taraflarım neredeyse bitme noktasına geldi.’

Kategori-2 Okuma güçlüğü'nün etkileri

Ana Tema- 2.5 "Aile ilişkilerine etkileri"

Alt tema: ‘Zorlayıcı bir annelik rolü’

Katılımcılar, okuma güçlüğü'nün ailevi etkilerinden bahsederken annelik sorumlulukları ve çocuklarına yardımcı olma konusunda ‘zorlayıcı bir annelik rolüyle’ yüzleşmek zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan anne olanlar, eşlerinin çocuklarıyla sınırlı zaman geçirebildiğini, çocukları ile ilgili birçok durumun kendileri tarafından çözülmeyi beklediğini belirtmişlerdir. Bu duruma örnek olarak bir katılımcı şunları dile getirmiştir:

"Çok zor, çünkü hafta içi de hafta sonları da sadece ben varım. Eşim çok yoğun bazen de şehir dışında. Bu konuda sorumluluk tamamen bana ait. Bazen çok ağır geliyor... Bütün ev işlerini yapıp küçük kızıma bakıp aynı zamanda oğluma ders çalıştırmaya çalışıyorum. Biz bunu yaparken de kardeşi yanımıza geliyor. O da bizimle birlikte bir şeyler yapmak istiyor. Oğlumun dikkati dağılıyor. Aynı anda her şeyi yapmaya çalışmaktan yoruldum.’

Ayrıca, annelerin çoğu, özellikle akademik becerilerle ilgili görevlerde ve çocuklarına ev ödevlerini yaptırma gibi konularda da kendilerini birincil derecede sorumlu hissettiklerini ve bu durumun çocukları ile olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğinden bahsetmiştir. Bununla ilgili bir katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

‘Onun ödevlerini sınavlarını ya da okulda ne zaman ne yapılması gerektiğini ben takip etmek zorundayım. Bu sorumluluk başından beri bende. Eşim sadece onunla oyun oynayan, onu gezdiren, parka, Avm’ye götüren kişi. Ben de ödevleri yapması gerektiğini söyleyen, sürekli onu kontrol eden kişiyim. Böyle olunca bizim

tartışmalarımız çok sık oluyor. Yani bir ödevi yapmamız ve bitirmemiz o kadar zor ki. Bu yüzden benimle değil babasıyla zaman geçirmeyi daha çok seviyor.'

Konu ile ilgili katılımcı bir baba bu görüşü destekleyen düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır:

'Genellikle annesi ile çalışıyor. Ben de yardımcı olmaya çalışıyorum akşamları tabi ama açıkçası annesi kadar değil. Ben onun kadar sabırlı da değilim. Onlar bu konuda daha iyiler. Okulla ilgili işleri annesi takip ediyor. Kızım çoğu zaman zaten okulla ilgili yapması gerekenleri de unuttuğu için birinin sürekli bunları takip etmesi gerekiyor. Ya da bazen bilerek de bize söylemediğini düşünüyorum. Annesi takip etmese okulla ilgili çok daha fazla sorun yaşarız.'

Bunlara ek olarak, görüşme analizleri özellikle annelerin babalardan farklı olarak ikincil sıkıntı ve stres durumunu daha yoğun yaşadığı yönünde güçlü kanıtlar sunmaktadır. Anneler, çocuklarının karşılaştığı zorlukların sadece onların değil, tüm ailenin en çok da 'kendi mücadeleleri' olduğunu vurgulamıştır. Annelerdeki ikincil sıkıntı deneyimi genellikle 'üzüntü' olarak ifade edilmiş ve yoğunlukla bu sıkıntının ebeveyn olarak koruyucu rollerini daha baskın hale getirdiği gözlemlenmiştir.

'Zor... onun için de zor, bizim için de zor. O kadar üzücü ki onun hayal kırıklıklarını başarısızlıklarını görmek. O da diğer çocuklar gibi olmak istiyor ama olamıyor sadece çabalamakla geçiyor zamanı. Bu yaşta bunları yaşaması çok ağır...(ağlıyor)... Bu durum, benim onunla ilgili her şeye daha fazla müdahale etmeme neden oldu. Sürekli herkese karşı onu savunmak zorunda kaldım. Yeri geldi ailemizden kişilere karşı bile onun yanında olmak zorunda kaldım. İki çocuğum daha var ama bu durumundan kaynaklı onunla ilgili hassasiyetim daha fazla.'

Kategori-2 Okuma güçlüğü'nün etkileri

Ana Tema-2.5 'Aile ilişkilerine etkileri'

Alt tema: 'Çocuk ile iletişim problemleri'

Katılımcılar özellikle çocuklarının tanı alma sürecinin ardından artan sorumlulukların da etkisi ile çocukları ile iletişim kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Mevcut durumda önceden de bulunan sorumlulukların daha da arttığını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra özellikle akademik becerilerde ve bu becerileri gerçekleştirememe sonucunda bazı davranışlarının diğer çocuklardan farklı olduğunu,

çocuklarının diğer çocuklara göre daha kolay vazgeçebildiğini, daha çabuk sinirlendiğini ve sıkıldığını aktarmışlardır. Bu durum ebeveynlerin çocuklarını sürekli desteklemeye ve cesaretlendirmeye devam etme konusunda da önemli sorumlulukları olduğunu onlara düşündürmüştür. Örneğin katılımcı annelerden biri bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

"Tanı almadan önce de ona elimizden geldiğince yardım etmeye çalışıyorduk. Tanı aldıktan sonra özel eğitim öğretmeni ve okuldaki öğretmenin söyledikleriyle evde çok fazla çalışmamız gerektiğini ve daha çok uzun bir yolumuz olduğunu anladım. Özellikle okuma yazmaya geçerken evde ne kadar uğraştığımızı size anlatamam. Bir yandan nasıl öğretmem gerektiğini anlamaya çalışıyorum bir yandan da ona karşı sabırlı davranmaya çalışıyorum. O kadar tartışmalarımız oldu ki. İletişim kuramadığımı düşünüyorum onunla. Mutlaka sonrasında bir ödül falan vermem gerekiyor. Yoksa hiçbir şey yaptıramam."

Bir başka anne konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

"Evde onun hayır dediği bir şeyi yaptırmak çok zor. Kendi kurallı var. Hayır dediği an o hayırdır ve onu yapmayacak demektir. Başlarda sürekli tartışmalarımız oluyordu. Hala özellikle ders çalışma ile ilgili çok fazla çatışıyoruz. Yapmak istemediği bir şeyi yaptırmaya çalıştığımda öfke patlaması yaşıyor. Çok sabırlı olmam gerekiyor... ben de her zaman o kadar sabırlı olamıyorum. Kendim de çok sakin bir insan değilim. Nasıl iletişim kuracağımı şaşırdım."

Kategori-3 İhtiyaç ve Beklentiler

Ana Tema 3.1 'Devlet ve Toplum Desteği'

Alt Tema: 'Tanınma'- 'Maddi destek ihtiyacı'

Ebeveynler devlet tarafından okuma güçlükleri ve disleksinin tam anlamı ile spesifik tanınmaması ve bununla ilgili özel bir eğitim programı önerilmemesi ile ilgili endişelerini dile getirmişlerdir. Ebeveynler, öğretmen eğitiminin öğrenme güçlüğü olan çocuklar için yeterli olmamasını da yetersiz eğitim politikaları ile ilişkilendirmiştir. Örneğin,

'Devlet tarafından öğretmenlere öğrenme güçlüğü veya disleksi olan çocuklar hakkında daha fazla eğitim verilmesi gerekiyor, bu öğretmenler nasıl bu konuda bilgi

sahibi değil gerçekten anlayamıyorum. Sınıf öğretmenlerin buna ihtiyaçları var. Onlar da çoğu zaman bizim kadar zorlanıyor. Bunu görüyoruz.'

Bunlara ek olarak başka bir ebeveyn, çocuğunu desteklemek için devlet politikası olarak ekstra mali desteğin ailelere sağlanması gerektiği konusuna vurgu yapmıştır.

'Bizim çocuklarımızın her zaman daha fazla desteğe ihtiyacı olduğu aşikâr. Bunun sadece haftada iki kez özel eğitime getirmekle olmayacağını biliyoruz. Mutlaka özel derslere ya da kurslara gitmesi gerekiyor. Özel eğitim raporu olan diğer çocukların ailelerine sağlanan maddi desteğin bizlere de sağlanması lazım bence. Yani bu desteği alabilmek için illaki ağır bir engeli ya da çok büyük bir sağlık problemi mi olması gerekiyor?'

Kategori-3 İhtiyaç ve Beklentiler

Ana Tema 3.1 Devlet ve Toplum Desteği

Alt Tema: 'Devlet destekli aile eğitim programı'

Ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuklarına rapor sonrası devlet tarafından sağlanan eğitim desteğinin bir benzerinin ailelere de sağlanması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Bir ebeveyn düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

'Bizim kendi sürecimizde her şey çok kopuktu. Ne yapmamız gerektiğini hepsini biz araştırarak bulmaya çalıştık. Yol gösterici kimse yoktu. Ebeveynleri destekleyen tek bir şey yok. Devletin çocuklarımıza verdiği raporda haftada en az bir kere ailelere de eğitim verilmesi gerektiği yazmalı. Çünkü eğer ebeveynler desteklenirse çocuğun üzerinde de sürekli yeni bir şey denemeye gerek kalmaz. Kızım artık bunlardan bıktı. Biz ne yapacağımızı bilirsek daha çok yardımımız olacak gibi hissediyorum.'

Kategori-3 İhtiyaç ve Beklentiler

Ana Tema-3.2 'Psikolojik ihtiyaçlar'

Alt Tema: 'Anlaşılmama ihtiyacı'

Katılımcıların çoğunun bireysel görüşmeler sırasında 'daha fazla anlaşılma ve kabul' ihtiyacına vurgu yaptıkları görülmüştür. Katılımcılar çocuklarının yaşadıkları zorlukların dışardan bakıldığında anlaşılmadığını ve dışardan tamamen 'normal' olarak görülen bu çocukların zorluklarının çoğu zaman göz ardı edildiğini ya da

önemsenmediğini düşündüklerini dile getirmişlerdir. Bununla ilgili bir ebeveyn şu şekilde görüşlerini dile getirmiştir:

‘Bana göre çocuklarımızın durumu yeterince önemsenmiyor. Özellikle son yıllarda birçok sanatçının da disleksi olduğu ile ilgili haberler çıktığında hatta olumlu bir şeymiş gibi görenler de oldu. Aslında öğrenme güçlüğünü kimse bilmiyor. Eskiden böyle tanılar yoktu zaten. Ben de 35 yaşından sonra öğrendim. Ancak bilen birileri ile konuşmaya, yaşadıklarımızın anlaşıldığını hissetmeye çok ihtiyacım var.’

Bunun yanı sıra birçok ebeveyn özellikle çocuklarının okul ortamında hem ebeveynler olarak kendilerinin hem de çocuklarının anlaşılma ihtiyacı içerisinde olduklarını vurgulamışlardır. Katılımcılar çocuklarının güçlü yönlerinin eğitim hayatında neredeyse hiç dikkate alınmadığını tam tersi şekilde okul ortamının çocuklarının zorluklarını öne çıkaran ve güçlü yanlarını görmezden gelen bir ortam olduğunu dile getirmişlerdir. Birçok ebeveyn çocuklarının ve kendilerinin yalnız hissetmesini okul ortamında anlaşılmama durumu ile açıklamıştır.

"[Çocuğun adı] K gibi çocukların okulda hiçbir zaman tam anlamıyla anlaşıldığını düşünmüyorum. Çünkü her çocuğa uygulanan yöntemler ona da uygulanıyor ve oturup sadece onun okuyamayacağı an bekleniyor. Yani bu çocuğu farklı yollarla nasıl başarılı olma fırsatı veririm diye düşünen birisi yok. Sadece hala doğru düzgün okuyamadığı üzerinde duruluyor. İyi yaptığı herhangi bir şeyi söylediklerini hiç duymadım okuldan. Her şeyde mi kötü?’

Kategori-3 İhtiyaç ve Beklentiler

Ana Tema-3.2 ‘Psikolojik ihtiyaçlar’

Alt Tema: ‘Baş etme becerileri’- ‘Zorlukları aşmak için yollar’

Katılımcılar öğrenme güçlüklerinden kaynaklanan zorlu durumlarla baş edebilme ve bu zorlukları aşabilmek adına yeni yollar geliştirebilmek üzerine bir destek ihtiyacına vurgu yapmışlardır. Katılımcı ebeveynler bunu hem kendileri hem de kazandıkları becerileri çocukları ile ilgili durumlara uyarlayabilmek için istediklerini dile getirmişlerdir. Bir katılımcı konu ile alakalı şu sözleri dile getirmiştir:

‘Ben kızımın disleksi olduğunu öğrendiğim günden beri bu konuyla ilgili okuyorum, araştırıyorum ve birçok uzmanla görüştüm bu konuda. Onunla ilgili yapmamam gereken şeyleri de biliyor olmamama rağmen bunu uygulamak bazen çok zor. Hiç söylememem gereken şeyleri söylediğim de oluyor. Sonra kendime bunu biliyorsun neden böyle

yapıyorsun diye kızıyorum. Suçluluk duyuyorum. Bütün bunlarla baş etmeye çalışmak için birinin yol göstermesine hep ihtiyacımız var. Bu hiç bitmeyecek bir ihtiyaç'

Kategori-3 İhtiyaç ve Beklentiler

Ana Tema-3.3 'Eğitim ihtiyacı'

Alt Tema: 'Daha fazla bilgi ihtiyacı'

Katılımcılar tarafından ihtiyaç ve beklentiler noktasında en çok çocuklarının güçlükleri, tanıya yönelik özellikleri ve onlarla nasıl çalışmaları, nasıl iletişim kurmaları gerektiği ile ilgili bilgi eksiklikleri dile getirilmiştir. Katılımcıların çoğu, özellikle çocukları ile nasıl iletişim kurmaları gerektiğini, herhangi bir şeyi onlara nasıl öğreteceklerini bilmediklerini ifade etmiştir. Katılımcı bir baba durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Çocuklarımıza neyi nasıl öğreteceğimizi hiç bilmiyoruz... Oğluma nasıl faydalı olabileceğimizi başka neler yapabileceğimizi hep düşünüyoruz eşimle beraber ama hala bu konuyu çözemedik. Ne yapsak ne çalıştırsak ertesi gün hiçbir şey kalmıyor. Hatta bazen az önce yaptığımız ödevle ilgili konuyu bile hatırlamıyor. Ne yapacağımızı bilmiyoruz. Diğer çocuğumuzda bunları hiç yaşamadık."

Kategori-3 İhtiyaç ve Beklentiler

Ana Tema-3.4 'Ailevi ihtiyaçlar'

Alt Tema: 'Aile içi destek ihtiyacı'

Katılımcılardan özellikle zorlayıcı annelik rolü üzerine vurgular yapan annelerin çocuklarının okul ortamı ve eğitim hayatı ile ilgili aile içi destek ihtiyaçlarını görüşmeler sırasında sık sık vurguladıkları görülmüştür. Katılımcılar yalnızca eşleri ile ilgili değil diğer aile üyeleri ve ailenin büyükleri ile ilgili destek ihtiyaçlarından da bahsetmişlerdir. Bu ihtiyacı bir katılımcı şu sözlerle dile getirmiştir:

'Bizim mücadelemiz sadece başkaları ile değil, kendi aramızda da bir mücadele içindeyiz. ... (ailesinden bahsederken) ... Benim en büyük ihtiyacım destek. Gerçekten birisi artık bana yardım etsin istiyorum. Bazı şeyler benim görevim oldu. Okulda sorunu olan çocuğun her şeyi ile ilgilenmek, ödevleri yaptırmak, ders çalıştırmak, iki çocuğun bütün ihtiyacını karşılamak, ev işi yapmak, yemek yapmak...bir insan bunların hepsini yapamaz değil mi? Ben yapıyorum.'

Başka bir katılımcı aile içi desteğin önemini şu sözlerle vurgulamıştır:

‘En başta eşimin bana daha fazla destek olmasını isterdim tabi. Onun bu kadar yoğunluğu her şeyimizi alt üst etti. Diğer taraftan kendi annemden bile destek gördüğümü söyleyemem. Benim annem öğretmen emeklisi. Şehir dışında oturuyor ama uzak değiliz Ankara’ya gelip gidiyor. Yine de şimdiye kadar yanımızda bir haftadan fazla kalmadı. O geldiğinde o bir haftada bile o kadar rahat ediyorum ki anlatamam ama bu senede 1 ya da 2 defa oluyor.’

Kategori-3 İhtiyaç ve Beklentiler

Ana Tema-3.4 ‘Ailevi ihtiyaçlar’

Alt Tema: ‘Çocuk ile iletişim desteği’

Katılımcıların tamamı görüşmeler sırasında çocukları ile kurdukları iletişimde desteğe ihtiyaç duydukları yönünde vurgular yapmışlardır. Katılımcılar sıklıkla çocuklarının okul ile ilgili görevleri yerine getirme, onlarla ders çalışma ve ödev yaptırma ya da düzen ve disiplin konularında iletişim problemleri yaşadıklarını ve bu konuda profesyonel desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bazı ebeveynler çocukları ile yaşadıkları iletişimsel sorunları nasıl çözeceklerini bilemedikleri için ilişkilerinin zaman zaman bu durumdan kötü etkilendiği üzerinde durmuştur. Bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

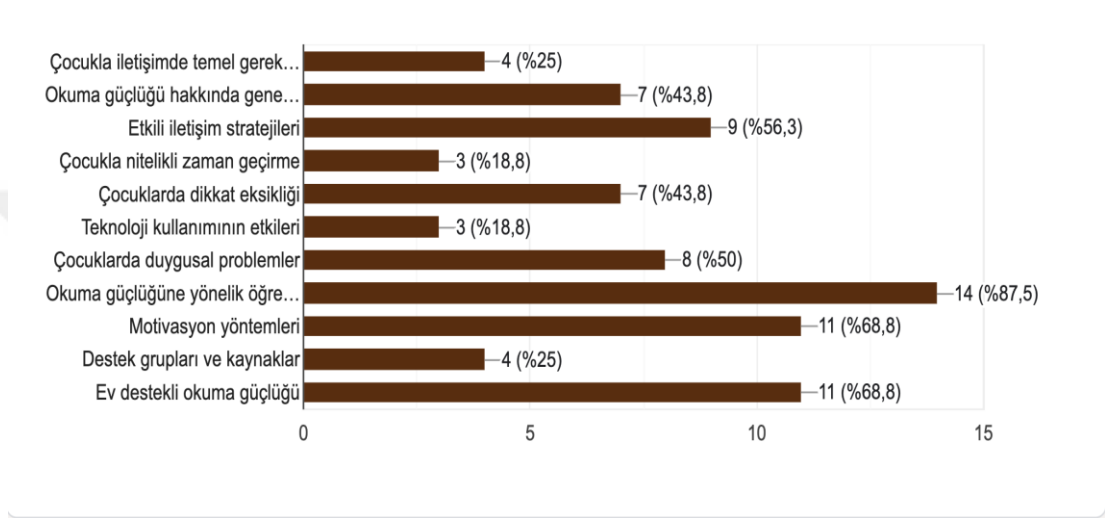
‘İletişim kurmak bazen o kadar zor olabiliyor ki. Ona istemediği bir şeyi yaptırmak neredeyse imkânsız. Büyük bir savaş veriyoruz özellikle çalıştırmam gerekiyorsa. Bu durumlarda nasıl davranmalıyım? Onunla nasıl konuşmalıyım? Bunu bilmeye çok ihtiyacım var.’

Başka bir katılımcı baba çocuğunun ona duygularını ifade etmesini istediğini, çocuğuyla daha fazla iletişim kurmak istediğini ama bunun için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

‘Benimle okul hakkında, arkadaşları ya da yaşadıkları ile ilgili daha fazla şey paylaşsın istiyorum. Bunun için onunla konuşmaya çalışıyorum ama hiçbir şeyi anlatmıyor, paylaşmıyor. Öğretmeninden bazen onunla ilgili bilgileri alıyoruz, bir olay olmuş öğreniyoruz mesela soruyorum ama iletişim kurmak istemiyor. Küsmeye davranışı da var. İstediği bir şey alınmadığında, olmadığında küsüyor uzun süre. Bunu da aşabilmiş değiliz.’

4.2.1. Aile İhtiyaç Belirleme Formu Sonuçları

İlk ihtiyaç belirleme çalışmaları ailelerle görüşmelerden elde edilen ana ve alt temalar sonucunda şekillenmiş olsa da aileler için eğitimin içeriğindeki konular, eğitimin günü ve saatinin belirlenebilmesi adına uygulanan ‘Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu’ nun sonuçları ailelerin verilen belirli konu listesi içerisinde eğitime en çok ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesinde kullanılmıştır. Aile ihtiyaç belirleme formunun sonuçları Şekil 4.6’da sunulmuştur.



Şekil 4.6. Aile ihtiyaç belirleme formu sonuçları.

Aile ihtiyaç belirleme formunun sonuçlarını gösteren Şekil 4.6 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%87,5) ‘okuma güçlüğüne yönelik öğretim stratejileri’ konusunda eğitim almak istedikleri görülmüştür. Bu konunun ardından katılımcıların sırasıyla en yüksek oranda eğitim ihtiyacı olarak belirttikleri beş konu, ‘ev destekli okuma güçlüğü stratejileri’ (%68,8), ‘motivasyon yöntemleri’ (%68,8), ‘etkili iletişim stratejileri’ (%56,3), ‘çocuklarda duygusal problemler’ (%50) ve ‘çocuklarda dikkat eksikliği’ (%43,8) konularıdır. Bu formun sonuçları ve görüşmelerden elde edilen verilere dayanarak ailelerin öncelikli eğitim ihtiyaçları belirlenmiş ve eylem planının (BAEP) eğitim modülleri oluşturulurken bu konular dikkate alınmıştır.

4.2.3. Anlamsal Kelime İlişkilendirme Testi Sonuçları

Bu çalışmada eylem planı hazırlığı aşamasında yetişkinlere yönelik uygulanan ‘Anlamsal Kelime ilişkilendirme Testi’ anne babaların bilişsel yapısı ve bu yapıyı oluşturan kavramla bağlantısını ve zihinde oluşturduğu bilgi haritasını gözlemlemeye

ve uzun vadede kavramlar arası bağlantının olup olmadığını belirlemeye yardımcı olan alternatif bir değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır.

Anlamsal kelime ilişkilendirme testi sonucunda anne babaların okuma güçlüğüne değerlendirmek için anahtar kavramlara verilen yanıt sözcükleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Örnek bir uygulama aşağıda gösterilmiştir.

Okuma Güçlüğü-6

15 yanıt

Yetersizlik hissetme

yanlış yazma

yalnızlık

suçluluk

derslerde başarısızlık

dikkatini verememe

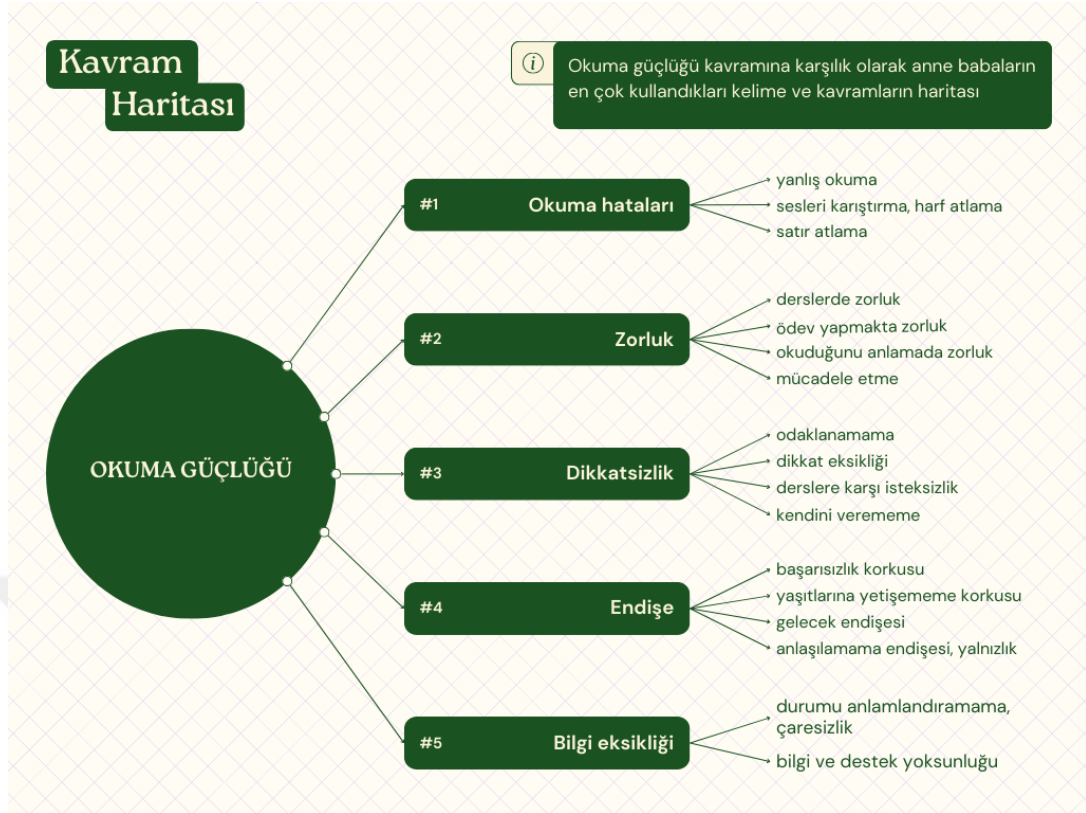
mücadele

zorluk

anlayamama

Şekil 4.7. Anahtar kavrama karşılık yanıtları gösteren örnek uygulama.

Bir anahtar kavrama karşılık olarak hangi kelime veya kavramın kaç kez tekrarlandığını gösteren bir sıklık tablosu hazırlanmıştır. Bu frekans tablosuna dayalı olarak kavram haritası oluşturulmuştur. Kavram haritasının oluşturulmasında bilişsel yapıdaki kavramlar arasındaki ilişkileri gösterebilmesi amacıyla en çok kullanılan kelime ve kavramlarla Şekil 4.8’de gösterilen kavram haritası oluşturulmuştur.



Şekil 4.8. Anlamsal Kelime İlişkilendirme Testi Kavram Haritası.

Katılımcılara verilen okuma güçlüğü kavramıyla ilgili olarak ortaya çıkan ortak kavramlar ‘*okuma hataları, zorluk, dikkatsizlik, endişe ve bilgi eksikliği*’ kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Katılımcıların okuma güçlüğü ile en sık ilişkilendirdikleri kavram okuma hataları olmuştur. Okuma hataları kavramı en çok ‘*yanlış okuma, sesleri karıştırma, harf atlama ve satır atlama*’ olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların okuma güçlüğü ile ilgili en sık olarak ilişkilendirdiği ikinci kavram ‘zorluk’ kavramıdır. Zorluk kavramı da katılımcılar tarafından ‘*derslerde zorluk, ödev yapmakta zorluk, okuduğunu anlamada zorluk ve mücadele*’ sözcükleri kullanılarak ifade edilmiştir. En sık ilişkilendirilen diğer bir kavram ‘dikkatsizlik’ kavramıdır. Dikkatsizlik kavramı katılımcılar tarafından ‘*odaklanamama, dikkat eksikliği, derslere karşı isteksizlik ve kendini verememe*’ şeklinde ifade edilmiştir. Okuma güçlüğü ile en sık ilişkilendirilen diğer bir kavram ise ‘endişe’ kavramıdır. Endişe kavramı katılımcılar tarafından ‘*başarısızlık korkusu, yaşıtlarına yetişememe korkusu, gelecek endişesi, anlaşılamama endişesi ve yalnızlık*’ sözcükleri kullanılarak ifade edilmiştir. Son olarak katılımcıların okuma güçlüğüne yönelik

ilişkilendirdikleri kavram ‘bilgi eksikliği’ olmuştur. Bilgi eksikliği kavramı ‘*durumu anlamlandıramama, çaresizlik ile bilgi ve destek yoksunluğu*’ ile ifade edilmiştir.

Bu test ailelerin kendi sözcükleri ile okuma güçlüğü tanımlamaları istenen bir cümle oluşturma bölümü ile devam etmektedir. Tüm katılımcıların kendi cümleleri ile yaptıkları okuma güçlükleri tanımlarının örneklerine aşağıda yer verilmiştir. Bu tanımlar anne babaların okuma güçlüğü kavramı hakkındaki algılarını ve bu yapıyı oluşturan kavramla bağlantısını daha iyi anlamlandırabilmek ve yorumlayabilmek için kullanılmıştır. Tüm katılımcıların yanıtları Şekil 4.9’da gösterilmiştir.

Aşağıda yer alan satıra, “OKUMA GÜÇLÜĞÜ” kavramı ile ilgili yukarıda yazdığınız kelimelerden istediklerinizi/istediğiniz kadar kullanarak kendi okuma güçlüğü tanımınızı oluşturup yazınız.

16 yanıt

Okuma güçlüğü; özellikle çocukluk çağlarından itibaren kendini devamlı yetersiz görmeye kadar gidebilen , eğitimci tarafından yeteri kadar dikkate alınmayan bir durumdur.

okuma güçlüğü çocuğun okumada yazmada hata yapması ve dikkatini verememesidir

hatalı okuma ve yazmadır

yanlış okuma ve okuduğunu anlamama ve dikkatini verememe

okuma güçlüğü çocuğun doğru okuyamaması ve yazamamasıdır

okumada yazmada sürekli hatalar yapma ve ödevlerini yapma konusunda isteksizlik

okuma güçlüğü çocuğun okul hayatında zorluk yaşamasıdır.

okuma güçlüğü çocukların okurken yazarken hata yapmaları ve bundan dolayı okulda başarısız olmasıdır

okumada yazmada anlamada zorlanmadır

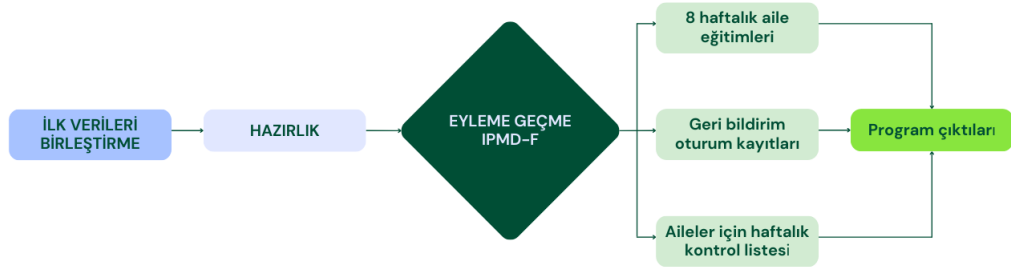
Şekil 4.9. Katılımcıların kendi sözcükleri ile okuma güçlüğü tanımlamaları.

Kelime çağrıştırma testi ile tutarlı bir şekilde anne babaların okuma güçlüğü tanımlamalarında da sıklıkla ‘*okuma ve yazma süreçlerindeki hataları*’ vurguladıkları, çocuklarının ‘*çeşitli zorluklar ve isteksizlikler*’ yaşadıkları ve eğitimci tarafından ‘*yeterince anlaşılmadıklarına*’ dair ifadeleri dikkat çekmektedir.

4.3. Üçüncü Aşama (Eylem Planı BAEP'in Uygulanması) Bulguları

İlk iki aşamada elde edilen tüm bulgular göz önünde bulundurularak eylem planı hazırlığı sonrasında oluşturulan eylem planı hayata geçirilmiştir. Üçüncü aşamaya ilişkin kullanılan veri toplama araçları ve bulgulara ulaşma süreci Şekil 4.10'da gösterilmiştir.

3.AŞAMA BULGULARI



Şekil 4.10 Üçüncü aşama veri toplama araçları ve elde edilen bulgular.

Eylem planı olarak uygulanan BAEP eylem araştırmasının gerçek zamanlı seyrine ve katılımcıların dönüşümsel öğrenme deneyimlerine ilişkin ortaya çıkan temalarla ilgili programın sonunda kapsamlı bir nitel analizle sunulmuştur. Ortaya çıkan temaların analizinin altında yatan amaç, önce katılımcı anne ve babaların mevcut şemalarını ve konuyla ilgili sorunları tartışmak ve değerlendirmek, bunları eğitim programına yansıtmak ve ardından eğitim programının sonunda anne babalara program üzerine düşüncelerini sağlamaktır.

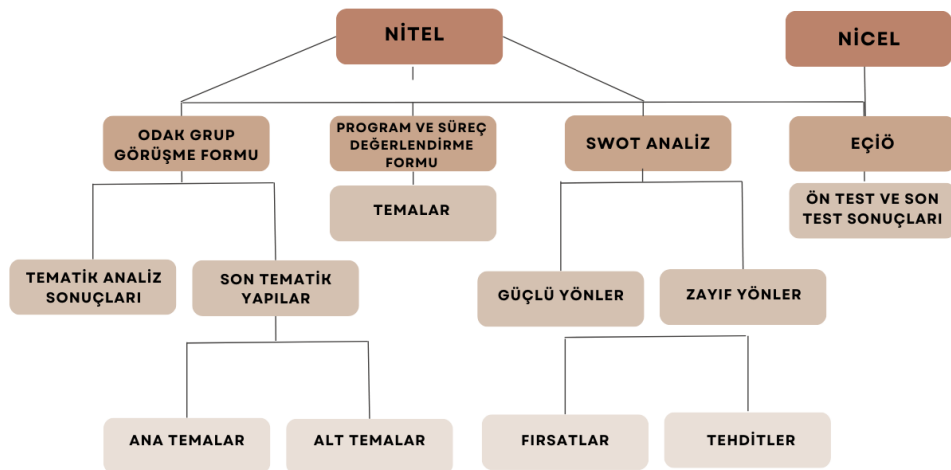
Eylem planının uygulanma aşamasında ‘Aileler için Haftalık Kontrol Listesi’ kullanılmıştır. Katılımcıların yazılı/görsel ürünleri ve notları ile birleştirilerek dördüncü aşama program ve süreç değerlendirme aşamasında analiz edilmiştir. Analiz süreci boyunca Creswell’in (2012) altı aşamaya dayalı tematik analiz basamakları uygulanmıştır (145). Bu sürecin başında, ilk tematik yapılar ve son tematik yapılar gösterilmiştir. Eğitim programı uygulamalarının ardından tematik analizin kapsamlı bir karşılaştırması ve yeni ortaya çıkan veya değişen yapılar Tablo 4.4.1’de

sunulmuştur. Anne babaların katılımcı eylem araştırmasının eylem planı olan eğitim programı uygulamalarından sonraki öğrenme deneyimleri, anlam oluşturma süreçlerini sunmak ve derinlemesine incelemek amacıyla analiz edilmiştir. Süreç boyunca katılımcı anne babaların veri setlerinden örnekler son aşamada doğrudan alıntılar şeklinde gösterilmiştir.

4.4. Dördüncü Aşama (Program ve Süreç Değerlendirme Aşaması) Bulguları

Bu aşama eylem planı olarak geliştirilen BAEP programının ve tüm eylem araştırması sürecinin değerlendirildiği son aşamadır. Bu aşamada kullanılan veri toplama araçlarına göre elde edilen bulgular Şekil 4.11’de gösterilmiştir.

4.AŞAMA BULGULARI



Şekil 4.11. Dördüncü aşama veri toplama araçları ve elde edilen bulgular.

4.4.1. Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada eylem planı olarak gerçekleştirilen BAEP programının sonunda aileler sekizer kişilik iki gruba ayrılarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ailelerin eğitim programı sürecine ve eğitim faaliyetlerine katılımlarına ilişkin deneyimler, duygu ve düşüncelerine odaklanmıştır. Ailelerin odak grup görüşmelerinde yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda verdikleri yanıtların sonuçları değerlendirilmiş ve

tematik analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen tematik analizin bulguları ilk bireysel görüşme verileri ile birlikte değerlendirilerek katılımcıların başlangıç ve son tematik yapılarını göstermek için birleştirilmiş bir tablo hazırlanmıştır. İlk görüşme ve son görüşme tematik yapılarının birlikte değerlendirilmesinin ana nedeni, katılımcıların eylem planının başlangıcında ve sonunda gösterdikleri tematik yapılarını inceleyerek süreçte meydana gelen gelişmeleri ve değişimleri ortaya çıkarmaktır. Katılımcıların başlangıç ve son tematik yapıları Tablo 4.7’de gösterilmektedir.



Tablo 4.7. Katılımcıların başlangıç ve son tematik yapıları.

Ortak Kategoriler	İlk Tematik yapılar			Son Tematik Yapılar			
Tanı Süreci	Ana Temalar	Alt Temalar	<i>f</i>	Ana Temalar	Alt Temalar	<i>f</i>	
	1.1.Algılanan farklılık	Bir sebebe bağlama	12	Bilgi ve Farkındalık kazanma	Geriye dönük farkındalık	12	
		Durumu anlamlandıramama	14		Nedenler ve etkileri anlama	13	
	1.2.Farkında olma	Farklı olmakla baş etmeye çalışma	16		Süreci anlamlandırma	14	
		Çocuğun yoğun ve yineleyen sıkıntı deneyimi	14	Kabul	12		
	1.3.Zorluklar ve engeller	Bilgi eksikliği	13	Empati ve anlayış	Değişen okuma güçlüğü algısı	15	
		Aile büyükleri ve yakın çevre	10		Çocuğun deneyimlerini anlama ve paylaşma	13	
		Sistemsel zorluklar	10		Diğer ailelerle empatik bağ kurma	16	
	Okuma Güçlüğü'nün Etkileri	2.1.Psikolojik etkiler	Çocuğun durumuna üzülme	16	Güven ve İyimserlik	Yalnız olmadığını anlama	15
			Suçluluk ve çaresizlik	13		Rahatlama duygusu	14
Gelecek kaygısı ve umutsuzluk			14	Azalan suçluluk duygusu		11	
Ebeveynsel etiketlenme			12	Duygu durumsal değişim	Geleceğe dair umut	12	
Yalnızlık			12		Zorlukları aşmak için yollar	13	
Başarısızlık ve yetersizlik hissi			11	Baş etme becerileri geliştirme	Anlaşıma hissi	14	
Motivasyon ve özgüven kaybı			10		Öz güven kazanma	11	
Yardım isteme konusunda isteksizlik			11	Öz güven	Çocuğun potansiyeline güvenme ve inanma	12	

Tablo 4.7. Katılımcıların başlangıç ve son tematik yapıları. (Devamı)

	2.3.Günlük yaşama etkileri	Hayat düzeninde değişiklik	10	Dengeleme	Kendine zaman ayırma	11
		Zamansızlık	11		Zamanı yönetebilme	12
	2.4.Eğitim hayatı, okul ortamı	Esnek olmayan öğretim yaklaşımları	12	Eğitime katılımın artması	Öz güven ve motivasyon kazandırma	12
		Çocuğun etiketlenmesi	14			
		Akranların olumsuz algıları	12	Öğretmenlerle aktif iletişim	Bütüncül bakış açısı geliştirme	15
		Dengeleme, yetiştirme çabası	12			
		Öğretmenle çatışma	14	Bütüncül süreçleri anlama, uygulama	Ev ortamını uyarlama	11
		İlerleyememe, sonuç alamama	14			
		Tekrarlayan başarısızlık döngüsü	16	Uyarlama	Çocuğun güçlü yönlerine daha fazla odaklanma	14
		2.5.Aile ilişkilerine etkileri	Farklı ebeveynlik deneyimi	13	Ebeveynsel güçlenme	Değişen ebeveynlik tutumu ve rolleri
	Ebeveynlik stresi		14			
	Eşler arası çatışma		9	Ortak sorumluluk alma	Çocuk ile olumlu iletişim geliştirebilme	14
	Çocuk ile iletişim problemleri		14			
	Artan sorumluluk		11	Olumlu iletişim geliştirebilme	İyilik halnin yansımaları	16
	Aile içi iletişim problemleri		10			
	Zorlayıcı bir annelik rolü		13	Yansıtma		

Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programı, eylem araştırmasının gerçek zamanlı seyrine ve katılımcıların dönüşümsel öğrenme deneyimlerine ilişkin ortaya çıkan temalarla ilgili programın sonunda kapsamlı bir nitel analizle sunulmuştur.

Ortaya çıkan temaların birlikte analizinin altında yatan amaç, önce katılımcı anne ve babaların mevcut şemalarını ve konuyla ilgili sorunları tartışmak ve değerlendirmek, bunları eğitim programına yansıtmak ve ardından eğitim programının sonunda anne babalara program üzerine düşüncelerini sağlamak ve yeni şemalarını değerlendirebilmektir. Tablo 4.7’de görüldüğü üzere eğitim programının bitiminde elde edilen tematik analizin bulguları katılımcıların ‘tanı süreci’ ve ‘okuma güçlüğü’nün etkileri’ kategorilerindeki tematik yapılarında ‘gelişim ve değişim’ yaşandığını ortaya çıkarmıştır.

Katılımcıların son odak grup görüşmelerinden elde edilen yanıtlar tekrar tekrar okunarak tüm görüşme verileri başlangıçta belirlenen üç ortak kategori çerçevesinde toplanmış ve son tematik yapıların belirgin ana temalar ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Katılımcılarla son odak grup görüşmelerden elde edilen ortak temalar, ana temalar ve alt temalar çerçevesinde katılımcıların kendi ifadelerinden örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ortak Kategori- Tanı Süreci

Ana Tema: Bilgi ve farkındalık kazanma

Alt Tema: ‘Süreci anlamlandırma’

Ebeveynler, çocuklarının yaşadıkları zorlu tanı süreci ve çocuklarının zorluk deneyimini nedenleri ile birlikte anlamlandırabilme noktasında eğitim programının açıklayıcılığının etkisini vurgulamıştır. Bir katılımcı bu etkiyi şu sözlerle ifade etmiştir;

‘...P’nin özel öğrenme güçlüğü tanısı var aynı zamanda da disleksi. Bunlar bize söylenen şeyler. Ben çocuğumun özelliklerini biliyordum ama bazı şeylere anlam veremiyordum, bu eğitimden sonra özellikle geriye dönüp baktığımda yaşadıklarının nedenlerini daha iyi anlayabiliyorum. Çok okuyup araştırdım internetten ama bir uzmandan duymak gibi olmuyor.... ‘

Ana Tema: ‘Bilgi ve farkındalık kazanma’

Alt Tema: ‘Kabul’

Ebeveynlerin çoğunluğu çocuklarının okuma ile ilgili alanlarda sorun yaşadığını kabul etme noktasında eğitim programının faydalarından bahsetmiştir. Bir baba düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmiştir;

‘Kızımın sorununun zekasından kaynaklanan bir anlamama problemi olmadığını fark ettim. Ben zaten bunu reddediyordum. Çok akıllı bir çocuk çünkü. Bir türlü anlam veremiyorum yani benim kızım her şeyi yapıyorken günlük hayatta benim bile fark edemediğim şeyleri fark ediyorken nasıl okumada bu kadar zorlanıyor. Burada duyduklarımdan sonra evet onun okuma güçlüğü var diyorum ve bu zekayla ilgili değil bunu kabullendim.’

Birçok katılımcı, odak grup görüşmesinde kabulün önemini vurgulamış ve hem güçlüklerini hem de çocuklarının güçlü taraflarını kabul etme hem de ebeveyn beklentilerini dengeleme noktasında kazanımlarından bahsetmişlerdir. Bunu bir katılımcı şu sözlerle dile getirmiştir:

‘Bir anne olarak onu olduğu gibi kabul etmeye çalışıyorum. Benim beklediğim gibi olmak zorunda değil. Bazı şeyleri biraz bırakmayı öğrendim. Başarılı olur ya da olmaz bu değil sorun. En azından bunun için uğraşıyor. Ne olursa olsun onun çabasını takdir etmeyi öğrendim. Bu ikimiz içinde büyük bir aşama.’

Ortak Tema- Okuma Güçlüğü’nün etkileri

Ana Tema: Psikolojik Etkiler- ‘Öz güven’

Alt Tema: ‘Öz güven ve öz saygı kazanma’

Katılımcılar program sayesinde bilgilerinin artışı ile daha fazla öz güven kazandıklarını bunun da öz saygılarını olumlu yönde etkilediğini bildiren ifadelerde bulunmuştur. Bunun yanı sıra artan bu öz güven ve öz saygı hissi ile çocuklarına daha etkili destek sağlayabileceklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik bir katılımcı şu sözleri ifade etmiştir:

‘Programa devam ettikçe kendime olan güvenim arttı. Yaşadığım suçluluk duygusu azaldı, tamamen ne yapabilirim ve nasıl yaparsam oğlum için daha faydalı olabilirim buna odaklanmaya çalıştım. Kendime artık bu konuda daha fazla güveniyorum.’

Ebeveynler, özgüveni tekrar kazandırma konusunda eğitim programının olumlu açıklayıcı gücünü vurgulayarak çocukların güçlü olduğu alanların belirlenmesi ve bu alanların onları desteklemede kullanılması da dahil olmak üzere, çocuklarının

motivasyonunu arttırabilecek, onları psikolojik açıdan güçlendirebilecek birçok bilgiyi ilk defa öğrendiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bir katılımcı anne, kızı ile ilgili eğitim programının bu yönünü şu sözlerle ifade etmiştir:

‘En büyük problemimiz baştan beri özgüvenini kaybetmiş olmasıydı...o noktada ciddi bir depresyondaydı. Mesela bazen okula gitmeden önce ağlıyordu, yaptığı hiçbir şeye güveni yoktu. Yapabilmek için çok çaba sarf ettiğini ve yapamadığını görünce daha kötü olduğunu biliyordum ama gerçekten bu konuda ne yapmam gerektiğini bilemiyordum. Eğitimde aldığım öz güven ve motivasyon yöntemlerini kullanmaya başladım üç haftadır, bunları uyguladıkça eski yaptığım hataları da anladım. Kızım da bu durumun farkında bence.’

Ortak Tema-Okuma güçlüğünün etkileri

Ana Tema: Psikolojik etkiler- ‘Duygu durumsal değişim’

Alt Tema: Anlaşıma hissi

Katılımcılar eğitim programının, kendilerini duygusal olarak desteklenmiş ve anlaşılmış hissetmelerine katkı sağladığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Bunu katılımcı bir anne: *‘Sadece anlayan biriyle konuşabilmek bile yeterliydi’* sözleriyle ifade etmiştir.

Başka bir katılımcı şu sözlerle desteklemiştir:

"Programın üzerimizde yarattığı en büyük etki, biz anne babaların 'anlaşıma' hissi yaşaması oldu. Çocuğumun disleksiyle ilgili yaşadığı zorlukları anlayan ve bu konuda destek olmaya çalışan birilerinin olması bizim için çok önemli. Çünkü bu süreçte yaşadıklarımızı duygularımızı başkalarıyla paylaşmak ve anlatmak, yalnız olmadığımızı gösterdi. Kendi sürecimizi paylaştıkça, karşımızdaki kişilerin bizleri anladığını hissetmek, çok önemli. Bu bir ihtiyaç, bunun karşılanması, bizim için bu programın en önemli faydalarından biri oldu."

Ortak Tema-Okuma güçlüğünün etkileri

Ana Tema: Psikolojik etkiler- ‘Duygu durumsal değişim’

Alt Tema: ‘Rahatlama hissi’

Katılımcılar programın yargılayıcı, ayrıştırıcı ve etiketleme içermeyen dilinin ve içeriğinin, yaşadıkları süreçle ilgili yardım arayışlarında kendilerini ‘daha rahat’ hissettirdiğine yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bir katılımcı, *‘eğitim programı*

süresince ilk defa tanıyla ilgilenmediklerini ve çocuklarının gelişimsel özelliklerini anlamaya çalıştıklarını' belirtmiştir.

Ayrıca aileler ile birlikte haftalık toplantılar yapmanın ve bu toplantılar sırasındaki paylaşımların kendi zorluklarının birçok kişi tarafından da deneyimlendiğini gördüklerinde bunun *'her şeyin sonu'* olmadığını anladıkları ve zor süreçlerin bir sonu olduğuna yönelik bir rahatlama yaşadıklarını vurgulamışlardır.

'Bu zorlukları yaşayan bir çocuğun kalp kırıklığını izlemek, bunu yaşayanların anlayabileceği bir şey. Diğer anne babalar da bizler gibi neler yaşamışlar bunu görmüş olduk. Çok güzel ilerlemeler kaydedenler var. Çocuklarının durumunu kabul edip ona destek olmuş ve gerçekten bu şekilde çocuklarının daha mutlu olduğunu dile getiren anne babalar var. Bunları görmek beni çok rahatlattı.'

Ana Tema: Psikolojik etkiler

Alt Tema: 'Duygu durumsal değişim' / 'Baş etme becerileri geliştirme'

Birçok katılımcı, eğitim programını hem kendileri hem de çocukları için destekleyici özelliklerini tanımlayarak kendilerinin ve çocuklarının duygusal destekten faydalandığını belirttiler. Eğitim programı aracılığıyla aldıkları duygusal destekle birlikte katılımcılar başa çıkma becerileri geliştirmelerine yardımcı olan çeşitli bilişsel ve/veya davranışsal stratejilerden bahsetmişlerdir. Örneğin, bir katılımcı, oğlunun zorlukları üzerine düşünmek yerine onun güçlü yönlerine odaklanarak duygusal durumunu yükseltmek üzerinde durduğunu vurgulayarak şunları ifade etmiştir:

'Bir gün bana "anne daha ne kadar deneyip başarısız olabiliyim bilmiyorum?" dedi ve benim için gerçekten yürek parçalayıcı bir cümleydi...ve sonra baya da konuştuk sizlerle eğitim sırasında gördüm ki sadece akademik konulara odaklanmak şart değil, başka şeyler deneyelim onun iyi olduğu şeyler yapalım. Başarısızlığının üzerinde çok durmayalım. Hayatın başka bir yüzü de var. Bunu anlayabilmek en büyük baş etme becerisi.'

Ana Tema: Güven ve İyimserlik

Alt Tema: 'Geleceğe dair umut'

Katılımcılar, programın kendileri üzerinde yarattığı duygusal değişiklikler ve rahatlama hissi ile artık daha umutlu ve çocuklarının geleceği hakkında daha iyimser olduklarını dile getirmişlerdir. Bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bu programa katıldıktan sonra, çocuğumun geleceği ile ilgili endişelerimde büyük değişim yaşandı diyebilirim. Artık daha umutluyum. Tek odaklanmamız gereken şey onun neleri yapamadığı, neleri başaramadığı olmamalı. Diyelim ki uzun süre kötü okuyacak, diyelim ki sınavlarda başarısız olacak, yine de onun mutlu olabileceği başka yollar vardır. Yapabileceği birçok meslek var."

Ana Tema: Güven ve İyimserlik

Alt Tema: 'Çocuğun potansiyeline güvenme ve inanma'

Bazı katılımcılar program sırasında ve sonrasında çocuklarının aslında birçok beceriyi gerçekleştirebilecek potansiyelde olduğunu anladıklarını, çocuklarının güçlü yanlarına odaklanmanın hem kendilerine hem de çocuklarına iyimser hissettirdiğini vurgulamışlardır. Bir katılımcı çocuğunun mutlu olmasını başarılı olmasına tercih ettiği sözleri aşağıda yer almaktadır:

"Duygusal destek konusunda başka bir pencere açıldı. Onun mutlu olmasını tercih ediyorum, çok iyi notlar almasına rağmen mutsuz olmasındansa. Çünkü onun mutsuz olması o kadar kötü ki aslında hepimizin mutsuz olması anlamına geliyor. Zevk aldığı, ilgi duyduğu bir şeyi yaparken gözlerindeki mutluluğu görmek her şeye değer."

Başka bir katılımcı şu sözlerle desteklemiştir:

'Oğluma dedim ki 'sen her konuda başarılı olmak zorunda değilsin, ben sana inanıyorum, seni seviyorum, sen iyi bir çocuksun' bunu hemen hemen her gün söylemeye gayret ediyorum. Bu cümle bile çok etkili oldu bence.'

Ana Tema: Empati ve Anlayış

Alt Tema: 'Diğer ailelerle empatik bağ kurma'

Katılımcılar program sırasında çocukları ile benzer sorunları yaşayan diğer ailelerle tanışma ve paylaşım fırsatı bulduklarını, onların benzer deneyimlerini dinlemenin ve kendi deneyimlerini paylaşmanın 'empatik bir bağ kurulmasını' sağladığını vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılar bir ebeveyn olarak birbirlerine destek olma ve anlayış gösterme konusunda güçlenmelerini sağlayacak desteğin önemini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

'Diğer ailelerle tanışmak ve yaşadıklarımızı paylaşmak, en başta yalnız olmadığımı hissettirdi. Sonrasında birlikte bu sorunlarla mücadele ettiğimizi görmek,

her hafta orada birbirimize destek olmak bana büyük bir moral oldu. Biz çocuğumla çok zorlu bir süreçten geçtik. Bu desteğe gerçekten ihtiyacımız vardı. Şu ana kadar bu sürecin en iyi şeyi diğer ailelerle bir arada bu eğitimi almaktı diyebilirim."

Diğer bir katılımcı şu sözlerle ifade etmiştir:

'Ben çocuğumun yaşadıklarını ve de bizim ailece yaşadıklarımızı ilk defa bu kadar detaylı bir şekilde birileriyle paylaştım. Gittiğimiz doktor, kendi okulundaki öğretmeni, hatta özel eğitim öğretmeni bile burada anlattıklarını bilmez. Böyle bir ortam hiç oluşmadı çünkü. Bunları anlatmak her ders başka bir şeyleri paylaşmak ve birilerinin bizi bu kadar dinlemesi çok iyi geldi.'

Ortak Tema-Okuma güçlüğünün etkileri

Ana Tema: Eğitim hayatına etkileri/Uyarlama

Alt Tema: 'Ev Ortamını Uyarlama'

Ebeveynlerin çoğu eğitim sırasında öğrendikleri bütüncül destek için uygun ortamlar yaratma stratejilerinden 'ev ortamını çocuğun ihtiyaçlarına uygun uyarlayabilme' noktasında faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca ev ortamlarını çocuklarını destekleyebilecek şekilde nasıl uyarlayabileceklerini öğrenmenin ve çocuğunun bireysel ihtiyaçları içinde bir birey olarak ele almanın çocukları için ne kadar önemli olabileceğini anladıklarını bildiren ifadeler kullanmışlardır. Bir katılımcı düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir;

'Eğitimde ev ortamının bile onun için ne kadar önemli olabileceğini gördükten sonra çalıştığımız odada ve kendi odasında bazı düzenlemeler yapma ihtiyacı duyduk. Eskiye göre biraz daha düzenli, her şey onun istediği yerde ama bir düzen var. En çok sevdiği oyuncaklar hep gözünün önünde ama kutularda. Odasını her zaman ben düzenlerdim. Bu kez tamamen onun fikrini alarak yaptık. Bu onu daha çok motive etti sanırım.'

Ortak Tema- Eğitim Hayatı

Ana Tema: 'Bütüncül süreçleri anlama, uygulama'

Alt Tema: 'Bütüncül bakış açısı geliştirme'

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu eğitim programının en yenilikçi ve büyük etkisinin çocuklarının güçlüklerine yönelik gelişen farkındalıkla birlikte sürece bütüncül olarak bakabilme becerilerinin artması olarak ifade etmiştir. Anne babalar programın bir parçası olarak çocuklarının yaşadığı güçlükleri ve zorlukları yalnızca okuma güçlüğü olarak değerlendirmenin sorunları anlamada yetersiz kaldığını düşünerek daha kapsamlı bir bakış açısı geliştirebilmek için çalıştıklarını vurgulamışlardır. Bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

'Benim görüşüme göre, bu eğitim programının bizim üzerimizdeki en büyük etkisi farkındalık kazanmak oldu. Hangi konuda dersiniz, ben kendi adıma kızım ile sürekli okuma yapma çalışmalarımızın ne kadar yetersiz ve boş bir çaba olduğunu anladım. Okuma bu işin yalnızca bir kısmı. Sizden ve birbirimizden öğrendiğimiz şey şu, biz çocuklarımızla saatlerce okuma yapsak da bunun için günlerimizi gecelerimizi de versek bu tek başına hiçbir şeyi çözmiyor. Hatta bazı şeyler daha kötüye gidiyor.'

Başka bir katılımcı bütüncül bakış açısı geliştirmekle ilgili yaşadığı süreci şu sözlerle ifade etmiştir:

'Burada işlediğimiz konularda sürekli kendi kendime dedim ki bu nasıl bir sorun? Nasıl bu kadar karmaşık olabilir? Baktığınızda sadece okuyamıyor. Yani görünen bu. Arka planında neler olduğunu görünce nasıl kısıtlı bir pencereden baktığımızı anladım. Çocuğumu yeniden tanımaya çalışıyor gibiyim. Kim bilir daha bilmediğimiz ama öğrenmemiz gereken neler var?'

Bazı katılımcılar çocuklarının farklılıklarına bütüncül bakabilmenin yalnızca akademik performansla ilgili olmadığını aynı zamanda aile arasındaki ilişkilerin anne baba olarak duygusal ve psikolojik iyilik hallerinin de ne kadar önemli olduğunu fark etmeleri üzerine vurgular yapmışlardır. Bir anne şunları dile getirmiştir:

'Bu olayın duygusal tarafını, psikolojik tarafını çok düşünmedik hiçbir zaman ama en çok da oralardan yara aldık. Aslında galiba bütüncül düşünmek bunun için önemli, yani bir yere ağırlık verip diğer yönleri umursamazsanız bir çıkmazla baş başa kalabiliyorsunuz. Her şey birbirine bağlı. Ben iyi olmak için uğraşırsam çocuğum da iyi olacak, iletişimimiz iyi olursa daha çok motive olacak, motivasyonu onu daha başarılı ve mutlu yapacak.'

Anne babaların son odak grup görüşmesinde bütüncül bakış açısı kazanmakla ilgili sıklıkla vurguladıkları diğer bir nokta, çocuklarına nasıl destek olacaklarını öğrenmenin yanı sıra, çocuklarının duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını da daha iyi tanıma ve bu ihtiyaçlarına daha duyarlı bir şekilde yanıt verebilmek için yeni beceriler edindikleri yönündeki ifadeleri olmuştur. Bununla ilgili bir katılımcı şunları dile getirmiştir:

‘Bu sekiz hafta sanki kendi içimize ve aile ilişkilerimize sürekli dönüp tekrar tekrar baktığımız bir zamandı. Gözlemlemenin önemli olduğunu anladım. Ders çalıştırırken, onu dinlerken, oyun oynarken daha fazla gözlemlemeye çalıştım. En önemli duygusal ihtiyaçlarını görüyorum. Bunları anlamaya çalışıyorum. Öğrendiğimiz her şeyi hayata geçirmeye çabalıyorum.’

Ortak Tema- Eğitim Hayatı

Ana Tema: ‘Bütüncül süreçleri anlama, uygulama’

Alt Tema: ‘Beklentileri dengeleme’ – ‘Çocuğun güçlü yönlerine daha fazla odaklanma’

Bazı ebeveynler, çocuklarının "diğer güçlü yönlerini" önemsemenin önemini vurgulamışlardır. Bütüncül bakış açısı geliştirebildikten sonra bilinçli olarak tüm dikkatlerini yalnızca çocuklarının akademik performansına yoğunlaştırmadıklarını, bunun yerine, çocuklarının kişilerarası yeteneklerine daha fazla önem verdiklerini dile getirmişlerdir. Çocuklarının iyi kişilerarası becerilere sahip olmaları durumunda mutlu bir geleceğe sahip olabileceklerine ve çocuklarının gelecekte farklı türden işler yapabileceklerine inandıkları yönde ifadeler kullanmışlardır. Bir katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

‘Şu anda daha fazla endişelenecek bir şey aramak gereksiz. Eğitim sırasında da hep bunları konuştuk. Sadece umuyorum ki daha iyiye gider, en azından okuması ve yazması biraz daha gelişir. Bunun dışında artık hırpalansın istemiyorum. Gelecekte farklı işler yapabilir, sanatla ilgilenebilir. Sınıf içinde yüksek başarı göstermek zorunda değil.’

Başka bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

‘Bence, bazı insanlar okulda çok başarılı olmasalar da yapabilecekleri çok şey var aslında. Oğlumun başka yeteneklerini geliştirmesi için onu desteklemeye çalışacağım bundan sonra. Allah bir kapıyı kapatırsa diğerini açar demişler.’

Buna ek olarak bazı ebeveynler eğitim sonrasında çocuklarının potansiyelini keşfetmek için daha olumlu bir tutum benimsediklerini dile getirmişlerdir. Örneğin, bir ebeveyn çocuğunun yemek yapmaktan çok keyif aldığını ve onu bu yönde geliştirmeye çalışacağını belirterek şu şekilde ifade etmiştir:

‘Burada haftalardır konuştuğumuz gibi oğlumun ilgi duyduğu şeyleri gözlemlemeye çalışıyorum. Yemek yapma konusunda çok istekli örneğin. Bence yetenekli de çoğu zaman bana yardımcı oluyor. Değişik malzemeleri bir araya getirerek oluşturduğu yeni şeyler denemesine izin veriyorum. Televizyonda hep MasterChef izliyor. Bir keresinde bana ben de şef olmak istiyorum olabilir miyim diye sordu, ben de evet tabi ki olabilirsin dedim. Bu evet tabi ki olabilirsin sözü bana da ona da çok iyi geldi.’

Ortak Tema- Eğitim Hayatı, okul ortamı

Ana Tema: Eğitim Hayatı, okul ortamı

Alt Tema: ‘Öğretmenlerle aktif iletişim’

Bazı ebeveynler program sonrasında çocuklarının durumları ile ilgili öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurmanın öneminden bahsederek onlarla daha aktif bir iletişimde bulunmayı düşündüklerini dile getirmişlerdir. Bu süreçte iletişimlerini daha aktif hale getiren bazı ebeveynler bunun karşılığında öğretmenlerde de daha kabul edici ve anlayışlı tutumlar hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bir katılımcı şu şekilde açıklamıştır:

‘Öğretmenlerle iletişime biraz daha dikkat etmeye başladım. Her cuma mutlaka okula gidip öğretmeni ile görüşmeye çalışıyorum. Özel eğitim öğretmeni ile sürekli telefonda konuşuyoruz zaten. Bana göre kızım da öğretmenleri tarafından sevmek istiyor. Ben öğretmenle iyi anlaşılamadığımda öğretmenin onu sevmediğini düşünüyor. Bunu kızımın zorluklarını anlamaya çalışıyor bazen ödüller verip pekiştirmeye çalışıyor.’

Diğer bir katılımcı şu şekilde desteklemiştir:

'Burada konuştuklarımızdan sonra ben de öğretmenle kötü olmanın bize hiçbir şey faydası olmadığını anladım. Aslında tam tersi. Son bir aydır öğretmenle aktif bir şekilde iletişim kuruyorum, umarım bizim öğretmenimiz de bu şekilde durumu anlamaya çalışır. Öğretmen, oğlumun özellikle ilaca başladıktan sonra durumunun daha iyiye gittiğini ifade etti. Sınıfta daha iyi konsantre olmaya başladığını söyledi. Şu an için aramız iyi bir sıkıntı yok. Benim içim de daha rahat bu yüzden.'

Ortak Tema- Aile ilişkilerine etkileri

Ana Tema: 'Yansıtma'

Alt Tema: 'İyilik halinin yansımaları'

Diğer etkilerin yanında, ebeveynler aynı zamanda öz saygı, öz güven ve olumlu hislerinin çocuklarına yansıdığını ve eğitim sonrasında 'pozitif bu ruh halinin' çocuğu ile iletişimini ve aile içi ilişkilerini olumlu yönde etkilediğinden bahsetmişlerdir. Örneğin bir ebeveyn konu ile ilgili şunları dile getirmiştir:

"Eğitim bizim açımızdan harika olduğu kadar, [K] için de harika oldu bence. Evde ona karşı yaklaşımımın değiştiğini anlıyor. Daha olumlu olduğumun farkında. Eşim bile fark edip senin terapiye değil böyle bir eğitime ihtiyacın varmış diyor ... [gülüyor]...Ben bazen öfke patlamaları yaşıyordum. Hala tam düzeltebilmiş değilim bazı şeyleri ama yapabileceğimi anlamam bile benim için çok önemliydi. En başta benim öz güvenim arttı.'

Başka bir ebeveyn şu şekilde ifade etmiştir:

'Ben bırakmadığımda o da bırakmıyor onu anladım. Benim hissettiklerim kesinlikle onun hislerini etkiliyor. Umutsuz ve çaresiz hissettiğimde o da aynısını yaşıyor. Belki de daha fazlasını... Ama tam tersi ben bunu yapabilirim, ona yardımcı olabilirim dediğimde onun da bir umudu oldu. Eğitimde gördüğümüz gibi en ufak bir şeyi bile takdir edip desteklediğimde öz güveni arttı.'

Bunlara ek olarak bir katılımcı kendisinin pozitif kalmasının ve okuma güçlüğü'nün hayatta her şey olmadığını anlamanın kızının duygusal durumu ve motivasyonu için önemli etkilerinden bahsetmiştir.

‘Bu durumdan çekinmemek, utanmamak, hayatın sonuymuş gibi davranmamak kızımın üzerinde inanılmaz etkiler yarattı bence. Çünkü biz annesi babası olarak bunun kötü bir şey olduğunu düşünüp strese kapıldığımızı, üzüldüğümüzde ister istemez o da bunu hissediyor ve kendisi de bunun çok kötü bir şey olduğunu düşünmeye başlıyor. Bu yüzden ben burada haftalardır yaptığımız konuşmalardan sonra olumlu yönlerine bakmaya çalışıyorum hem kendimi hem onu ve onu pozitif tutmaya çalışıyorum.’

Ortak Tema: Aile ilişkilerine etkileri

Ana Tema: Olumlu iletişim geliştirebilme

Alt Tema: ‘Çocuk ile olumlu iletişim geliştirebilme’

Ebeveynler diğer psikolojik etkileri vurgularken aldıkları desteğin çocuklarının deneyimlerini ve ruhsal sağlıklarının iyileştirilmesinde önemli rol oynadığını vurgulamışlardır. Çoğu katılımcı, çocuğunun kendileri ile iletişiminde ‘daha rahat’ ve ‘daha mutlu’ hissettiklerini ve bunun onları olumlu akademik sonuçlara doğru ilerletebileceğini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı *"o ne kadar rahat ve mutluyorsa, ben de o kadar iyi oluyorum"* diye ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı şunları eklemiştir:

‘Benim kendimi daha iyi daha rahat hissetmem kesinlikle ona yansıyor. Okullarında her ay sınav yapıyorlar bu ayki sınavda sınıfın sonuncularından biri olmuş, bana söylediğinde ‘olabilir bu şimdilik böyle ama sonrakilerde sonuç değişebilir, sınıfın sonuncusu olman önemli değil eminim elinden geleni yapmışsındır. Önemli olan senin çaba göstermiş olman’ gibi bir şey söyledim. Bana anne gerçekten buna kızmadın mı diye sordu? Hayır dedim. Onun için kendimde bir şeyleri düzenlemeye çalıştığının farkında. Onun bundan memnun olduğunu görünce daha da devam ettirmek geliyor içinden. Gerçekten çocuklarımızın mutlu görmeye hasret kalmışız.’

Ortak Tema: Aile ilişkilerine etkileri

Ana Tema: Ebevynsel güçlenme

Alt Tema: Değişen ebeveynlik tutumu

Son odak grubu görüşmelerinden ortaya çıkan diğer bir ana tema ‘ebeveynsel güçlenme’ kavramı olmuştur. Aileler, çocuklarının mevcut zorlukları ile başa çıkma

konusunda kendilerini daha bilgili, donanımlı ve daha güçlü hissettiklerini ifade etmişlerdir. Buna yönelik bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

‘Bildiklerim çocuğum ve kendim için yeterli değildi bunun farkındaydım bu eğitime katılmayı çok istedim. Çünkü biliyorsunuz o kısır döngüye biz de girmiştik. Bir türlü çıkamıyorduk. Özellikle onunla nasıl çalışacağımı, nasıl konuşacağımı, onu nasıl motive edebileceğimi anlayınca, diğer ailelerle konuştukça, siz bizi motive ettikçe kendimi güçlü hissetmeye başladım. Devam edebilirsin dedim.’

Ortak Tema: Aile ilişkilerine etkileri

Ana Tema: ‘Ortak Sorumluluk alma’

Alt Tema: ‘Değişen ebeveynlik rolleri’

Katılımcılardan bazı anneler, eşlerinin kendilerine destek sağlaması için onları yönlendirmeye başladıklarını, iki katılımcı baba ise annelerin çocuklarının süreçlerinde daha aktif olduklarını kabul ederek onlara destek olabilmek adına adımlar attığından bahsetmişlerdir. Katılımcı iki baba özellikle eşleriyle birlikte ortak bir sorumluluk almayı geliştirmek ve sürdürmek için çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun için çocuğa destek veren kişi olma, bazı okulla ilgili görevlerde yardım teklifinde bulunma, yardımcı olabilecek konuları arama ve zor anlarda (özellikle çocukla iletişimde) dengeleyici taraf olma gibi roller üstlendiklerini vurguladılar. Katılımcı bir baba bunu şu şekilde ifade etmiştir:

‘Eşim, kızımı her gün ödevlerini yapmaya zorlamak konusunda üzerinde büyük bir baskı hissediyor. Ev ödevleriyle ilgili savaş gerçekten de her gün yaşanıyor. Eşimin sinirlendiğini ve yorgun düştüğünü biliyorum. Artık akşamları ödevlerinin bir kısmına yardım etmeye ve onu teşvik etmeye başladım. Umarım bu ikisinin streslerini azaltır ve annesi de birazcık rahatlayabilir.’

4.4.2. Ebeveynin Çocuğuyla İletişim Ölçeği (EÇİÖ)’ne İlişkin Ön Test-Son Test Bulguları

Bu bölümde katılımcıların BAEP uygulamaları başlamadan önce ve uygulamalar sonrasında alınan ‘Ebeveynin Çocuğuyla İletişim Ölçeği’ sonuçlarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan nicel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Katılımcıların EÇİÖ Ön test ve son test Wilcoxon Testi Sonuçları.

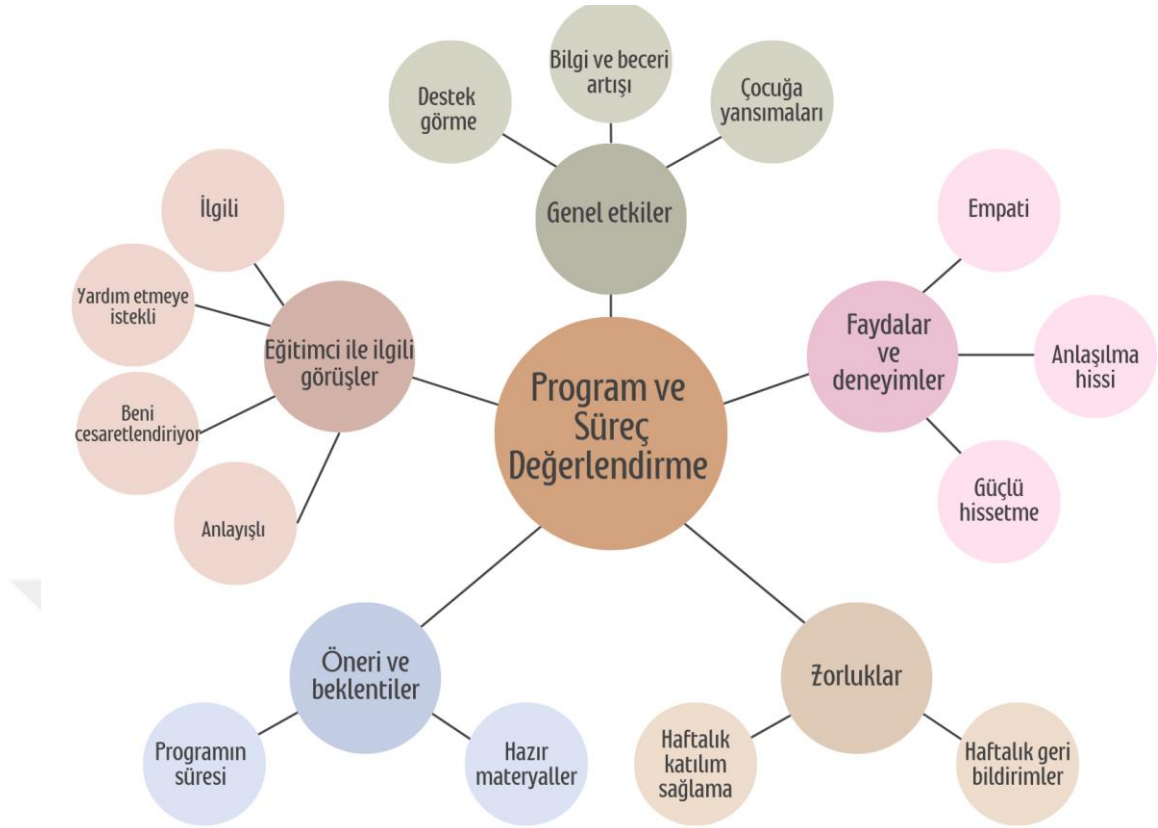
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
	Negatif Sıra	0	.00	00	2,028*	.043
Ön test	Pozitif Sıra	15	4,33	26,00		
Son test	Eşit	1	2	2		
	Toplam	16				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.8’de katılımcılara (BAEP) programı öncesinde ve program bitiminde EÇİÖ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları verilmiştir. Buna göre katılımcılara uygulanan EÇİÖ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=2,028$ $p<.05$). Bu sonuca göre BAEP programına katılan anne ve/veya babaların çocukları ile iletişimlerinde uygulanan eğitim sonrasında yapılan ölçümlere göre anlamlı derecede olumlu farklılık olduğu söylenebilir.

4.4.3. Program ve Süreç Değerlendirme Formuna İlişkin Bulgular

Son odak grup görüşmelerinin bitiminde katılımcılara ‘Aile Eğitim Programı ve Süreç Değerlendirme’ formu sunulmuş ve katılımcıların programla, süreçle ve eğitimci ile ilgili odak grup görüşmelerinde sözel olarak dile getiremedikleri ya da ek olarak belirtmek istedikleri konuları daha derinlemesine inceleyebilmek adına yazılı görüşleri alınmıştır. Ailelerin program, süreç ve eğitimci ile ilgili yazılı görüşlerini kendi el yazıları ile doldurdıkları örnek formlar Ek-13’de sunulmuştur. Ailelerin programla ilgili açık uçlu sorulara verdikleri bu yanıtların sonuçları, odak grup görüşmelerinde ortaya çıkan temalarla benzerlik göstermektedir. Ailelerin program ve süreç değerlendirmelerinin tematik analiz sonuçları Şekil 4.12’de gösterilmektedir.



Şekil 4.12. Aile eğitim programı ve süreç değerlendirme formunun tematik analiz sonuçları.

Katılımcıların program ve süreç değerlendirme formundaki açık uçlu sorulara verdikleri cevapların tematik analizi toplam beş ana tema ve bu ana temalara bağlı alt temalar etrafında toplanmaktadır. Anne babaların odak grup görüşmelerinde programla ilgili görüşlerine benzer şekilde program ve süreç değerlendirme aşamasında da ‘genel etkiler’ ana temasına bağlı olarak ‘*destek görme*’, ‘*bilgi ve beceri artışı*’ ve iyilik halinin ‘*çocuğa yansıması*’ alt temaları öne çıkmaktadır.

Bunun yanı sıra ailelerin uzmanlarla ve eğitimcilerle yaşadığı etkileşimlerin olumlu ve olumsuz yönleri, yaşadıkları deneyimi önemli ölçüde etkileyen unsurlardan bir tanesidir. Eğitimi veren uzmanla etkileşimlerine vurgu yapan katılımcılar çoğunlukla ‘olumlu ve teşvik edici etkileşimler’ bildirmişlerdir. Katılımcılar eğitim aldıkları eğitimciyi tanımlarken bazı ortak kavramlar ortaya koymuşlardır. Bunları, ‘*ilgili*’, ‘*yardım etmeye istekli*’, ‘*iyi*’, ‘*anlayışlı*’ ‘*yardımsaver*’ ve ‘*beni cesaretlendiriyor*’ sözleri ile ifade etmişlerdir.

Çoğu katılımcı eğitim sürecinin faydaları ve olumlu deneyimleri sonucu içinde bulundukları süreci ‘olağan’ kabul ederek davrandıklarını ve çocuklarının tanılarına ve zorluklarına daha az odaklandıklarını bildirmişlerdir. Bu aileler tarafından belirgin bir ‘anlaşılma’ teması ile ilişkilendirilmiştir. Eğitim desteğinin kendilerini güçlü hissetme ve diğer ailelerle empati süreçlerine katkıda bulunduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar haftalık eğitimlere ve geri bildirim oturumlarına katılmanın bazen kendilerini zorladığını ancak yaşadıkları iyi hissetme halinin onları haftalık katılımı sağlama konusunda teşvik ettiğini vurgulamışlardır.

Katılımcılar programa dair ‘öneri ve beklentiler’ noktasından çoğunlukla ‘*eğitim süresinin*’ daha uzun olması gerektiğine vurgu yapmış ve bütünleştirilmiş destek sistemini devam ettirebilmek için çocuklarına bundan sonraki süreçlerde kullanabilecekleri ‘*hazır eğitim materyallerine*’ ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

4.4.4. Programın SWOT Analizi

Eylem planı olarak uygulanan eğitim programı sonrasında tüm katılımcılarla birlikte son değerlendirme toplantısında aile eğitim programının SWOT analizi yapılarak, eğitim programının güçlü ve zayıf yönleri, fırsatları ve gelişmeye açık yönleri belirlenmiştir. Programa yönelik ailelerle birlikte gerçekleştirilen SWOT analizinin sonuçları Şekil 4.9 ’da gösterilmiş ve açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 4.13. Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Aile Eğitim Programının SWOT Analizi.

Katılımcılarla birlikte son odak grup görüşmelerinden sonra Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Aile Eğitim Programı'nın SWOT analizi bulgularının detaylarına aşağıda yer verilmiştir.

Güçlü Yönler (Strengths):

- Ailelerin çocuklarının zorluklarını bütüncül bir şekilde değerlendirip kabul etmesi
- Programın, ailelere okuma güçlüğü ile ilgili derinlemesine ve bütüncül bilgi ve anlayış sağlaması.
- Ailelerin, çocuklarına bütüncül destek olmak için yeni beceriler ve stratejiler kazanmaları.
- Programın, aileler arasında dayanışmayı arttırmayı ve empati kurmaya katkı sağlaması.
- Ailelerin, kendilerinin ve çocuklarının duygusal, psikolojik ihtiyaçlarını daha iyi anlamaya başlaması

Zayıf Yönler (Weaknesses):

- Birçok ailenin, programın süresinin daha uzun olmasını tercih etmesi
- Birçok katılımcının programın sonunda eğitimde aldıkları konularla ilgili desteği devam ettirebilmesi için hazır eğitim materyallerine ihtiyaç duymaları

Fırsatlar (Opportunities):

- Katılımcıların bütüncül bakış açısı kazanarak bunu hayatlarının birçok alanına uyarlayabilmesi
- Katılımcıların, program sonrasında edindikleri yeni bilgi ve becerileri günlük hayatlarında uygulayarak çocuklarına daha etkili bir şekilde destek olabilmesi
- Program sırasında ailelerin, bilgi ve deneyimlerini diğer ailelerle paylaşarak birbirlerine destek olması

Tehditler (Threats):

- Katılımcıların program sonrasında edindikleri yeni bilgi ve becerileri sürdürme ve hayatlarına uyarlama konusunda ilerleyen zamanlarda motivasyon kaybı yaşayabilmeleri
- Bazı katılımcıların çocuklarının okuma güçlüklerini tam olarak anlamakta ve anlatmakta zorlanması
- Motive olma ve çocuklarını motive etme konusunda bazı katılımcıların zorluk yaşaması
- Bütünleştirilmiş süreç modelini anlama ve uygulama konusunda bazı ailelerin zorluk yaşaması
- Program boyunca bazı ailelerin katılım düzeyinin değişkenlik göstermesi ve bazılarının programa katılamaması.
- Programın etkilerinin eğitim programının bitiminden bir süre sonra başlaması

5. TARTIŞMA

Eylem araştırması modeline uygun gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, okuma güçlüğü olan çocukların ailelerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara bağlı ihtiyaçlarını sistemli bir şekilde tespit etmek, bu ihtiyaçlara yönelen bütünleştirilmiş süreç temelli bir aile eğitim programı geliştirmek ve uygulamaktır. Bu doğrultuda araştırmanın ilk iki aşamasında gerçekleştirilen analizlerle, ebeveynlerin yaşadıkları deneyimlerden elde edilen bilgilere dayanarak psikolojik, mali, eğitimsel ve ailevi konularda birçok destek ihtiyacı tanımlanmıştır. Bu ihtiyaç alanları dikkate alınarak oluşturulan eylem planının geliştirilmesinde bütüncül bir yaklaşım benimsenerek okuma güçlükleri ve disleksi kavramı nöroçeşitlilik perspektifinden ele alınmıştır. Elde edilen niteliksel veriler Braun ve Clarke'in (2006, 2022) refleksif tematik analiz yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (163,164). Bu tez çalışması çıkış noktası olarak *'Bir çocuğun okuma güçlükleri ile başa çıkma deneyimini ebeveynler nasıl yaşar?'* sorusunun cevabını bir eylem planı geliştirerek hayata geçiren Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programının sonunda *"Ebeveynsel güçlenmeye doğru giden uzun ve zorlu bir yol"* fenomeni ile açıklamaktadır.

Bu bölümde araştırmanın her aşaması için elde edilen sonuçlar literatüre göre sırasıyla ele alınarak tartışılmıştır.

5.1. Birinci Aşama (Aile ve Çocuk Hakkında Bilgi Toplama) Sonuçlarının Tartışılması

Araştırmanın ilk aşaması olan aile hakkında bilgi toplama aşamasının sonucunda katılımcılara ve okuma güçlükleri özellikleri gösteren çocuklara dair pek çok temel bilgi edinilmiştir. Bu bilgiler öncelikle aile özellikleri ve çocuk özelliklerine ilişkin elde edilen temel demografik sonuçlardır. Araştırmanın ilk aşamasında elde edilen bulgular, okuma güçlükleri özellikleri gösteren çocuklar ve aileleri hakkında önemli demografik bilgiler sunmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında, bu bulguların çoğunluğu beklenen sonuçlarla uyumlu görünmektedir.

Bu araştırmanın ilk aşamasında çocukların genel özellikleri ile ilgili elde edilen dikkat çekici bulgulardan biri çocukların konuşmaya başlama yaşı ile ilgilidir. Araştırmada anne babaların büyük bir kısmı çocuklarının konuşmaya başlama yaşının bir buçuk yaş ve sonrasında olduğu belirtilmektedir. Bu sonuç, literatürdeki özellikle

dil gelişimi ile ilgili gecikmelerin, daha sonraki okuma güçlükleri ile ilişkili olduğu ve bu tür dil gelişimi süreçlerindeki zorlukların çocuğun okuma yeteneğini etkileyebileceği üzerine yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir (19,173). Bu sonuçlar çocukların konuşma ve dil edinimi ile ilgili süreçlerinin okuma güçlükleri ile ilişkili olabileceğini düşündürmekte ve erken dönemlerde bu gelişimsel özelliklerin fark edilmesi ve müdahale edilmesinin önemli olabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, literatürdeki diğer araştırmalarla uyumlu şekilde okuma güçlükleri ve disleksiye yaşanan zorluklar için erken müdahalenin önemini vurgulamaktadır (174).

Aile ve çocuk hakkında bilgi toplama aşamasında çocuğun özelliklerini daha yakından tanımak amacıyla günlük rutinleri incelenmiş ve bu rutinlerde çocukların uyku süresi, tablet/telefon kullanımı ve ders çalışma/ödev yapma sürelerine ilişkin bilgi edinilmiştir. Burada ekran kullanımı ile ilgili sonuçlar dikkat çekmektedir. Anne babaların büyük bir çoğunluğu çocuklarının her gün ortalama 2-3 saat arası ekran kullanımı olduğunu ancak çalışmaya ve ödev yapmaya ayırdıkları zamanın bir saatten az olduğunu belirtmişlerdir. Kız ve erkek çocuklarda bu sonuçlar benzerlik göstermiştir. Konu ile ilgili yapılmış çeşitli araştırmaların bulguları, çocukların ekran zamanı ve ders çalışma/ödev yapma süreleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Johnson ve ark. (2015) yaptıkları bir çalışmada, çocukların artan ekran zamanının ödev yapma sürelerini azaltabileceğini ve bu durumun akademik performanslarını olumsuz etkileyebileceği yönünde sonuçlar bildirmişlerdir (175). Benzer şekilde, Jones ve ark (2018), tarafından yürütülen bir araştırma, aşırı ekran sürelerinin çocukların dikkat süreleri üzerinde olumsuz etkileri olabileceği, odaklanmayı ve okulla ilgili görevleri gerçekleştirme sürelerini kısalttığını göstermektedir (176).

Zaman zaman birçok psikiyatrik bozukluk riski ile ilişkilendirilen DEHB için çocukların ekran sürelerinin etkilerinin neler olabileceği tartışmalı hale gelmiştir. Konu ile ilgili olarak dikkat eksikliği ve çocukların ekran kullanımı arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik sıklıkla ebeveyn raporlarına başvurulmuştur (177,178). Çalışmalar sırasında ekran karşısında geçirilen sürenin iyi bir zaman kullanımı olup olmadığı konusunda ebeveynler ve çocuklar arasında belirgin görüş farklılıkları bulunduğu ve genel olarak DEHB araştırmalarında ebeveynler ve çocuklar arasındaki görüş farklılıklarının bu alanda belirginleştiği dikkati çekmektedir (179,180). Anne babalar, sıklıkla çocuklarının ekran karşısında oyun oynamak için gereğinden fazla zaman

harcadıklarını ve çocuklarının ekran kullanım sürelerini kısıtlamaya çalıştıklarında yaşadıkları zorlukların ve öfke nöbetlerinin artmasından şikâyet etmişlerdir. Bununla birlikte, ekran kullanımının etkileri konusunda Jones ve ark (2018), düşük düzeyde ekran kullanımının çocukların dikkati ve ödev yapma sürelerini olumsuz etkilemediğini bildirmişlerdir (176). Dikkat eksikliği ya da öğrenme güçlükleri ile ekran kullanımı arasında bir bağlantı olduğunu düşündüren bu sonuçlar özellikle öğrenme güçlüklerinde çocuk ve aile özelliklerinin günlük rutinleri de içine alacak şekilde ayrıntılı olarak değerlendirilmesi ve sorgulanması gerektiğini düşündürmektedir.

Bu sonuçların yanı sıra yine ‘Ailenin Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Formu’ aracılığıyla elde edilen diğer bir bulgu katılımcıların çocuklarının kişilik özellikleri ile ilgili yaptığı tanımlamalardır. Katılımcılar çocuklarının kişilik özellikleri hakkında ‘fazla hareketli’, ‘heyecanlı’, ‘çekingen’ ve ‘utangaç’ gibi tanımlamalar yapmıştır. Çocukların kişilik özelliklerine ilişkin yapılan tanımlamalar, ebeveynlerin algılarına dayanmaktadır ve çocuk özelliklerini anlamak için önemli ipuçları sunmaktadır. Literatürde bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları ebeveyn algılarının çocuklar üzerinde etkili olabileceği yönünde bazı sonuçlar sunmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının kişilik özellikleri hakkında verdikleri tanımlamaların çocuğun genel gelişimi ve psikososyal uyumunu etkileyebileceğini gösteren çalışma sonuçları mevcuttur (181,182).

Smith ve ark. (2017) yaptıkları bir araştırmada, ebeveynlerin çocuklarının fazla hareketli olduğunu düşünmelerinin ardında, çocuklarını dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi bir problemlerle ilişkilendirmelerinin yattığını bulmuşlardır (182). Benzer şekilde, Hu ve ark (2018) tarafından yapılan bir çalışma, ebeveynlerin çocuklarının çekingen veya utangaç olduğunu düşünmelerinin, çocuğun sosyal uyum ve özsaygı düzeyleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini ortaya koymaktadır (183). Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarının kişilik özellikleri hakkındaki algılarının, çocuğun psikososyal gelişimi üzerinde önemli bir rol oynayabileceği ve bu nedenle dikkatli bir şekilde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan ebeveynlerin çocuklarına ilişkin bu algılarının öğrenilmesinin, ailenin ve çocuğun ihtiyaçlarına uygun bir eylem planı geliştirme aşamasında önemli bir kaynak olduğu da unutulmamalıdır.

İlk aşamada ayrıca ‘Ailenin Çocuk özelliklerini Değerlendirme Formu’ içerisinde ailelere çocuklarının okuma güçlükleri ile ilgili verilen ifadelere katılıp katılmadıklarına ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiş ve katılımcılar oldukça yüksek bir oranda ‘*Çocuğumla ödev yaparken ya da ders çalışırken zorlanıyorum*’ ifadesine katıldıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar ‘*Okuma güçlükleri konusunda yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum*’ ifadesine katılmamaktadır. Bunun yanı sıra ‘*Okuma güçlüğü destek grupları veya diğer ailelerle iletişim kurmak bizim için faydalı olur*’ ifadesine ve ‘*Çocuğumun okuma güçlüğü bütün ailemizi etkiliyor*’ ifadesine de yüksek oranlarda katıldıklarını bildirmişlerdir. Literatürdeki birçok çalışmada olduğu gibi bu sonuçlar ebeveynlerin çocuklarının okuma güçlükleriyle ilgili algıları, duygu düşünce ve deneyimlerinin, bu konuda ailelerin yaşadığı zorlukların anlaşılmasında önemli bir role sahip olduğunu bir kez daha göstermektedir. Smith ve ark. (2018) yaptıkları bir çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının okuma güçlükleriyle ilgili bilgi eksikliği yaşadıklarını ve bu nedenle destek gruplarına dahil olmanın veya diğer ailelerle iletişim kurmanın önemli faydaları olabileceğini belirtmişlerdir (182). Benzer şekilde, McConnell ve Kubina (2016) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerin çocuklarının okuma güçlüklerinin tüm aileyi nasıl etkilediğine dair farkındalıklarının artması gerektiği vurgulanmıştır (184).

Bu bağlamda, ebeveynlerin okuma güçlüğü olan çocuklarıyla ilgili algılarını ve deneyimlerini dikkate almak, ailelere yönelik etkili destek ve rehberlik programlarının geliştirilmesinde önemli bir adımdır. Ayrıca, ebeveynlerin bu konuda bilgi ve kaynaklara erişimlerinin artırılması, onların çocuklarının ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmelerine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın birinci aşamasında ebeveynlerin kendilerine, çocuklarına ve ailelerine ilişkin verdikleri tüm bilgiler ikinci aşama bulguları ile birlikte değerlendirilerek eylem planının (BAEP) geliştirilmesi aşamasında kullanılmıştır.

5.2. İkinci Aşama (Aile ve Çocuk Hakkında Bilgi Toplama) Sonuçlarının Tartışılması

İkinci aşama okuma güçlüğüne yönelik ailelerin gözünden mevcut durum tespiti ve ihtiyaçların belirlenmesi yönelik planlanan aşamadır. Bu aşamada mevcut durum tespiti ve ihtiyaçların belirlenmesine yönelik ‘Aile İlk Görüşme Formu’, ‘Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu’ ‘Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği’ ve ‘Anlamsal Kelime ilişkilendirme Testi’ kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ‘Aile İlk Görüşme Formu’ kullanılarak gerçekleştirilen görüşme sonuçlarının tematik analizi katılımcı görüşlerinin ‘*tanı süreci, okuma güçlüğüünün etkileri, ihtiyaç ve beklentiler*’ olmak üzere toplamda üç ortak kategori çerçevesinde toplandığını ve belirgin ana temalar ile alt tema desenlerinin ortaya çıktığını göstermiştir. İlk ortak kategori olan tanı sürecine bağlı ana temalar; ‘*algılanan farklılık, farkında olma, zorluklar ve engeller*’ olarak kavramsallaştırılmıştır. İkinci ortak kategori olan okuma güçlüğüünün etkilerinde ise ‘*psikolojik, mali etkiler, günlük yaşama etkileri, eğitim hayatı, okul ortamı ve aile ilişkilerine etkileri*’ öne çıkmaktadır. Son ortak kategori olan ihtiyaç ve beklentiler kategorisine ait ana temalar ise ‘*devlet ve toplum desteği, psikolojik ihtiyaçlar, eğitim ihtiyacı ve ailevi ihtiyaçlar*’ olarak belirlenmiştir.

Okuma güçlükleri ve disleksi özellikleri gösteren çocukların tanı sürecinde ebeveyn süreçlerini ele alan birçok çalışmanın (185,186) bulguları ile uyumlu bir şekilde bu araştırmanın sonuçları da okulda çeşitli zorluklar yaşamaya başlayan bir çocuğun ebeveynlerinin bazı ortak davranışsal özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bunlar mevcut çalışmanın tanı süreci ortak kategorisinde ‘*bir sebebe bağlama, durumu adlandıramama ve kabul etmeme*’ temaları ile kavramsallaştırılmıştır. Benzer şekilde Sako (2016) tarafından disleksinin duygusal ve sosyal etkileri üzerine yapılan çalışmanın bulguları, disleksi özellikleri gösteren bir çocuğun ebeveynlerinin ilk tepkilerinin durumu kabul etmeme ve çocuğun ‘biraz daha çalışsa başarılı olabileceğine’ yönelik ebeveyn inançları olduğunu göstermiştir (185). Bu sonuçlar, ebeveynlerin çocuklarının farklılıklarını algılamalarının ve kabullenmelerinin zaman zaman zor olabildiğini, ebeveynlerin başlangıçta çocuklarının durumunu kabul etmeme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin duygusal ve sosyal desteğe ihtiyaç duydukları ve çocuklarının farklılıkları ile ilgili farkındalıklarının artırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Okuma güçlükleri ya da disleksi gibi durumların, çocuğun ve ailesi üzerinde birçok önemli etkiye sahip olduğu çeşitli araştırmalarla gösterilmiştir (187). Ancak bu durumlar çocuğun gelişiminde dışardan gözlemlenebilen herhangi bir göstergeye sahip olmadığı için toplumsal açıdan genellikle ‘görünür olmayan bu grubun’ zorlukları göz ardı edilebilmektedir. Okuma güçlükleri bir çocuğu ve ailesini çeşitli yollarla etkiyebilmektedir. Bu çalışmada ailelerden elde edilen bulgular ‘okuma güçlüğüünün etkileri’ ortak kategorisini ‘*psikolojik etkiler*’, ‘*mali etkiler*’, ‘*günlük yaşama etkileri*’, ‘*eğitim hayatına etkileri*’ ve ‘*aile ilişkilerine etkileri*’ olmak üzere toplam beş ana tema ile ilişkilendirerek kavramsallaştırmıştır.

Daha geniş nörogelişimsel farklılıklar alanındaki araştırmaların bulgularıyla uyumlu bir şekilde (188,189) bu çalışmanın bulguları, okuma güçlükleri yaşayan çocukların ebeveynlerinin tanı öncesinde ve sonrasında özellikle psikolojik açıdan yüksek risk altında olabileceğini düşündürmektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar okuma güçlüğüünün anne babaların bakış açısından psikolojik etkilerini kronik endişe, stres, ikincil problemler, ebeveynlik öz-yeterliliğine yönelik zorluklar, destek ile anlayış eksikliği üzerinden ele almaktadır (190,191). Benzer şekilde bu araştırmanın ‘psikolojik etkiler’ ana temasının alt temalarında da ‘çocuğun durumuna üzülmeye’, suçluluk ve çaresizlik’, gelecek kaygısı ve umutsuzluk’, ebeveynsel etiketlenme’, yalnızlık-destek eksikliği’, başarısızlık ve yetersizlik hissi’, ‘özgüven kaybı’ ve ‘yardım isteme konusunda isteksizlik’ alt temaları ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin yaşadığı bu psikolojik etkiler açısından mevcut çalışmanın sonuçları önceki araştırmalarla (191,192) uyumlu olmakla birlikte, okuma güçlükleri bağlamında ebeveynlik stresinin doğası ve kaynağı konusunda daha derinlemesine bir anlayış sağlayarak bu sonuçları genişletmektedir. Özellikle, ebeveynlerin yaşadığı bu psikolojik süreçlerin çocuklarının okul ile ilgili sorunlarını gözlemlemek ve yönetmeye çalışmak, çocuklarının eğitiminde herhangi bir eksikliği telafi etmek veya onları savunmaya çalışmakla ilişkili olduğu görülmüştür. Burada önemli olan nokta ebeveynlerin "zor" olarak nitelendirdikleri durumların daha çok eğitim sistemi, öğretmen ya da okul ortamı ile ilişkili olarak değerlendirmesi ve bunları çoğunlukla ‘çocuğun hatası’ olarak görmemesidir. Ebeveynlerin üzerinde durdukları diğer bir endişe noktası, çocuklarının eğitim yaşantılarındaki geçiş ile ilişkilidir (örneğin ortaokul). Katılımcılar çocuklarının özelliklerini tanımayan daha fazla sayıda

öğretmen ile karşı karşıya kaldıklarında kendilerini anlatma ve anlaşılma noktasındaki endişelerini dile getirmişlerdir.

Bu çalışmanın dikkat çekici bulguları arasında özellikle annelerin bir öğretmen, bir savunucu ve anne olarak çalışma yüklerini ‘zorlayıcı bir annelik rolüyle’ ifade etmiş olmalarıdır. Konu ile ilgili Yıldız ve Aydoğmuş (2021) tarafından özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerinin ve babalarının kaygı ve depresyon düzeyleri, evlilik uyumları ve ebeveynlerin yaşadıkları zorlukları belirlemeyi amaçlayan çalışmanın sonuçları, anne ve babalarda hafif veya orta düzeyde depresyon özellikleri görüldüğünü ve annelerin depresyon ve kaygı düzeylerinin babalara oranla daha yüksek olduğu gösterilmiştir. Gelişimsel disleksi ve okuma güçlükleri alanında aile ilişkileri ile ilgili literatür bu araştırmanın ebeveynlerin psikolojik özelliklerine benzer sonuçlar tanımlamış ve çocukların zorluklarının aile ilişkileri üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (193,194). Bu durum, özellikle belirli ihtiyaçları olan bir çocuğa sahip olma algısı ve zor ebeveyn-çocuk etkileşimleri nedeniyle artan ebeveyn sıkıntısı ile ilişkilendirilmiştir (190,192).

Bu çalışmada okuma güçlüğüne ebeveynler üzerindeki psikolojik etkileri arasında ‘suçluluk ve çaresizlik’ teması belirgin olarak öne çıkmaktadır. Bazı katılımcılar, çocuklarının durumunu ‘fark etme ve harekete geçme’ konusunda yaşanan gecikmeyi kendilerine yönelterek suçluluk duygusu ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili disleksili çocukların ebeveynleri ile Earey, (2013) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde ebeveynlerin çocuklarının yeterince çaba göstermediğini düşündükleri için ilerleyen dönemlerde kendi suçluluk hislerini bildirmişlerdir (195). Bunun yanı sıra mevcut çalışmada okuma güçlüğü olan çocukların ebeveynlerinin okuma güçlüğüne psikolojik etkileri ana temasına bağlı dile getirdikleri birçok olumsuz duygu, çocukları için ‘gelecek kaygısı’ yaşamaları ile ilişkilendirilmiştir. Literatürde benzer çalışmalar ebeveynlerin çocukları için hissettikleri gelecek kaygısının kendilerini çaresiz ve depresif olarak hissetmelerine neden olabildiği yönünde araştırma sonuçları mevcuttur (195,196).

Diğer taraftan katılımcıların psikolojik etkilerinin yanı sıra mali etkiler ana temasında okuma güçlüğüne etkilerinden ‘*artan mali giderler (kurslar, özel ders ve materyaller)*’ konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların çoğu, çocuklarının etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilecek türden ekstra özel

dersler veya kurslara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra onlara önerilen ek eğitim materyallerine bazen fazla para harcamak zorunda kaldıklarını ifade ederek tüm bunların finansal bir yük oluşturduğuna dikkat çekmişlerdir. Çalışmanın bu sonucu, literatürdeki diğer çalışmalarla uyumlu görünmektedir. Smith ve ark. (2018) yaptıkları bir araştırmada, çocukların okuma güçlükleri yaşadığı durumlarda ailelerin ek mali yükler altında olduğunu belirtmişlerdir (182). Bu ek mali yük, özel dersler, terapiler, özel eğitim materyalleri ve okul öncesi eğitim programları gibi çeşitli kaynaklara yapılan harcamaları içermektedir.

Okuma güçlüklerinin ‘günlük yaşama etkileri’ bu çalışmanın tematik analizlerinin sonucu ortaya çıkan diğer bir ana temadır. Okuma güçlüklerinin günlük yaşama etkileri ‘hayat düzeninde değişiklik’ ve ‘zamansızlık’ alt temaları ile ortaya çıkmıştır. Katılımcılar çocuklarının yaşadığı zorlukların dışarıdan her ne kadar sadece okul yaşantısı ile ilgili olduğu yönünde algılanıyor olsa da özellikle günlük yaşam düzenlerinin önemli ölçüde bu durumdan etkilendiğini dile getirmişlerdir. Her gün çocuklarının onların desteğine ihtiyacı olduğu yönünde bir gerçeğe yaşamaya çalışırken, bu yoğun destekleme ve ders çalışma sürecinde başka şeylere artık zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Birçok katılımcı çocuğuyla çalışacağı zamanı düşünerek alışverişe gitme, arkadaşlarla görüşme, sosyalleşme vb. aktivitelere artık katılamadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir konu ‘zamansızlık’ tır. Katılımcıların çoğu okuma güçlüklerine sahip çocukları ile ilgilenme konusunda zaman kısıtlamaları olduğunu çünkü okuma güçlüklerine sahip çocuklarının okulda her çocuk için verilen günlük ödevlerini bitirmek için bile ekstra zaman ve yardıma ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir. Bu sonuçları destekler nitelikte çalışmalar uzun yıllardır benzer bulgular üzerinde durmaktadır. Shaywitz ve Shaywitz (2012) okuma güçlüklerinin sadece akademik alanda değil, aynı zamanda günlük yaşam aktiviteleri ve rutinleri üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, Fuchs ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırma da okuma güçlüğü olan çocukların ödevleri tamamlamak için ekstra zaman ve destek gereksinimleri gösterilmiştir (197). Literatürde okuma güçlüklerinin tüm aile sistemine ve günlük yaşama etkilerinin sınırlı olarak ele alındığı göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışma çocukların yaşadığı güçlüklerin günlük yaşamda yarattığı değişiklikleri ve zaman kısıtlamalarını derinlemesine inceleyerek vurgulamakta, okuma güçlüğü olan çocukların ve

ailelerinin bu konuda daha fazla destek ve anlayış ihtiyaçlarını gözler önüne sermektedir.

Daha önceki araştırmalarla uyumlu olarak (170,196,198) bu araştırmada anne babalarla yapılan görüşmeler sonucunda okuma güçlüğü'nün en belirgin etki alanlarından biri olan 'eğitim hayatı ve okul ortamı' ana temasına ilişkin katılımcılar çocukları adına birçok zorluk alanı tanımlanmıştır. Bunlar '*esnek olmayan öğretim yaklaşımları*', '*çocuğun etiketlenmesi*', '*olumsuz akran algıları*', '*dengeleme, yetiştirme çabası*', '*öğretmenle çatışma*', '*ilerleyememe, tekrarlayan başarısızlık*' ile '*motivasyon ve öz güven eksikliği*' olarak temalaştırılmıştır. Katılımcıların tanımladığı zorluklar, okuma güçlüğü olan çocukların eğitim hayatı ve okul ortamında karşılaştığı çeşitli sorunları yansıtmaktadır. Bu zorluklar, eğitim sisteminden ve okul ortamından kaynaklanan faktörlerle birlikte çocuğun yaşadığı duygusal ve psikososyal sorunları da içermektedir. Literatürde konu ile ilişkili yapılan çalışmaların benzer sonuçları, geleneksel öğretim yöntemlerinin, okuma güçlüğü olan çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabileceğini ve bu çocukların farklı öğrenme stillerine ihtiyaç duyabileceğini göstermiştir (199,200). Bu sonuçlar okuma güçlüğü çeken çocukların karşılaştığı zorlukların eğitim sistemindeki esnek olmayan yaklaşımlar ve sosyal etkileşimlerdeki negatif dinamiklerle daha da karmaşık hale gelebildiğini göstermektedir. Ayrıca, bu zorluklar genellikle eğitim sisteminden ve okulun yapısal ve sosyal dinamiklerinden kaynaklanıyor gibi görünmektedir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden ortaya çıkan alt temalardan biri de çocuklarının 'farklı' olduğu deneyiminin bir uzantısı olarak, ebeveynlerin kendilerini de geleneksel ebeveynlik rollerinin ötesine geçen "farklı türde bir ebeveyn" olarak tanımlamalarıdır. Bazen ebeveynlerin sadece ebeveyn olmak istedikleri, ancak kendilerini çocuklarının öğretmeni, onların savunucusu ya da danışmanı gibi roller üstlenirken buldukları duygusu hakimdir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin kendi hikayeleri, okul ortamında "farklı" ve "problemlili" olarak nitelendirilen bir çocuğa ebeveynlik yapmanın getirdiği gerilimi ve stresi yansıtmaktadır. Ebeveynlik stresi okuma güçlüğü ve disleksi özellikleri gösteren bir çocuğa sahip olan ebeveynlerle ilişkili pek çok durum üzerinden literatürde tartışılmıştır (192,201,202). Ortak nokta bu araştırmada da ele alındığı gibi ebeveynlerin, 'normal bir ebeveyn' olmaktan daha fazlası olduklarını düşünmeleri ve çocukları için bazen öğretmen, arkadaş, savunucu,

danışman gibi rolleri benimsemek zorunda kaldıklarıdır. Mevcut çalışma ve Bonifacci ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlik stresi içerisinde ‘ev ödevleri’ konusu ebeveynler için özel bir zorluk alanı olarak ortaya çıkmıştır. Burada ebeveynler gereken destek düzeyinin beklenenin ötesinde olduğunu düşünmektedir (190). Öte yandan ebeveynler sınıf içerisinde farklı özellikler gösteren bir çocuğa sahip olmakla sadece çocuklarının değil kendilerinin de ebeveynler olarak etiketlenmelerinin ve farklı muamele görmenin sosyal sonuçlarından bahsederek ilgi çekici bir pencere açmıştır.

Öğrenme güçlüklerine sahip olan bir çocuğun ailesinin rolü şüphesiz ki çok yönlüdür. Ancak bu araştırmadan ve disleksili çocukların anne babalarının ebeveynlik deneyimleri ile ilişkili yapılan diğer çalışmalardan (190,195,203) anlaşılabileceği üzere ebeveynler çoğunlukla çocukların temel eğitim ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması yönünde bir rol üstlenmişlerdir. Ebeveynlerin deneyimleri, çocuklarının akademik veya sosyal olarak başarılı olmasından ziyade çocuklarını ‘akranları düzeyine yetiştirme çabası’ olarak öne çıkmaktadır. Temel olarak ebeveynler, çocuklarını ‘normal olana yaklaştırmak/yetiştirmek’ için destek sağlamaya çalışma rolünü yerine getirmeye çalışmaktadır (203,204). Bu sonuçlar, okuma güçlüğü çeken çocukların, diğer çocuklara yetişme çabası içerisinde ağır stres ve kaygı açısından riski altında olduğunu bildiren diğer nicel çalışmaların incelemelerinin sonuçlarıyla tutarlı özelliktedir (205,206). Aynı zamanda bu durumun sonuçları arasında sayılabilecek okul reddini tanımlayan daha önceki niteliksel çalışmalarla da tutarlı sonuçlar bulunmaktadır (207,208) Ancak bu çalışmada elde edilen tematik sonuçlar geçmiş araştırmaların çoğunda yaygın olarak ebeveynler tarafından bildirilen davranışsal sorunlara ve okul reddine aileler tarafından makul bir açıklama sunmaktadır (209). Mevcut çalışmada anne babalar, bu dışsallaştırıcı davranışsal sorunları çocuklarındaki kaygının, tükenmişliğin veya okul ortamında gün boyunca oluşan yoğun stres ve hayal kırıklığının sonucunda oluştuğunun farkındadır.

Gerçekleştirilen ilk aile görüşmelerinin tematik analizindeki son ortak kategori olan ihtiyaç ve beklentiler kategorisinden ortaya çıkan ana ve alt temalar eylem planını geliştirmek için kullanılan ilk ihtiyaç belirleme çalışmalarının temelidir. Dolayısıyla ilk aile görüşmelerinden elde edilen sonuçların özellikle bu bölümü aynı zamanda bir ihtiyaç analizi olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların ihtiyaç ve beklentiler noktasında ‘devlet ve toplum desteği, psikolojik ihtiyaçlar, eğitim ihtiyacı ve ailevi ihtiyaçlar’ temaları ile ilişkili ihtiyaçlar bildirdikleri görülmüştür. Devlet ve toplum desteği açısından ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuklarına rapor sonrası devlet tarafından sağlanan eğitim desteğinin bir benzerinin ailelere de sağlanması gerektiği yönünde görüş bildirmesi dikkat çekicidir. Ayrıca katılımcılar tarafından eğitim ihtiyacı olarak en çok çocuklarının güçlükleri, tanıya yönelik özellikleri ve onlarla nasıl çalışmaları, nasıl iletişim kurmaları gerektiği ile ilgili bilgi eksiklikleri dile getirilmiştir. Psikolojik ihtiyaçlar açısından ise katılımcılar öğrenme güçlüklerinden kaynaklanan zorlu durumlarla baş edebilme ve bu zorlukları aşabilmek adına yeni yollar geliştirebilmek üzerine bir destek ihtiyacına vurgu yapmışlardır. Ebeveynler bunu hem kendileri hem de kazandıkları becerileri çocukları ile ilgili durumlara uyarlayabilmek için istediklerini dile getirmişlerdir. Ailevi ihtiyaçlarla ilgili olarak ise çoğu ebeveyn, özellikle çocukları ile nasıl iletişim kurmaları gerektiğini, herhangi bir şeyi onlara nasıl öğreteceklerini bilmediklerini ifade etmiştir. Hemen hemen tüm katılımcılar çocukları ile kurdukları iletişimde desteğe ihtiyaç duydukları yönünde vurgular yapmışlardır. Sıklıkla çocuklarının okul ile ilgili görevleri yerine getirme, onlarla ders çalışma ve ödev yaptırma ya da düzen ve disiplin konularında iletişim problemleri yaşadıklarını ve bu konuda profesyonel desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bazı ebeveynler çocukları ile yaşadıkları iletişimsel sorunları nasıl çözeceklerini bilemedikleri için ilişkilerinin zaman zaman bu durumdan kötü etkilendiği üzerinde durmuştur. Bunun yanı sıra katılımcılara eğitim programı öncesinde ve program bitiminde uygulanan Ebeveynin Çocuğu ile İletişim Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu, eğitim programının ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Literatürdeki diğer araştırmalar da benzer sonuçlara işaret etmektedir. Literatürde aile eğitim programlarının, ebeveynleri çocuklarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmaları için bilgi ve becerilerle güçlendirdiğini bildiren çok sayıda benzer çalışma sonucu bulunmaktadır (202,210,211) Bu sonuçlar ebeveynlerin, zorlukları açık ve olumlu bir şekilde nasıl tartışacaklarını öğrenerek, çocuklarının endişelerini ifade edebileceği ve gerektiğinde yardım isteyebileceği güvenli bir alan yaratabileceği konusunda umut vermektedir. Ayrıca, çocukların okuma güçlükleriyle başa çıkmalarına yardımcı olmak için

ebeveynlerin destekleyici bir iletişim ortamı sağlamalarının önemli olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, bu araştırmanın bulguları, eğitim programlarının sadece çocukların değil, aynı zamanda ailelerin de ihtiyaçlarını hedeflediğini ve çocukların yaşadığı zorluklarla başa çıkmalarını desteklemek için aile içi iletişimi güçlendirmenin önemini vurgulamaktadır.

5.3. Üçüncü Aşama (Eylem Planı BAEP'in Uygulanması)

Yukarıda tartışılan tüm ikinci aşama sonuçları bu çalışmada geliştirilen aile eğitim programının bütüncül bir bakış açısı ile Nöro-çeşitlilik perspektifinden ele alınmasının en önemli gerekçesini oluşturmaktadır. Nöro-çeşitlilik yaklaşımında aslında her çocuğun farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçları olabileceği ve bu çeşitliliğin eğitimde bir zenginlik olarak kabul edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (212,213). Bu açıdan bu aşamada elde edilen sonuçlar, geliştirilen aile eğitim programının bütüncül bir şekilde nöroçeşitlilik perspektifinden ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Özellikle okuma güçlüğü olan çocuklar için, geleneksel öğretim yöntemlerinin yetersiz kalabileceği ve bu çocukların farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun yaklaşımların benimsenmesinin önemli olduğu açıkça görülmektedir. Bu çalışmanın durum tespiti ve ihtiyaçların belirlenmesi aşaması çocukların eğitim hayatı ve okul ortamında karşılaştığı zorlukların, sadece akademik değil, aynı zamanda duygusal, psikososyal ve ailevi pek çok alanda etkileri olabileceğini göstermiştir. Bu nedenle, geliştirilen aile eğitim programının bütüncül bir yaklaşımla ve nöroçeşitlilik perspektifinden ele alınarak tasarlanması ve uygulanması bu çalışmayı diğer aile eğitim programlarından farklılaştırmaktadır.

Bu program, çocukların farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına odaklanırken, aynı zamanda ailelerin bu süreçteki rolünü de önemseyen bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla program, çocukların nörolojik çeşitliliklerini ve bireysel farklılıklarını kabul eder. Ailelere öğrenme güçlükleri yaşayan çocukları için özel olarak düzenlenmiş öğrenme ortamları ve stratejiler sunmaktadır. Bunun yanı sıra program, çocukların eğitim hayatını ve okul ortamını ele alırken, sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına da odaklanmaktadır. Ailelerin ve çocukların bu süreçteki duygusal ve psikososyal ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmak programın ana odak noktalarından birini oluşturmuştur.

Dolayısıyla bu aile eğitim programı, her çocuğun potansiyelini tam olarak ortaya çıkarabileceği bir anlayış geliştirilebileceği düşüncesiyle çocukların bireysel farklılıklarını kabul etmek ve onlara en uygun fırsatları sağlamak için ailelerin güçlendirilmesi üzerine yapılandırılmıştır.

Bu derinlemesine ebeveyn deneyimlerini ve ihtiyaçlarını temel alarak geliştirilen Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programı, eylem araştırmasının gerçek zamanlı seyrine ve katılımcıların dönüşümsel öğrenme deneyimlerine ilişkin ortaya çıkan temalarla ilgili programın sonunda kapsamlı bir nitel analizle sunulmuştur.

5.4. Dördüncü Aşama (Program ve Süreç Değerlendirme) Sonuçlarının Tartışılması

Bu aşama eylem planı olarak geliştirilen BAEP'in ve tüm eylem araştırması sürecinin değerlendirildiği son aşamadır. Bu değerlendirmelerde katılımcılarla odak grup görüşmesi yapılmış, katılımcılara 'Program ve Süreç Değerlendirme Formu' sunulmuş ve programın 'SWOT Analizi' katılımcılarla birlikte gerçekleştirilmiştir.

BAEP programının sonunda aileler sekizer kişilik iki gruba ayrılarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ailelerin eğitim programı sürecine ve eğitim faaliyetlerine katılımlarına ilişkin deneyimler, duygu ve düşüncelerine odaklanmıştır. Eğitim programının bitiminde elde edilen tematik analizin bulguları katılımcıların 'tanı süreci' ve 'okuma güçlüğü'nün etkileri' kategorilerindeki tematik yapılarında '*gelişim ve değişim*' yaşandığını ortaya çıkarmıştır.

Buna göre 'tanı süreci' kategorisine ilişkin son tematik yapılar '*bilgi ve farkındalık kazanma*', '*empati ve anlayış*' ana temaları olarak değişmiştir. Bu, ailelerin okuma güçlüğü olan çocuklarıyla ilgili bilgi edinme ve farkındalık kazanma sürecinde yaşadıkları deneyimleri yansıtmaktadır. Ayrıca, ailelerin çocuklarına karşı empati kurma ve onları anlama çabaları da bu sürecin önemli bir parçası olarak belirginleşmektedir.

Okuma güçlüğü'nün etkileri ortak kategorisinde ise son tematik yapılar 'güven ve iyimserlik, duygu durumsal değişim, baş etme becerileri geliştirme, öz güven kazanma ve kazandırma, dengeleme, eğitime katılımın artması, ortak sorumluluk alma ve 'ebeveynsel güçlenme' gibi birçok kavramla ilişkilendirilmiştir. Bu temalar,

ailelerin program sürecinde çocuklarının okuma güçlüğüyle başa çıkma ve bu durumla daha olumlu bir şekilde baş etme yollarını keşfetmelerini yansıtmaktadır. Aynı zamanda, ailelerin bu süreçte güven duygularını artırma, duygusal dengeyi sağlama ve eğitime daha fazla katılım gösterme gibi olumlu gelişmeler yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılara eğitim programı öncesinde ve program bitiminde uygulanan Ebeveynin Çocuğu ile İletişim Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç, programın ailelerin çocuklarıyla iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın eğitim programı sonrasında yapılan odak grup görüşmelerinin tematik analizi, çocukların öz güven ve öz saygı kazanma konusunda desteklemelerinde ebeveynlerin kritik rolüne ilişkin önceki bulgularla uyumlu özellikte temalar ortaya çıkarmıştır (170,191,194). Bu çalışma literatürdeki önceki bulguları, aile eğitim programı sonrasında ‘öz güven ve motivasyon kazandırma’, ‘bütüncül bakış açısı geliştirebilme’, ‘çocuğun güçlü yönlerine daha fazla odaklanma’ ve ‘beklentileri dengeleme’ alt temalarında derinlemesine ele alarak genişletmektedir. Dahası, bu çalışma, eylem planı yoluyla ailelerin eğitime katılımının artması, öğretmenlerle daha aktif iletişim kurma, bütüncül süreçleri anlama ve uyarlamalar yapabilme gibi çocuğun eğitim hayatına dair önemli becerilerin gelişimini ailelerin tematik dönüşümleri ile vurgulamaktadır.

Bunun yanı sıra programın aile ilişkilerine etkileri noktasında ‘ebeveynsel güçlenme’, ‘ortak sorumluluk alma’, çocukla olumlu iletişim geliştirebilme’ ve ‘yansıtma’ gibi ana temalar tanımlanmış ve özellikle ebeveynsel güçlenmeyi destekleyerek bu iyilik halinin yansımalarının çocukları da olumlu yönde etkilediği düşüncesi vurgulanmıştır. Bu, otizm ve disleksi gibi nörolojik farklılıkların “kabulünü” içeren nöroçeşitlilik paradigması ile yaklaşmanın (214) çocukların iyilik hali üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Aynı zamanda nöro-çeşitlilik yaklaşımının benimsenmesinin disleksi ve okuma güçlükleri gibi öğrenme güçlüklerine ilişkin sosyal etiketlenmeyi de azaltabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmanın son aşamasında ebeveynlerin bu yolculuğu nasıl deneyimlediği ile ilgili görüşleri ‘zorluklara bütüncül yaklaşma’, *olumluya doğru değişen ruh hali*, ‘rahatlama hissi’ ve ‘geleceğe dair umut’ yönlerini yansıtmaktadır. Bu sonuçlar,

araştırmanın son aşamasında ebeveynlerin deneyimlediği duygusal ve zihinsel süreçleri yansıtmaktadır. Program sürecinde edindikleri bilgi, deneyim ve destek ile ailelerin geleceğe daha olumlu bir şekilde bakma eğiliminde oldukları düşünülebilir. Ayrıca eğitim sürecinin, aileler arasında dayanışma ve birlik duygusunu güçlendirerek '*empati ve anlayış*' geliştirmelerine katkı sağlaması vurgulanan noktalar arasındadır. Empati ve anlayış" geliştirmek adına yapılan vurgular, ailelerin birbirlerine karşı duyarlılık ve anlayış gösterme eğiliminde olduklarını ve bu süreçte birbirlerine destek olma yolları bulduklarını göstermiştir.

Son olarak, ailelerin eğitimciye yönelik olumlu ifadeleri, eğitimci ile kurulan güvenilir ve destekleyici ilişkilerin programın verimliliğini arttırdığı söylenebilir. Ailelerin eğitimciyi "ilgili", "yardım etmeye istekli", "iyi", "anlayışlı", "yardımsever" ve "cesaretlendirici" olarak tanımlamaları, eğitimci ile sağlanan olumlu ilişkinin programın başarısında rol oynadığını göstermektedir. Bu, literatürdeki benzer çalışmalarla (215,216) uyumlu bir bulgudur ve ailelerin program sürecinde eğitimcilerle güvenilir ilişkiler kurmalarının önemini vurgulamaktadır.

Sonuçta eğitim programının bitiminde elde edilen tematik analizin bulguları katılımcıların 'tanı süreci' ve 'okuma güçlüğü'nün etkileri' kategorilerindeki tematik yapılarında '*gelişim ve değişim*' yaşandığını ortaya çıkarmıştır. Kişisel güçlenme teorisi (118,217,218) aracılığıyla kavramsallaştırılan bu son bulgular, okuma güçlükleri gösteren çocukların ebeveynlerinin, zorlu yolculukları boyunca karşılaştıkları zorluklarla uygulanan eğitim programı çerçevesinde *bütüncül bakış açısı geliştirme, ebeveyn çocuk iletişimini güçlendirme ve başa çıkma stratejileri geliştirebildiğini* göstermiştir.

Bu eylem araştırmasının bulguları, okuma güçlüğü ve disleksi özellikleri gösteren çocuklar ve onların ebeveynlerinin yaşadıkları süreçleri tartışan ve genellikle ebeveyn/öğretmen raporlarına dayanan araştırmalarla çoğunlukla uyumlu sonuçlar bildirmektedir. Ancak bu çalışma literatürde mevcut bulguları daha derinlemesine ele alarak genişletmekte ve çocukların farklılıklarına yönelik iki önemli bakış açısını (bütüncül ve nöro-çeşitlilik) temel alarak aile eğitim programlarına yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. Eğitim programı öncesinde ve sonrasında değişen ve gelişen birçok tema, çocukların aileleri ile birlikte tüm süreçlerini bütüncül bir yaklaşımla ele alınmayı gerektiren deneyimler içerdiğini göstermiştir. Bu, öğrenme ihtiyaçları farklı

olan bir çocuk sahibi olmanın ve o çocuğu yetiştirmenin oldukça farklı ve iç içe geçmiş bağlamsal yönlerini yansıtmaktadır. Sonuçları ile Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem teorisi ile de desteklenen bu eylem araştırması çocuk ve ailenin zorluklarının ya da iyilik halinin yansımalarının hem mikro hem de mezo sistemler düzeyinde gerçekleştiği ve genellikle birbirinin yansıması olduğu yönünü de vurgulamaktadır. Bulgular bir anlamda, çocuğun ve ailenin içinde bulunduğu süreçleri bütüncül ve birbirlerini etkileyen yapılar olarak ele almanın hem ekolojik sistemler düzeyinde hem de kişisel güçlenme aracılığıyla çocukların ebeveynlerinin, bu zorlu yolculukta karşılaştıkları birçok zorlukla başa çıkmak için dönüştürücü ve geliştirici stratejiler geliştirebildiklerini göstermektedir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu eylem araştırması, okuma güçlükleri ve disleksi özellikleri gösteren çocuklar ile aileleri için bütünleştirilmiş süreç modelli bir destek sağlayabilmekle ilgili literatürdeki mevcut boşluğu doldurabilecek bir aile eğitim modeli önermektedir.

Araştırma bulguları öğrenme güçlükleri çatısı altında okuma güçlüğü ve disleksiye bağlı yaşanan sorunların sadece çocuk için değil, aynı zamanda ebeveynleri hatta tüm aile üyeleri için önemli zorluklar barındıran karmaşık, çok yönlü doğası olan bir kavram olarak değerlendirilmesine vurgu yapmaktadır. Yaşanan yüksek düzeyde stres ve çeşitli zorlukların aileyi ve günlük yaşamın tüm yönlerini önemli ölçüde etkileyen sonuçlar doğurduğu bu araştırmanın bulguları arasındadır.

Yapılan bu araştırma *'Bir çocuğun okuma güçlükleri ile başa çıkma deneyimini ebeveynler nasıl yaşar?'* sorusunun cevabını dikkate alarak başlayıp buna yönelik bir eylem planını hayata geçirerek Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programının sonunda *"Ebeveynsel güçlenmeye doğru giden uzun ve zorlu bir yol"* fenomeni ile açıklanmıştır.

Araştırmanın ilk aşaması olan aile hakkında bilgi toplama aşamasının sonucunda katılımcılara ve okuma güçlükleri özellikleri gösteren çocuklara dair pek çok temel bilgi edinilmiştir. Bu bilgiler öncelikle aile özellikleri ve çocuk özelliklerine ilişkin elde edilen temel demografik sonuçlardır. Yaşları 7-10 arasında değişen ve okuma güçlüğü özellikleri gösteren çocukların ebeveynleri ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çocukların genel gelişimsel özellikleri ile ilgili dikkat çeken sonuçlardan biri çocukların konuşmaya başlama yaşı olarak öne çıkmıştır. Katılımcıların yarısı çocuklarının bir buçuk yaş ve sonrasında konuşmaya başladığını belirtmiştir. Aile ve çocuk hakkında bilgi toplama aşamasında çocuğun özelliklerini daha yakından tanımak amacıyla günlük rutinleri incelenmiş bu rutinlerde çocukların uyku süresi, tablet/telefon kullanımı ve ders çalışma/ödev yapma sürelerine ilişkin bilgi edinilmiştir. Katılımcılar çocuklarının kişilik özellikleri hakkında *'fazla hareketli'*, *'heyecanlı'*, *'çekingen'* ve *'utangaç'* gibi tanımlamalar yapmıştır. Birinci aşamada kullanılan veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen tüm bulgular ikinci aşama verileri ile birlikte değerlendirilerek eylem planının geliştirilmesi aşamasında kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ailelerle ilgili mevcut durum tespiti ve ihtiyaçların belirlenmesine yönelik sonuçlar ilk aile görüşmelerinin tematik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, tematik analizin *'tanı süreci, okuma güçlüğü'nün etkileri, ihtiyaç ve beklentiler'* olmak üzere toplamda üç ortak kategori çerçevesinde toplandığını ve belirgin ana temalar ile alt tema desenlerinin ortaya çıktığını göstermiştir. İlk ortak kategori olan tanı sürecine bağlı ana temalar; *'algılanan farklılık, farkında olma, zorluklar ve engeller'* olarak kavramsallaştırılmıştır. İkinci ortak kategori olan okuma güçlüğü'nün etkilerinde ise *'psikolojik, mali etkiler, günlük yaşama etkileri, eğitim hayatı, okul ortamı ve aile ilişkilerine etkileri'* öne çıkmaktadır. Son ortak kategori olan ihtiyaç ve beklentiler kategorisine ait ana temalar ise *'devlet ve toplum desteği, psikolojik ihtiyaçlar, eğitim ihtiyacı ve ailevi ihtiyaçlar'* olarak belirlenmiştir.

İlk ihtiyaç belirleme çalışmaları ailelerle görüşmelerden elde edilen ana ve alt temalar sonucunda şekillenmiştir. Buna ek olarak Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu'nda aileler eğitim ihtiyacı olan ilk 5 konuyu *'okuma güçlüğüne yönelik öğretim stratejileri', 'ev destekli okuma güçlüğü stratejileri', 'motivasyon yöntemleri', 'etkili iletişim stratejileri', 'çocuklarda duygusal problemler' ve 'çocuklarda dikkat eksikliği'* olarak belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra anlamsal kelime ilişkilendirme testinde katılımcılar 'okuma güçlüğü' kavramını en çok *'okuma hataları, zorluk, dikkatsizlik, endişe ve bilgi eksikliği'* kavramlarıyla ilişkilendirmiştir.

Gerçekleştirilen bu mevcut durum tespiti ve ihtiyaç analizleri, eylem planını oluşturma ve eğitim programı modüllerini düzenlemek için eylem araştırması döngülerini takip etmiştir.

Üçüncü aşamada eylem planı olarak geliştirilen Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programı, eylem araştırmasının gerçek zamanlı seyrine ve katılımcıların dönüşümsel öğrenme deneyimlerine ilişkin ortaya çıkan temalarla ilgili programın sonunda kapsamlı bir nitel analizle sunulmuştur.

Ortaya çıkan temaların analizinin altında yatan amaç, önce katılımcı anne ve babaların mevcut şemalarını ve konuyla ilgili sorunları tartışmak ve değerlendirmek, bunları eğitim programına yansıtmak ve ardından eğitim programının sonunda anne babalara program üzerine düşüncelerini sağlamak ve yeni şemalarını

değerlendirebilmektir. Eğitim programının bitiminde elde edilen tematik analizin bulguları katılımcıların ‘tanı süreci’ ve ‘okuma güçlüğü’nün etkileri’ kategorilerindeki tematik yapılarında ‘*gelişim ve değişim*’ yaşandığını ortaya çıkarmıştır.

Buna göre ‘tanı süreci’ kategorisine ilişkin son tematik yapılar ‘*bilgi ve farkındalık kazanma*’, ‘*empati ve anlayış*’ ana temaları olarak değişmiştir. Okuma güçlüğü’nün etkileri ortak kategorisinde ise son tematik yapılar ‘güven ve iyimserlik, duygu durumsal değişim, baş etme becerileri geliştirme, öz güven kazanma ve kazandırma, dengeleme, eğitime katılımın artması, ortak sorumluluk alma ve ‘ebeveynsel güçlenme’ gibi birçok kavramla ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılara eğitim programı öncesinde ve program bitiminde uygulanan Ebeveynin Çocuğu ile İletişim Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($z=2,028$ $p<.05$).

Araştırmanın son aşamasında ebeveynlerin bu yolculuğu nasıl deneyimlediği ile ilgili görüşleri ‘*zorluklara bütüncül yaklaşma*’, *olumluya doğru değişen ruh hali*’, ‘*rahatlama hissi*’ ve ‘*geleceğe dair umut*’ yönlerini yansıtmaktadır. Ayrıca eğitim sürecinin, aileler arasında dayanışma ve birlik duygusunu güçlendirerek ‘*empati ve anlayış*’ geliştirmelerine katkı sağlaması vurgulanan noktalar arasındadır. Katılımcılar eğitim aldıkları eğitimciyi tanımlarken ‘*ilgili*’, ‘*yardım etmeye istekli*’, ‘*iyi*’, ‘*anlayışlı*’ ‘*yardımsever*’ ve ‘*beni cesaretlendiriyor*’ sözleri ile ifade ederek bazı ortak kavramlar ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmanın genel sonuçlarından biri de çocuklarının zorlukları ile ilgili ebeveynlerin özellikle destek eksikliğinin (psikolojik destek, mali destek, eğitimsel destek, ailevi destek, devlet ve toplum desteği) olumsuz etkilerini vurgulamış olmasıdır. Bu aşamada, ebeveynler hem psikolojik hem mali hem eğitimsel açıdan doğru kaynaklara erişim sağlamada ve çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayabilme noktasında mücadele etmektedir. Kişisel güçlenme, bu araştırmada bir eylem planı olarak geliştirilen Bütünleştirilmiş Süreç Modeli Aile Eğitim Programı yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır. Bu tür programlar yoluyla çocukların ve ailelerin yaşadıkları sürece ilişkin bilgilerinin artması, bütüncül bakış açıları geliştirebilmeleri ve bu zorluklarla başa çıkma yolunda aileyi destekleyici bir amaç ve anlam kazanımı

sağlayabilmelerini desteklemekte ve aynı zamanda geleceğe dair umut verici olabilmektedir.

Bununla birlikte, bu araştırmanın sonuçları, aile eğitimlerinin devlet tarafından finanse edilmesinin önemini, okuma güçlüğü olan çocukların ebeveynleri için destek programlarının geliştirilmesini ve ailenin bir sistem olarak ele alınıp ruh sağlığı programlarının oluşturulmasının önemini içeren kayda değer sonuçlar göstermiştir. Bu ihtiyaçlar katılımcılar tarafından ilk görüşmeler ve son odak grup görüşmelerinde ortak olarak vurgulanmıştır.

Bu araştırmanın tematik analizi özellikle annelerin ve çocukların *‘iyilik hallerinin birbirine bağlı olduğu’* gerçeğine dikkat çekmektedir. Özellikle, annelerin stres, endişe ve kaygıları, çocuklarının okuldaki zorluklarını görmek, eğitim eksikliklerini telafi etmeye çalışmak ve onu savunmakla ilişkilendirilmiştir. Eğitim programının bütüncül bakış açısı, kabul, güçlü yönler üzerine odaklanma ve etiketlemeye karşı bir tutum içeren nöroçeşitlilik yaklaşımı, bu anlamda annelerin ve çocukların *‘iyilik halini birbirlerine yansıtabilmeleri’* için bir fırsat olarak öne çıkmaktadır. Bu temalar, çocuklar için destek programlarının ebeveyn bileşenini de göz önünde bulundurması gerektiğini gözler önüne sermektedir. Çünkü ebeveynlerin özellikle de annelerin, kendilerinin ve çocuklarının okulda anlaşıldığı, saygı gördüğü ve adil bir şekilde muamele edildiğini hissettiklerinde, tüm aile bu *‘iyilik halinin yansımalarından’* faydalanabilmektedir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak gelecek araştırmalar, uygulayıcılar ve aileler için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Gelecek araştırmalara yönelik,

- ⇒ Sonuç olarak, ebeveynlerin bu araştırmanın bulgularına yansıyan zorlukları aşmalarına ve başa çıkma stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olacak destek ve yardıma ihtiyaçları olduğu açıktır, aileyi güçlendirme yoluyla desteklemek geleceğe umutla bakmalarını sağlayabilir. Bu nedenle, anne babalara destek olabilecek uzmanların bütüncül bakış açısı benimseyerek sorunları değerlendirmeleri ve aynı zamanda okuma güçlüklerine sahip çocukları yetiştiren aile üyelerinin karşılaştığı sorunları daha iyi anlamaları, etkili bir hizmet sunabilmeleri açısından önemlidir.

- ⇒ Bu çalışmanın sonucunda okuma güçlüğü'nün aile ilişkilerine etkilerinde '*zorlayıcı bir annelik rolü*' teması ön plana çıkmıştır. Gelecekte, okuma güçlükleri gösteren çocukların aile içi ve eşler arası iletişim ve aile ilişkilerine yönelik deneyimlerini daha derinlemesine keşfetmek ve ortak sorumluluk alma ile aile içi iletişimi güçlendirme konusunda derinlemesine çalışmalara ihtiyaç vardır.
- ⇒ Bu çalışmanın sonuçları arasında ailelerin, çocuklarının tanı alma yaşı ile yaşadıkları stresin arttığı ve çocuklarında tekrarlayan başarısızlık ile özgüven kayıplarının yaşandığına yönelik vurguları dikkat çekmiştir. Bu durum tanı alma yaşı ile diğer birçok etmenler arasındaki ilişkinin gelecek araştırmalarda ele alınmasının kayda değer olabileceğini göstermektedir. Gelecekte, özellikle tanılama yöntemi, tanılama yaşı ve bunun çocuk ve ebeveyn refahı üzerindeki etkisinin görüldüğü araştırmalar, bu çalışmanın bulgularını ve benzer diğer araştırmacıların çalışmalarını genişletecektir.
- ⇒ Bir koruyucu faktör olarak topluluk düzeyinde ve bireysel düzeyde ebeveynlerin ve çocukların başa çıkma becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar, nöro-çeşitlilik yaklaşımı ve güçlü yönler üzerine odaklanmanın çocukların ve ailelerinin ruh sağlığı üzerinde önemli sonuçları olabileceği göz ardı edilmemelidir. Gelecekteki araştırmalar, bu faktörlerin okuma güçlükleri bağlamında ruh sağlığı ile ilişkisini araştırmaya teşvik edilmelidir.
- ⇒ Farklı kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamlara özgü olarak mevcut eylem araştırmasının döngüsel doğasına uygun uyarlanması, daha geniş gruplarla uygulanması, okuma güçlükleri yaşayan çocuklar ve aileleri için önemli sonuçlar verebilir.
- ⇒ Bu tür eylem planları olarak geliştirilen aile eğitim programlarının etkilerinin zamana yayılabileceği göz önünde bulundurularak uzun vadeli etkileri değerlendirmek için uzunlamasına etki çalışmalarının yapılması önemli görünmektedir.
- ⇒ Bu araştırmanın bulgularını genişletebilmek ve farklı demografik özelliklerdeki örneklemelerin deneyimlerini araştırmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece bu alanda daha derinlemesine bir araştırma temeli oluşması Türkiye'de ve dünyada okuma güçlüğü olan bir

çocukların ve ebeveynlerinin zorlu yolculuğunda onlara destek sağlamak için uygun hizmetlerin ve etkili eğitim stratejilerinin geliştirilmesine rehberlik edebilir.

- ⇒ Gelecekteki araştırmalarda, öğrenme ihtiyaçları daha farklı olan bu çocukların, disleksi/okuma güçlükleri ile zihinsel sağlık (kaygı ve depresyon) arasındaki bağlantıyı araştırırken arkadaşlık, okul bağlılığı (ebeveyn ve çocuk algıları) ve ebeveyn desteği gibi konuları daha fazla ele alabilir.
- ⇒ Aynı zamanda çocuklarının eğitim hayatında bir üst aşamaya geçişi (örneğin ortaokul) ebeveynler tarafından özellikle endişe verici bir durum gibi algılanmaktadır. Birçok ebeveyn ve çocuğun endişelerinin okula geçiş programları ile hafifletileceği, daha erken başlayan aşamalı bir geçişin ailelere fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmacıların, disleksi ve öğrenme güçlükleri bağlamında zihinsel sağlığı ortaokula geçiş süreci boyunca uzunlamasına tasarım kullanarak araştırması önerilmektedir.

Ailelere Yönelik,

- ⇒ Ailelerin, çocuklarının okuma güçlükleri ve kendi süreçleri ile ilgili eğitim ve destek programlarına katılmaları için teşvik edilmesi gerekmektedir.
- ⇒ Ailelerin, çocuklarının ve kendilerinin ihtiyaçlarını anlamak ve destek alabilmek için uzmanlarla düzenli olarak iletişim kurmaları ve desteğe açık bir yaklaşım sergilemeleri önemlidir.
- ⇒ Aileler, çocuklarına destek olmak, onların öz güven ve motivasyon duygularını artırmak için duygusal ve psikolojik olarak destekleyici bir ortam sağlamaya çalışmalıdır.
- ⇒ Ailelere, çocuklarıyla olumlu iletişim kurabilmeleri ve duygusal olarak destek olmaları konusunda gerektiğinde profesyonel destek almaları önerilmektedir. Aile üyeleri arasındaki sağlıklı ilişkiler, çocukların özel öğrenme ihtiyaçlarının yol açtığı olumsuz durumlarla başa çıkmalarında yardımcı olabilir.
- ⇒ Aileler, çocuklarının özel ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde destek olmak için içinde bulundukları psikolojik şartları düşünerek bireysel veya aile terapisi seçeneklerini göz önünde bulundurmalıdır. Bu terapiler, aile içi iletişimi

güçlendirebilir ve aile üyelerinin duygusal ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olabilir.

Eğitim programları, devlet politikaları ve uygulayıcılara yönelik,

- ⇒ Milli eğitim bakanlığı, eğitim programları ve müfredatların nöroçeşitlilik yaklaşımı ile yeniden değerlendirilmesi ve farklı öğrenme stilleri ile ihtiyaçları olan çocukları kapsayacak şekilde esnek öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesi çocuk ve ailelerin refahı için oldukça önemlidir.
- ⇒ Ülkemizde öğrenme güçlükleri ve okuma güçlüklerine yönelik erken müdahale programları, çocukların özel öğrenme ihtiyaçlarını daha erken tespit etmek ve uygun destek sağlamak için yaygınlaştırılmalıdır. Bu programlar, ailelere erken dönemde rehberlik ve destek sağlamak amacıyla güçlendirilmelidir.
- ⇒ Eğitimciler ve program uygulayıcıları, bütüncül bakış açısı geliştirme ve nöroçeşitlilik konusunda bilgilendirilmeli ve öğrenme farklılıklarını tanıma ve uygun müdahale stratejilerini kendi uygulama ortamlarında hayata geçirebilmeleri açısından desteklenmelidir. Bu, öğretmenlerin sınıflarında farklı ihtiyaçları olan çocukları ayrımcılık ve etiketlenmenin olumsuz etkilerinden koruyabilmelerini de sağlayacaktır.
- ⇒ Uygulayıcı ya da öğretmenlere yönelik düzenlenen profesyonel eğitim programları ile, okuma güçlüğü ve disleksi konularının özel olarak ele alınması ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir.
- ⇒ Öğretmenlerin, çocukların öğrenme ihtiyaçlarını anlamak ve onlara uygun destek sağlayabilmek için düzenli olarak ailelerle iş birliği yapması önerilmektedir.
- ⇒ Özellikle Milli eğitim bakanlığı bünyesinde, bütüncül yaklaşım ve nöroçeşitlilik yaklaşımının eğitim sistemi içerisinde desteklenmesi için daha fazla kaynak ayrılması önerilmektedir. Bu kaynaklar, çocuklara, ailelerine ve öğretmenlere yönelik destek materyallerini, uzman desteğini ve özel eğitim hizmetlerini içerecek şekilde yaygınlaştırılmalıdır.
- ⇒ Farklı öğrenme stilleri ve öğrenme ihtiyaçları olan çocuklar için nöroçeşitlilik perspektifi ile ilgili toplumsal farkındalığın oluşturması önemlidir. Bu konu ile

ilgili sivil toplum kuruluşları ve derneklerin güçlendirilmesi ve kampanyaların desteklenmesi önerilmektedir.

6.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sonuçları, tüm katılımcıların Ankara ili Çankaya ilçesinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan öğrenme güçlüğü tanımlı 7-10 yaş grubu çocuğı olan, 16 ebeveyn ile sınırlıdır. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan küçük ve homojen bir grup benzer demografik özelliklere sahiptir. Bu nedenle, bu bulguların daha geniş bir ebeveyn popülasyonunun deneyimlerine genelleştirilmesi konusunda dikkatli olunmalıdır. Çünkü okuma güçlüğü olan çocukların ebeveynleri, çok çeşitli sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özellikler gösterebilmektedir ve bu da doğal olarak ebeveyn deneyimlerini etkileyebilir.

Ayrıca, bu çalışmada babaların deneyimleri annelerin deneyimlerine göre daha sınırlıdır. Araştırma 14 anne ve 2 baba ile gerçekleştirilmiştir. Diğer bir nokta eğitim sistemleri açısından, bu çalışmanın kapsamı içinde, Türk eğitim sistemi içerisindeki çocuk ve ebeveynlerin deneyimleri yansıtılmıştır. Ancak, farklı ülkelerin farklı sağlık ve eğitim sistemlerine sahip olması nedeniyle, deneyimler ülke bazında farklılık gösterebilir. Bu nedenle, daha geniş bir demografik örneklemden gelen okuma güçlüğü özellikleri gösteren bir çocuğun ebeveynlik deneyimlerini ele alan gelecek araştırmalar, bu alanın daha sağlam bir araştırma temeli oluşturması için gereklidir. Buna ek olarak bu araştırma ebeveyn raporları ile sınırlıdır, okuma güçlüğü yaşayan çocukların da görüşlerinin alınması daha derinlemesine bir anlayış sunabilir.

Bu çalışmanın sınırlılıklarına rağmen, bulgular, özellikle öğrenme güçlüğü tanı sürecinde ve sonrasında ebeveynlere verilen destek eksikliğinin olumsuz etkilerini vurgulamaktadır. Ayrıca, okuma güçlüğü olan çocukların ebeveynlerinin, yaşadıkları zorluklarla başa çıkmak için stratejiler geliştirmek ve eyleme geçmenin ebeveynlerin bilişsel yapılarında ve davranışlarında kişisel güçlenmenin etkisi ile gelişim ve dönüşüm yaşanabileceğini göstermiştir. Bu çalışmadaki katılımcıların sesleri, disleksi ve okuma güçlüğü olan bir çocuğun ebeveynliğini anlamaya ve bunun aile yaşamını sürekli olarak nasıl etkilediğine dair bir anlayış sağlamada etkili olmuştur. Gelecekte hizmetler için yol gösterici olacak daha fazla araştırma, erken müdahale gibi konuları ve okul öncesi eğitim sistemlerinde disleksi/okuma güçlüğü özellikleri gösteren çocukların özel ihtiyaçlarını daha iyi anlamayı içermektedir. Türkiye’de disleksi olan

bir çocuğun ve ebeveynlerinin yaşadığı zorlukları en aza indirmek ve süregelen sağlık ve refahlarını iyileştirmek için uygun destek hizmetleri gün geçtikçe daha önemli hale gelmektedir.



7. KAYNAKLAR

1. Highlights of Changes from DSM-IV to DSM-5. 2013.
2. Fortes IS, Paula CS, Oliveira MC, Bordin IA, de Jesus Mari J, Rohde LA. A cross-sectional study to assess the prevalence of DSM-5 specific learning disorders in representative school samples from the second to sixth grade in Brazil. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 2016 Feb 1;25(2):195–207.
3. Wagner RK, Zirps FA, Edwards AA, Wood SG, Joyner RE, Becker BJ, et al. The Prevalence of Dyslexia: A New Approach to Its Estimation. *J Learn Disabil*. 2020 Sep 1;53(5):354–65.
4. Volkmer S, Galuschka K, Schulte-Körne G. Early identification and intervention for children with initial signs of reading deficits - A blinded randomized controlled trial. *Learn Instr*. 2019 Feb 1;59:1–12.
5. Mammarella IC, Ghisi M, Bomba M, Bottesi G, Caviola S, Broggi F, et al. Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *J Learn Disabil*. 2016 Mar 1;49(2):130–9.
6. Costa D de S, Rosa DVF, Barros AGA, Romano-Silva MA, Malloy-Diniz LF, Mattos P, et al. Telomere length is highly inherited and associated with hyperactivity-impulsivity in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Front Mol Neurosci*. 2015 Jul 10;8(JULY).
7. Gooch D, Thompson P, Nash HM, Snowling MJ, Hulme C. The development of executive function and language skills in the early school years. *J Child Psychol Psychiatry*. 2016 Feb 1;57(2):180–7.
8. Heckman JJ, Mosso S. The economics of human development and social mobility. *Annu Rev Econom*. 2014;6:689–733.

9. JP Miller. The holistic curriculum. University of Toronto press; 2019.
10. Côté SM, Orri M, Tremblay RE. A Multicomponent Early Intervention Program and Trajectories of Behavior, Cognition, and Health A Multicomponent Early Intervention Program and Trajectories of. Cognition, and Health Pediatrics [Internet]. 2018;141(5):20173174.
11. Johnson U& A 2015). Eylem araştırması el kitabı. 1st ed. Johnson A, editor. Vol. 1. 2015. 15–50 p.
12. Idris M, Hussain S, Ahmad N. Relationship between Parents' Education and their children's Academic Achievement. Vol. 7, Journal of Arts and Social Sciences. 2020.
13. FER S. Eğitimde Program Geliştirme Kuramsal Temellere Bakış. Eğitimde Program Geliştirme Kuramsal Temellere Bakış. Pegem Akademi Yayıncılık; 2019.
14. J London. Program development in adult education. 1st ed. London Jack, editor. Vol. 1. 2003. 135–150 p.
15. Martínez C, Maurits N, Maassen B. Graphogame intervention as a tool for early diagnosis of reading difficulties in Spanish-speaking children with developmental language disorder. Child Lang Teach Ther. 2023 Feb 1;39(1):16–38.
16. Eğitimi Araştırma Makalesi T, Akif Ersoy Üniversitesi M, Fakültesi E, Üniversitesi G, Eğitim Fakültesi G. Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi Zuhale Çeliktürk Sezgin Hayati Akyol [Internet]. Vol. 4, Turkish Journal of EducationTURJE. 2015. Available from: www.turje.org
17. Mayıs O, Akyol H, KODAN ii H, Üniversitesi G. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma

- Stratejilerinin Kullanımı. Fak Derg / OMU J Fac Educ [Internet]. 2016;35(2):7–21. Available from: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd>
18. Lovio R, Halttunen A, Lyytinen H, Näätänen R, Kujala T. Reading skill and neural processing accuracy improvement after a 3-hour intervention in preschoolers with difficulties in reading-related skills. *Brain Res.* 2012 Apr 11;1448:42–55.
 19. Peterson RL, Pennington BF. Developmental dyslexia. *The Lancet* [Internet]. 2012;379:1997–2007. Available from: www.thelancet.com
 20. Reid Lyon G, Shaywitz Bennett A SI SE, Brady S, Catts H, Dickman E, Eden G, et al. PART I Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading A Definition of Dyslexia. *Ann Dyslexia.* 2003;53.
 21. Bravo M, Hiebert EH, Pearson PD. Tapping the Linguistic Resources of Spanish/English Bilinguals: The Role of Cognates in Science. 2014.
 22. Cain K, Oakhill J. Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology.* 2006 Dec;76(4):683–96.
 23. Perfetti C, Stafura J. Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading.* 2014;18(1):22–37.
 24. Best R, Ozuru Y, Floyd RG, Mcnamara DS. Children's Text Comprehension: Effects of Genre, Knowledge, and Text Cohesion.
 25. Baydik B, Üniversitesi Öz A, Doç Y, Üniversitesi A, Fakültesi B. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi Examining the Use of

- Metacognitive Reading Strategies of Students with Reading Difficulties and their Teachers' Reading Comprehension Instruction Practices. Vol. 36, Cilt. 2011.
26. Ramus F, Rosen S, Dakin SC, Day BL, Castellote JM, White S, et al. Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*. 2003 Apr 1;126(4):841–65.
 27. Stein J. The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. *Dyslexia*. 2001 Jan;7(1):12–36.
 28. Vellutino FR, Fletcher JM, Snowling MJ, Scanlon DM. Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? Vol. 45, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 2004. p. 2–40.
 29. Shaywitz SE, Shaywitz BA. Dyslexia (Specific Reading Disability) Article language-cognition *Pediatrics in Review* [Internet]. Vol. 24. 2003.
 30. Nicolson RI, Fawcett AJ, Brookes RL, Needle J. Procedural learning and dyslexia. Vol. 16, *Dyslexia* (Chichester, England). 2010. p. 194–212.
 31. Reid G, Deponio P, Petch LD. Identification, assessment and intervention - Implications of an audit on dyslexia policy and practice in Scotland. *Dyslexia*. 2005 Aug;11(3):203–16.
 32. Elliott JG, Resing WCM. Can intelligence testing inform educational intervention for children with reading disability? Vol. 3, *Journal of Intelligence*. MDPI AG; 2015. p. 137–57.
 33. Lonigan CJ, Phillips BM. Response to instruction in preschool: Results of two randomized studies with children at significant risk of reading difficulties. *J Educ Psychol*. 2016 Jan 1;108(1):114–29.

34. Amani Syed Abdul Rahman S, Rohayu Mohd Yunus D, Hanim Rahmat N, Rohani Megat Abdul Rahim P, Andria Shirin Anuarudin A. Coping with Reading Difficulty Using Socio-Affective Strategy. *International Journal of Asian Social Science*. 2021;11(2):129–36.
35. Center for Learning Disabilities N. *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues (Third Edition, 2014)*. 2014.
36. Khalifa N, Eklund S. Fine motor functioning and perception in children with Tourette Syndrome. *J Child Dev Disord*. 2017;03(04).
37. Ozernov-Palchik O, Yu X, Wang Y, Gaab N. Lessons to be learned: How a comprehensive neurobiological framework of atypical reading development can inform educational practice. Vol. 10, *Current Opinion in Behavioral Sciences*. Elsevier Ltd; 2016. p. 45–58.
38. Supplemental Material for Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychol Bull*. 2016;
39. Galaburda AM, LoTurco J, Ramus F, Fitch RH, Rosen GD. From genes to behavior in developmental dyslexia. Vol. 9, *Nature Neuroscience*. Nature Publishing Group; 2006. p. 1213–7.
40. Mascheretti S, De Luca A, Trezzi V, Peruzzo D, Nordio A, Marino C, et al. Neurogenetics of developmental dyslexia: From genes to behavior through brain neuroimaging and cognitive and sensorial mechanisms. Vol. 7, *Translational Psychiatry*. Nature Publishing Group; 2017.
41. Richlan F, Kronbichler M, Wimmer H. Meta-analyzing brain dysfunctions in dyslexic children and adults. *Neuroimage*. 2011 Jun 1;56(3):1735–42.

42. Martin A, Schurz M, Kronbichler M, Richlan F. Reading in the brain of children and adults: A meta-analysis of 40 functional magnetic resonance imaging studies. *Hum Brain Mapp.* 2015 May 1;36(5):1963–81.
43. Langer N, Peysakhovich B, Zuk J, Drottar M, Sliva DD, Smith S, et al. White Matter Alterations in Infants at Risk for Developmental Dyslexia. *Cerebral Cortex.* 2017 Feb 1;27(2):1027–36.
44. Pan J, Kong Y, Song S, McBride C, Liu H, Shu H. Socioeconomic status, parent report of children's early language skills, and late literacy skills: a long term follow-up study among Chinese children. *Read Writ.* 2017 Feb 1;30(2):401–16.
45. Hemmerechts K, Agirdag O, Kavadias D. The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educ Rev (Birm).* 2017 Jan 1;69(1):85–101.
46. Brinkhuis M. Tracking educational progress; Tracking educational progress [Internet]. Available from: <https://dare.uva.nl>
47. Walley AC, Metsala JL, Garlock VM. Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. Vol. 16, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal.* 2003.
48. McArthur GM, Hogben JH, Edwards VT, Heath SM, Mengler ED. On the “Specifics” of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 2000 Oct;41(7):869–74.
49. Hulme C, Snowling MJ. Reading disorders and dyslexia. Vol. 28, *Current Opinion in Pediatrics.* Lippincott Williams and Wilkins; 2016. p. 731–5.

50. Grosche M, Volpe RJ. Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *Eur J Spec Needs Educ.* 2013 Aug;28(3):254–69.
51. Volkmer S, Galuschka K, Schulte-Körne G. Early identification and intervention for children with initial signs of reading deficits - A blinded randomized controlled trial. *Learn Instr.* 2019 Feb 1;59:1–12.
52. Öğülmüş K, Acikgoz MH, Tanhan A. Evaluation of Teacher Candidates' Perceptions about Specific Learning Difficulties through Online Photovoice (OPV) Method. *International Journal of Education and Literacy Studies.* 2021 May 1;9(2):161.
53. GÖRGÜN B, MELEKOĞLU MA. Review of Studies on Specific Learning Disabilities in Turkey. *Sakarya University Journal of Education.* 2019 Apr 15;9(1):83–106.
54. Ferrer E, Shaywitz BA, Holahan JM, Marchione KE, Michaels R, Shaywitz SE. Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists through Adolescence. *Journal of Pediatrics.* 2015 Nov 1;167(5):1121-1125.e2.
55. Wilson SB, Lonigan CJ. Identifying preschool children at risk of later reading difficulties: Evaluation of two emergent literacy screening tools. *J Learn Disabil.* 2010 Jan;43(1):62–76.
56. Fletcher JM, Francis DJ, Foorman BR, Schatschneider C. Early Detection of Dyslexia Risk: Development of Brief, Teacher-Administered Screens. *Learning Disability Quarterly.* 2021 Aug 1;44(3):145–57.
57. Kim YSG. Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Read Res Q.* 2015 Oct 1;50(4):459–81.

58. Desimoni M, Scalisi TG, Orsolini M. Predictive and concurrent relations between literacy skills in Grades 1 and 3: A longitudinal study of Italian children. *Learn Instr.* 2012 Oct;22(5):340–53.
59. Galuschka K, Ise E, Krick K, Schulte-Körne G. Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS One.* 2014 Feb 26;9(2).
60. Torgesen JK. Preventing Early Reading Failure E-mail Print Bookmark [Internet]. Available from: www.aft.org/pubs-reports/american_educator/
61. Ekstam U, Linnanmäki K, Aunio P. Educational support for low-performing students in mathematics: the three-tier support model in Finnish lower secondary schools. *Eur J Spec Needs Educ.* 2015 Jan 2;30(1):75–92.
62. Fuchs LS, Fuchs D, Compton DL. The Early Prevention of Mathematics Difficulty: Its Power and Limitations. *J Learn Disabil.* 2012 May;45(3):257–69.
63. FUCHS D, FUCHS LS. Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Read Res Q.* 2006 Jan 3;41(1):93–9.
64. Logan S, Medford E, Hughes N. The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learn Individ Differ.* 2011 Feb;21(1):124–8.
65. Pérez-Jiménez J, Neveu V, Vos F, Scalbert A. Identification of the 100 richest dietary sources of polyphenols: An application of the Phenol-Explorer database. *Eur J Clin Nutr.* 2010;64:S112–20.
66. Rothe J, Cornell S, Ise E, Schulte-Körne G. A comparison of orthographic processing in children with and without reading and

- spelling disorder in a regular orthography. *Read Writ.* 2015 Nov 26;28(9):1307–32.
67. Catts HW, Nielsen DC, Bridges MS, Liu YS. Early Identification of Reading Comprehension Difficulties. *J Learn Disabil.* 2016 Sep 1;49(5):451–65.
 68. Nation K. Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Aust J Learn Diffic.* 2019 Jan 2;24(1):47–73.
 69. Niklas F, Schneider W. Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemp Educ Psychol.* 2017 Apr 1;49:263–74.
 70. Hettiarachchi D. An overview of dyslexia. *Sri Lanka Journal of Child Health.* 2021;50(3):529–34.
 71. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC, Cox MJ, Bradley RH. Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Educ Dev.* 2003;14(2):179–98.
 72. Alexander DA. Stress among police body handlers. A long-term follow-up. *British Journal of Psychiatry.* 1993;163(DEC.):806–8.
 73. Farkas G, Beron K. The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Soc Sci Res.* 2004 Sep;33(3):464–97.
 74. Borsting E, Rouse M, Chu R. Measuring ADHD behaviors in children with symptomatic accommodative dysfunction or convergence insufficiency: a preliminary study.
 75. Epstein JL, Salinas KC. Partnering with Families and Communities A well-organized program of family and community partnerships yields many benefits for schools and their students. Vol. 61. 2004.

76. Edwards R, Alldred P. A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *Br J Sociol Educ.* 2000;21(3):435–55.
77. Sanders MR. Triple P-Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children. Vol. 2, *Clinical Child and Family Psychology Review.* 1999.
78. Epstein JL. School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching.* 2018 May 27;44(3):397–406.
79. Henderson AT, Berla Nancy, National Committee for Citizens in Education. A new generation of evidence : the family is critical to student achievement. National Committee for Citizens in Education; 1994. 160 p.
80. Carlson C, Keith TZ, Sander JB, Falbo T, Linan-Thompson S. Parent Perceptions of Invitations for Involvement: Effects on Parent Involvement at Home and School Committee.
81. Douglass RL, McGadney-Douglass BF. The Role of Grandmothers and Older Women in the Survival of Children with Kwashiorkor in Urban Accra, Ghana. *Res Hum Dev.* 2008 Mar 11;5(1):26–43.
82. O'donnell J, Kirkner SL, Meyer-Adams N. Low-Income, Urban Consumers' Perceptions of Community School Outreach Practices, Desired Services, and Outcomes. Vol. 18, *The School Community Journal.* 2008.
83. Fan X, Chen M. Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. Vol. 13, *Educational Psychology Review.* 2001.

84. Souto-Manning M, Swick KJ. Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Child Educ J.* 2006 Dec;34(2):187–93.
85. Ribeiro LM, Cunha RS, Andrade E Silva MC, Carvalho M, Vital ML. Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Educ Sci (Basel).* 2021 Jun 1;11(6).
86. Donald Lueder. Creating partnerships with parents: An educator's guide.
87. S Christenson SS. Schools and families: Creating essential connections for learning.
88. Hornby G, Lafaele R. Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educ Rev (Birm).* 2011 Feb;63(1):37–52.
89. Epstein JL, Sheldon SB. Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *J Educ Res.* 2002 May 1;95(5):308–18.
90. Meral BF, Turnbull AP, Wang M. Family Quality of Life of Turkish Families Who Have Children With Intellectual Disabilities and Autism. 2013.
91. Jacobs FH, Walker DK. Pediatricians and *The Education for All Handicapped Children Act of 1975* (public law 94-142). *Pediatrics.* 1978 Jan 1;61(1):135–7.
92. KEÇELİ-KAYSILI B. Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2002;069–83.
93. Özyürek A, Şahin FT. Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının çocukların ahlâki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim.* 2015;40(177):161–74.

94. AKTAŞ G. TÜRKİYE'DE AİLE SOSYOLOJİSİ ÇALIŞMALARINA GENEL BİR BAKIŞ. *Istanbul Journal of Sociological Studies*. 2015;0(52).
95. Ziya TAVİL Y, Karasu N, Üniversitesi Öz G. Aile Eğitim Çalışmaları: Bir Gözden Geçirme ve Meta-Analiz Örneği *Parent Training Studies: A Review and Meta-Analysis*. Vol. 38, Cilt. 2013.
96. Dadds MR, Maujean A, Fraser JA. Parenting and Conduct Problems in Children: Australian Data and Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Aust Psychol*. 2003 Nov;38(3):238–41.
97. Sun X. Behavior skills training for family caregivers of people with intellectual or developmental disabilities: a systematic review of literature. *International Journal of Developmental Disabilities*. Taylor and Francis Ltd.; 2020. p. 1–27.
98. Toivonen M, Lehtonen L, Ahlqvist-Björkroth S, Axelin A. Key factors supporting implementation of a training program for neonatal family- centered care - A qualitative study. *BMC Health Serv Res*. 2019 Jun 19;19(1).
99. S. E. Graham. *The (Real)politics of Culture: U.S. Cultural Diplomacy in Unesco, 1946–1954*.
100. IRENE McANDREW. Children with a handicap and their families.
101. Myers-Walls JA, DJ, & PJJ. Evidence-based parenting education. A global perspective. 2016;
102. Rodrigo MJ. Benefits and challenges in the adoption of evidence-based practices in the child and family services. *Child Studies*. 2022 Sep 12;(1):65–86.
103. EVIDENCE-BASED APPROACHES TO RELATIONSHIP AND MARRIAGE EDUCATION.

104. Derman MT. Qualitative and Quantitative Developments and Evaluations in Preschol between the Foundation of the Republic and Today [Internet]. 2010. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/42637446>
105. Etkili Annelik E__itim Program__n__n Annelerin Benlik Sayg__s__na ve Anne __ocuk __li__kisine Etkisinin __ncelenmesi[#312467]-302473.
106. Morawska A, Sanders MR. Self-administered behavioral family intervention for parents of toddlers: Part I. Efficacy. J Consult Clin Psychol. 2006 Feb;74(1):10–9.
107. Gordon I. Family Structure, Educational Achievement and the Inner City. Urban Studies. 1996 Apr 2;33(3):407–23.
108. Taylor LC, Leary KA, Boyle AE, Bigelow KE, Henry T, DeRosier M. Parent Training and Adolescent Social Functioning: A Brief Report. J Child Fam Stud. 2015 Oct 14;24(10):3030–7.
109. Johnston C. Parent characteristics and parent-child interactions in families of nonproblem children and ADHD children with higher and lower levels of oppositional-defiant behavior. J Abnorm Child Psychol. 1996 Feb;24(1):85–104.
110. Bronfenbrenner U. Reality and Research in the Ecology of Human Development. Vol. 119, Ecology of Child Development. 1975.
111. WC Madsen. Collaborative therapy with multi-stressed families. 2013.
112. Roth SA. A Review of: “Minuchin, P., Colapinto, J., & Minuchin, S. (2007). *Working With Families of the Poor* (2nd Ed.).” Child Fam Behav Ther. 2010 Nov 18;32(4):334–41.
113. Southwick SM, Litz BT, Charney D, Friedman MJ, editors. Resilience and Mental Health. Cambridge University Press; 2011.

114. Kiliç Ç. AALE EĞİTİM PROGRAMLARI VE TÜRKİYE'DEKİ ÖRNEKLER.
115. JL Epstein. School/family/community partnerships. 1995;
116. Beaudry G. THE FAMILY RECONSTRUCTION PROCESS AND ITS EVOLUTION TO DATE: VIRGINIA SATIR'S TRANSFORMATIONAL PROCESS*.
117. L Vygotsky MC. Lev Vygotsky: Learning and social constructivism. In Learning Theories for Early Years Practice.; 2018.
118. Rogers CR. The Process Equation of Psychotherapy. Am J Psychother. 1961 Jan;15(1):27–45.
119. Jeder D. Teachers' Ethic Responsibilities in the Practice of Education and Training. Procedia Soc Behav Sci. 2013 Oct;92:432–6.
120. Erickson HL. Philosophy and Theory of Holism. Nursing Clinics of North America. 2007 Jun;42(2):139–63.
121. McEvoy L, Duffy A. Holistic practice – A concept analysis. Nurse Educ Pract. 2008 Nov;8(6):412–9.
122. Haas LM, Hentschel M, Kossmann D, Miller RJ. Schema AND Data: A Holistic Approach to Mapping, Resolution and Fusion in Information Integration. In 2009. p. 27–40.
123. P Schreiner EBSO. Holistic education resource book. 2005.
124. Mookiah M. A VISION OF NEP 2020-INDIA'S 2047 ON HIGHER EDUCATION [Internet]. 2023. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/372717691>
125. Scott D, Forbes H, Martin RA, Forbes SH. What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature. 2004.

126. Neves ACristina. A holistic approach to the Ontario curriculum: Moving to a more coherent curriculum.
127. T Armstrong. Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences. books.google.com; 2010.
128. H Blume. Neurodiversity. The Atlantic. 1998;
129. D Pollak. Neurodiversity in higher education: Positive responses to specific learning differences. books.google.com; 2009.
130. Armstrong C, Flood PC, Guthrie JP, Liu W, MacCurtain S, Mkamwa T. The impact of diversity and equality management on firm performance: Beyond high performance work systems. Hum Resour Manage. 2010 Nov 22;49(6):977–98.
131. Dwyer P. The Neurodiversity Approach(es): What Are They and What Do They Mean for Researchers? Hum Dev. 2022;66(2):73–92.
132. Macdonald S. From “Disordered” To “Diverse”: Defining Six Sociological Frameworks Employed in the Study of Dyslexia in the UK [Internet]. Vol. 16, Insights into Learning Disabilities. 2019. Available from: www.ldworldwide.org.
133. Creswell JW, Hanson WE, Clark Plano VL, Morales A. Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. Couns Psychol. 2007;35(2):236–64.
134. AP Johnson YUMA. Eylem araştırması el kitabı. Anı Yayıncılık; 2015.
135. Radloff JD, Joslyn C, Capobianco B. Humanization through action research as methodology. Qualitative Report. 2016;21(10).
136. MQ Patton. Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. books.google.com; 2023.

137. Baum F, MacDougall C, Smith D. Participatory action research. *J Epidemiol Community Health* (1978). 2006 Oct;60(10):854–7.
138. Koning K de, Martin M, Shankardass MK. Participatory research in health: issues and experiences. Vol. 32, *Contributions to Indian sociology*. 1998.
139. Ahmed A, Sil R. When multi-method research subverts methodological pluralism-Or, why we still need single-method research. *Perspectives on Politics*. 2012;10(4).
140. Haralambos M, Holborn M. *Sociology: Themes and Perspectives*. 7th Edition. Year 2008. 2017;(October).
141. J Heron PR. The practice of co-operative inquiry: Research 'with' rather than 'on' people. 2006.
142. S Kindon RPMK. Introduction: Connecting people, participation and place. *taylorfrancis.com*; 2007.
143. WF Whyte. Participatory action research. *academia.edu*; 1991.
144. Introducing Critical Participatory Action Research Stephen Kemmis RM& RN. *Introducing Critical Participatory Action Research*. Springer; 2014.
145. JW Creswell CP. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. *books.google.com*; 2016.
146. Jacobs S. The Use of Participatory Action Research within Education--Benefits to Stakeholders. *World Journal of Education*. 2016;
147. Borg M, Karlsson B, Kim S, McCormack B. Opening up for Many Voices in Knowledge Construction [Internet]. 2012. Available from: <http://www.qualitative-research.net/>
148. KÖKLÜ N. Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1976;

149. De Oliveira B. Participatory action research as a research approach: advantages, limitations and criticisms. *Qualitative Research Journal*. 2023 Apr 20;23(3):287–97.
150. Burns D. *Systemic action research : a strategy for whole system change*. Policy Press; 2007. 194 p.
151. Somekh B. Constructing intercultural knowledge and understanding through collaborative action research. *Teachers and Teaching*. 2006 Feb 24;12(1):87–106.
152. Savin-Baden M, Howell Major C. *Qualitative Research*. London: Routledge; 2023.
153. Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Erkan Akgün Ö, Karadeniz Ş, Demirel F. *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık; 2017.
154. C Glesne. *Becoming qualitative researchers (Nitel araştırmaya giriş)*. Ankara: Anı Yayıncılık; 2014.
155. Cowie N. Observation. In: *Qualitative Research in Applied Linguistics*. London: Palgrave Macmillan UK; 2009. p. 165–81.
156. M Coleman AB. *Research methods in educational leadership and management*. books.google.com: SAGE; 2002.
157. Emerson E, Baines S. *Health Inequalities & People with Learning Disabilities in the UK: 2010 Health Inequalities & People with Learning Disabilities in the UK: 2010 Contents*.
158. Merriam SB. *Qualitative Research*. In 2015. p. 125–40.
159. Kahraman & Tanrikulu *Psychoeducational Program for Parents of Gifted Children*.
160. De S, Simms G. Word associations: Norms for 1,424 Dutch words in a continuous task. *Behav Res Methods* [Internet]. 2008;(1):198–205. Available from: www.psychonomic.org/archive.

161. Bhatt R, Laws KR, McKenna PJ. False memory in schizophrenia patients with and without delusions. *Psychiatry Res.* 2010 Jul;178(2):260–5.
162. Gómez-Ariza CJ, Bajo MT, Puerta-Melguizo MC, Macizo P. Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje

</BR>Musical cognition: Relations between music and language. *Cognitiva.* 2000 Feb 1;12(1):63–87.
163. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol.* 2006;3(2):77–101.
164. Braun V, Clarke V, Hayfield N, Davey L, Jenkinson E. Doing Reflexive Thematic Analysis. In: *Supporting Research in Counselling and Psychotherapy.* Cham: Springer International Publishing; 2022. p. 19–38.
165. Mertler CA. *Action Research Communities.* Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge, 2017.: Routledge; 2017.
166. Norman A. Stahl JRK. Expanding Approaches for Research: Understanding and Using Trustworthiness in Qualitative Research. *Journal of Developmental Education.* 2020;
167. Archibald MM. Investigator Triangulation. *J Mix Methods Res.* 2016 Jul 17;10(3):228–50.
168. Gabarre S, GC, & DR. Using a non-judgmental stance to promote trustworthiness in action research. *The Qualitative Repor.* 2016;
169. Alasuutari P| BJ| BL. *The SAGE Handbook of Social Research Methods.* 2008.
170. Singer E. Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia.* 2008 Nov 15;14(4):314–33.
171. Baron-Cohen S. Editorial Perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 2017 Jun 19;58(6):744–7.

172. den Houting J, Higgins J, Isaacs K, Mahony J, Pellicano E. 'I'm not just a guinea pig': Academic and community perceptions of participatory autism research. *Autism*. 2021 Jan 27;25(1):148–63.
173. Conti-Ramsden G, Durkin K. Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychol Rev*. 2012 Dec 17;22(4):384–401.
174. Snowling MJ, Adams JW, Bowyer-Crane C, Tobin V. Levels of literacy among juvenile offenders: the incidence of specific reading difficulties. *Criminal Behaviour and Mental Health*. 2000 Nov 14;10(4):229–41.
175. Johnson GM. Internet Use and Child Development: The Techno-Microsystem [Internet]. Vol. 10, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2010. Available from: www.newcastle.edu.au/journal/ajedp/
176. Jones A, Armstrong B, Weaver RG, Parker H, von Klinggraeff L, Beets MW. Identifying effective intervention strategies to reduce children's screen time: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 2021 Sep 16;18(1):126.
177. Tandon PS, Sasser T, Gonzalez ES, Whitlock KB, Christakis DA, Stein MA. Physical Activity, Screen Time, and Sleep in Children With ADHD. *J Phys Act Health*. 2019 Jun;16(6):416–22.
178. Waller F, Prandstetter K, Jansen E, Nikolova G, Lachman JM, Hutchings J, et al. Screen use: Its association with caregiver mental health, parenting, and children's <scp>ADHD</scp> symptoms. *Fam Relat*. 2023 Mar 7;
179. Weiss MD, Baer S, Allan BA, Saran K, Schibuk H. The screens culture: impact on ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*. 2011 Dec 24;3(4):327–34.

180. Ko CH, Yen JY, Chen CS, Yeh YC, Yen CF. Predictive Values of Psychiatric Symptoms for Internet Addiction in Adolescents. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 2009 Oct 5;163(10):937.
181. De Mol J, Buysse A. The phenomenology of children's influence on parents. *J Fam Ther*. 2008 May 11;30(2):163–93.
182. Smith ZR, Langberg JM. Review of the Evidence for Motivation Deficits in Youth with ADHD and Their Association with Functional Outcomes. Vol. 21, *Clinical Child and Family Psychology Review*. Springer New York LLC; 2018. p. 500–26.
183. Hu BY, Johnson GK, Wu H. Screen time relationship of Chinese parents and their children. *Child Youth Serv Rev*. 2018 Nov;94:659–69.
184. McConnell BM, Kubina R. Parents Using Explicit Reading Instruction with Their Children At-Risk for Reading Difficulties. *Educ Treat Children*. 2016;39(2):115–39.
185. Sako E. The Emotional and Social Effects of Dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*. 2016 Apr 30;2(2):233.
186. van Bergen E, de Jong PF, Regtvoort A, Oort F, van Otterloo S, van der Leij A. Dutch children at family risk of dyslexia: precursors, reading development, and parental effects. *Dyslexia*. 2011 Feb;17(1):2–18.
187. Huang Y, Xu H, Au W, Xu C, Wu K. Involvement of family environmental, behavioral, and social functional factors in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychol Res Behav Manag*. 2018 Oct;Volume 11:447–57.
188. Karande S, Kumbhare N, Kulkarni M, Shah N. Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *J Postgrad Med*. 2009;55(3):165–70.
189. Kütük MÖ, Tufan AE, Kılıçaslan F, Güler G, Çelik F, Altıntaş E, et al. High Depression Symptoms and Burnout Levels Among

- Parents of Children with Autism Spectrum Disorders: A Multi-Center, Cross-Sectional, Case–Control Study. *J Autism Dev Disord*. 2021 Nov 18;51(11):4086–99.
190. Bonifacci P, Montuschi M, Lami L, Snowling MJ. Parents of Children with Dyslexia: Cognitive, Emotional and Behavioural Profile. *Dyslexia*. 2014 May 21;20(2):175–90.
 191. Leitão S, Dzidic P, Claessen M, Gordon J, Howard K, Nayton M, et al. Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents. *Int J Speech Lang Pathol*. 2017 May 4;19(3):322–34.
 192. Carotenuto M, Messina A, Monda V, Precenzano F, Iacono D, Verrotti A, et al. Maternal Stress and Coping Strategies in Developmental Dyslexia: An Italian Multicenter Study. *Front Psychiatry*. 2017 Dec 22;8.
 193. Goldberg RJ, Higgins EL, Raskind MH, Herman KL. Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Analysis of a 20-Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2003 Nov 3;18(4):222–36.
 194. Terras MM, Thompson LC, Minnis H. Dyslexia and psychosocial functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*. 2009 Nov 21;15(4):304–27.
 195. Earey A. Parental experiences of support for pupils with dyslexia: ignoring the effect on parents. *Support for Learning*. 2013 Feb 27;28(1):35–40.
 196. Riddick B. Dyslexia and inclusion: Time for a social model of disability perspective? *International Studies in Sociology of Education*. 2001;11(3):223–36.
 197. Monitoring Early Reading Development in First Grade: Word Identification Fluency Versus Nonsense Word Fluency.

198. Wilmot A, Pizzey H, Leitão S, Hasking P, Boyes M. Growing up with dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health. *Dyslexia*. 2023 Feb 1;29(1):40–54.
199. Developing an Inclusive Pedagogy-Listening to the Views of Children with Dyslexia.
200. Alexandra MAM, Alberto BVE, María CMP, Roció LEC del, Israel BGB, Bajaña SRJ, et al. Innovative and Inclusive Digital Applications to Enhance Literacy in Students with Dyslexia. *Migration Letters*. 2023 Dec 22;21(S1):362–78.
201. Khan A. An investigation into prospective memory in children with developmental dyslexia. *Front Psychol*. 2014 Dec 4;5.
202. Abd Rauf AA, Akmar Ismail M, Balakrishnan V, Cheong LS, Admodisastro NI, Haruna K. Analysis of Support for Parents in Raising Children with Dyslexia. *J Fam Issues*. 2021 Feb 17;42(2):276–92.
203. Delany K. The Experience of Parenting a Child With Dyslexia: An Australian perspective. *Journal of Student Engagement: Education Matters*. 2017;7(1):97-123.
204. Ross A, Wood L, Searle M. The indirect influence of child play on the association between parent perceptions of the neighborhood environment and sense of community. *Health Place*. 2020 Sep;65:102422.
205. Maughan B, Rutter M, Yule W. The Isle of Wight studies: the scope and scale of reading difficulties. *Oxf Rev Educ*. 2020 Jul 3;46(4):429–38.
206. Francis DA, Caruana N, Hudson JL, McArthur GM. The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clin Psychol Rev*. 2019 Feb;67:45–60.

207. Riddick B. An Examination of the Relationship Between Labelling and Stigmatisation with Special Reference to Dyslexia. *Disabil Soc.* 2000 Jun;15(4):653–67.
208. Woodcock S. Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. *Dyslexia.* 2021 Feb 6;27(1):110–25.
209. Russell G, Ryder D, Norwich B, Ford T. Behavioural Difficulties That Co-occur With Specific Word Reading Difficulties: A UK Population- Based Cohort Study. *Dyslexia.* 2015 May 18;21(2):123–41.
210. Zijlstra H, van Bergen E, Regtvoort A, de Jong PF, van der Leij A. Prevention of reading difficulties in children with and without familial risk: Short- and long-term effects of an early intervention. *J Educ Psychol.* 2021 Feb;113(2):248–67.
211. Multhauf B, Buschmann A, Soellner R. Effectiveness of a group-based program for parents of children with dyslexia. *Read Writ.* 2016 Jun 2;29(6):1203–23.
212. Dwyer P. The Neurodiversity Approach(es): What Are They and What Do They Mean for Researchers? *Hum Dev.* 2022;66(2):73–92.
213. Cooper R. Neurodiversity and Dyslexia: Compensatory strategies, or different approaches?
214. Pellicano E, den Houting J. Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 2022 Apr 3;63(4):381–96.
215. Kelty NE, Wakabayashi T. Family Engagement in Schools: Parent, Educator, and Community Perspectives. *Sage Open.* 2020 Oct 12;10(4):215824402097302.

216. Norvell B, Ratcliff N, Hunt G. Give Me a Break: The Argument for Recess. *Child Educ.* 2009 Dec;86(2):66–9.
217. Perkins DD, Zimmerman MA. Empowerment theory, research, and application. *Am J Community Psychol.* 1995 Oct;23(5):569–79.
218. Lord J, Hutchison P. The Process of Empowerment: Implications for Theory and Practice. Vol. 12, *Canadian Journal of Community Mental Health.* 1993.



8. EKLER

EK-1: Etik Kurul İzni

 T.C. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu			
Sayı : 16969557 - 903			
Konu : ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU			
Toplantı Tarihi	: 10 Mayıs 2022 SALI		
Toplantı No	: 2022/08		
Proje No	: GO 22/140 (Değerlendirme Tarihi: 15.02.2022)		
Karar No	: 2022/08-26		
Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Nur Pınar BAYHAN'ın sorumlu araştırmacı olduğu, Öğr. Gör. Hülya TERCAN'ın doktora tezi olan, GO 22/140 kayıt numaralı <i>"Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Ailelerine Yönelik Bütünleştirilmiş Süreç Modeli Aile Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması"</i> başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, 11 Mayıs 2022 - 11 Mayıs 2024 tarihleri arasında geçerli olmak üzere etik açıdan uygun bulunmuştur. Çalışma tamamlandığında sonuçlarını içeren bir rapor örneğinin Etik Kurulumuza gönderilmesi gerekmektedir.			
1. Prof. Dr. G. Burça AYDIN	(Başkan)	8. Doç. Dr. Betül Çelebi SALTIK	(Üye)
2. Prof. Dr. M. Özgür UYANIK	(Üye)	9. Doç. Dr. Hande Güney DENİZ	(Üye)
3. Prof. Dr. Ayşe Kin İŞLER	(Üye)	IZINLI	
4. Prof. Dr. Sibel PEHLİVAN	(Üye)	10. Doç. Dr. Merve BATUK	(Üye)
5. Prof. Dr. Nüket Paksoy ERBAYDAR	(Üye)	11. Doç. Dr. Gülten KOÇ	(Üye)
6. Prof. Dr. Tolga YILDIRIM	(Üye)	12. Dr. Öğr. Üyesi Müge DEMİR	(Üye)
7. Doç. Dr. H. Tuna Çak ESEN	(Üye)	13. Av. Buket ÇINAR	(Üye)
Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 06100 Sıhhiye-Ankara Telefon: 0 (312) 305 1082 • Faks: 0 (312) 310 0580 • E-posta: goetik@hacettepe.edu.tr			

EK-2: Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Aydınlatılmış Onam Formu

ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

(Araştırmacının Beyanı)

Okuma güçlüğü olan çocukların ailelerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara bağlı ihtiyaçlarını sistemli bir şekilde tespit etmek, bu ihtiyaçlara yönelik bütünleştirilmiş bir aile eğitim programı geliştirmek ve ailelere uygulamak amacıyla bir araştırma yapmaktayız. Araştırmanın ismi ‘Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Ailelerine Yönelik Bütünleştirilmiş Süreç Modelli Aile Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Uygulanmasıdır.

Sizin de bu araştırmaya katılmanızı öneriyoruz. Ancak hemen söyleyelim ki bu araştırmaya katılıp katılmamakta serbestsiniz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Bu bilgileri okuyup anladıktan sonra araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayınız. Bu araştırmada araştırmacı ebeveyn ile tahmini süresi 20 dk. olan yüz yüze görüşmeler gerçekleştirecektir. Görüşmelerde görüşme formu ve kişisel bilgiler formu kullanılacaktır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcıların görüşmenin herhangi bir yerinde görüşmeyi yarıda kesme ya da devam etmeme hakları bulunmaktadır.

Bu araştırmayı yapmak istememizin nedeni, özel öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların ailelerinin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara bağlı ihtiyaçlarını sistemli bir şekilde tespit etmek, bu ihtiyaçlara yönelik bütünleştirilmiş bir aile eğitim programı geliştirmek ve uygulanabilirliğini değerlendirmektir. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı tarafından gerçekleştirilecek bu çalışmaya katılımınız araştırmanın başarısı için önemlidir.

Eğer araştırmaya katılmayı kabul ederseniz Prof. Dr. Pınar Bayhan önderliğinde araştırmacı, Öğr. Gör. Hülya Tercan sizlere doldurmanız gereken bazı formlar iletecek ve sizlerle yüz yüze görüşmeler yapacaktır. Uygulamalar çocuklarınızın özel eğitim desteği aldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilecektir. Ortaya çıkabilecek olası olağanüstü şartlardan bir değişiklik ya da kapanma halinde uygulamalar online şekilde gerçekleştirilecektir.

Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır.

Sizinle ilgili bilgiler gizli tutulacaktır.

(Katılımcının Beyanı)

Sayın Prof. Dr. Pınar Bayhan tarafından Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya “katılımcı” olarak davet edildim.

Eğer bu araştırmaya katılırsam araştırmacı ile aramda kalması gereken bana ait bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük özen ve saygı ile yaklaşılacağına inanıyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin ihtimalla korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi.

Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır.

Bu araştırmaya katılmak zorunda değilim ve katılmayabilirim. Araştırmaya katılmam konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim.

Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda adı geçen bu araştırma projesinde “katılımcı” olarak yer alma kararını aldım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Katılımcı

Adı soyadı:

Adres:

Tel:

İmza

Katılımcı ile görüşen araştırmacı

Adı, soyadı, ünvanı:

Adres:

Tel:

İmza

EK-3: Araştırmacı Günlük Formu**ARAŞTIRMACI GÜNLÜK FORMU****Tarih:****Araştırmanın yapılacağı ortamla ilgili notlar**

- Araştırmayı yürüttüğüm kurumun fiziksel ve sosyal özellikleri nasıldı? Araştırma yapmaya ve yürütmeye elverişli olanakları var mıydı?
- Kurumda kimlerle iletişim kurdum ve bu kurumda bana araştırma süresince destek olacak personelle iletişim nasıldı, onlardan edindiğim bilgiler nelerdi?

Katılımcılar ve izlenimler

- Gün içerisindeki izlenimlerim nelerdi?
- Katılımcılarla etkileşimimde edindiğim izlenimler neler oldu?

Yüz yüze görüşmelere dair notlar

- Yapılan görüşmelerde karşılaşılan olumlu ya da olumsuz yönler neler oldu?
- Katılımcıların görüşme anında verdiği tepkiler ve bu konuda benim izlenimlerim nelerdi?

Günlük gelişmeler ve değişikliklere ilişkin notlar

- Araştırma aşamaları süresince herhangi bir beklenmedik durum ya da plan değişikliği yaşandı mı?
- Araştırma sürecince yaşanan değişimlere yönelik izlenimlerim nelerdir?
- Gün içerisinde gözlemlediğim önemli durum, olay ya da davranışlar nelerdi?

Eylem planı ve atılan adımlara ilişkin notlar

- Oluşturulan eylem planının uygulamasına yönelik izlenimlerim nelerdi? Eklemek ve çıkarmak istediğim noktalar neler oldu?
- Bundan sonra atılacak adımlarla ilgili izlenimlerin nelerdir?
- Katılımcıların aile eğitimi sırasındaki tepkileri neler oldu?

Güçlükler ve olası çözüm notları

- Araştırma süresince karşılaşılan güçlükler nelerdi? Bu güçlükleri aşabilmek adına neler yaptım?

Araştırmacının kendi sürecine ilişkin aldığı notlar?

- Araştırma süresince duygusal tepkilerim nasıldı?
- Kendi araştırma performansım hakkında düşüncelerim nelerdi?
- Araştırma sürecine dair çıkarımlarım neler oldu?

EK-4: Saha Notları ve Gözlem Formu**Tarih:****SAHA NOTLARI VE GÖZLEMLER**

Genel Gözlemler

Görüşme Sırasında Alınan Notlar

Görüşme Sonunda Alınan Notlar

Araştırmacının Değerlendirmesi

EK-5: Aile Özelliklerini Tanıma ve Genel Bilgiler Formu

10.05.2024 12:18

Aile Özelliklerini Tanıma ve Genel Bilgiler Formu

Aile Özelliklerini Tanıma ve Genel Bilgiler Formu

Değerli Aileler,

Öğrenme güçlüklerine müdahalede aile eğitiminin en temel unsurlardan biri olduğunu düşünüyoruz. Bu süreçte çocuğunuzun eğitime ve gelişimine aktif katılımınız için sizin ihtiyaçlarınız doğrultusunda belirleyeceğimiz konularda özel eğitim kurumunuz iş birliğiyle **ücretsiz bir aile eğitimi** düzenleyeceğiz. Bu eğitim okuma güçlüğü olan çocukların ailelerine yönelik hazırlanan bilimsel bir çalışma kapsamında gerçekleştirilecektir. Sizi daha yakından tanıyabilmek için ve ihtiyaçlarınızı belirleyebilmek amacıyla bu form düzenlenmiştir. Soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanız hem sizler hem de çocuklarınız için büyük önem arz etmektedir.

Katkılarınız ve katılımınız için teşekkür ederiz.

Öğr.Gör.Hülya Tercan

Hacettepe Üniversitesi

Çocuk Gelişimi Bölümü

*** Zorunlu soruyu belirtir****1. ANNE VE BABAYA AİT BİLGİLER ***

1. Adınız ve Soyadınız

2. 2. Cinsiyetiniz *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ Kadın☐ Erkek

EK-6: Aile İlk Görüşme Formu

Aile İlk Görüşme Formu

Katılımcı Kodu:

Okuma güçlüğü ve tanı süreci

- 1.Çocuğunuzun okuma güçlüğü ile ilgili ne zaman ve nasıl bilgi sahibi oldunuz?
- 2.Tanı sürecinizden biraz bahsedersiniz?Bu süreçle ilişkin düşünceleriniz ve hisleriniz nedir?

Okuma güçlüğü'nün etkileri

1. Sizce okuma güçlüğü çocuğunuzun günlük yaşantısını ve okul yaşantısını nasıl etkiliyor?
2. Bu durumun aile içindeki yansımaları nasıldır? Sizi nasıl etkiliyor?

Aile içi iletişim ve tutumlar

- 1-Çocuğunuzla iletişiminizi nasıl değerlendirirsiniz?Evde en çok kiminle iletişim kuruyor?
- 2-Çocuğunuz okulda ve evde zorlandığında, isteksiz davrandığında tutumunuz ne oluyor?

Aile içi Destek

- 1-Çocuğunuzun yaşadığı zorluklar ve güçlüklerle yönelik destek olabildiğinizi düşünüyor musunuz? Neler yapıyorsunuz?

Zorluklar ve ihtiyaçlar

- 1-Okuma güçlüklerine bağlı en çok zorluk yaşadığınız durumlar neler oluyor?
- 2- Çocuğunuzun yaşadığı güçlükler ile ilgili sizin ihtiyaçlarınız nelerdir?

Eğitim sistemi ve beklentiler

- 1-Çocuğunuzun okul yaşantısı ve özel eğitim yaşantısı ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Deneyimlerinizi anlatabilir misiniz?
- 2- Okul, özel eğitim ve uzmanlardan beklentileriniz nelerdir?

Devlet ve Toplum Desteği

- 1-Sizin ve çocuğunuzun yaşadığı zorluklarla alakalı devletten ve toplumdan ne gibi beklentileriniz var?
- 2-Yaşadığınız zorluklarla ilgili daha fazla destek alabilmek adına neler yapılabilir?

Eğitim ihtiyacı

- 1- Sizin kendi eğitim ihtiyaçlarınız nelerdir?
- 2- Çocuğunuzun okuma güçlükleri ve zorlukları ile ilgili eğitim almanız sizce nasıl bir etki yaratabilir?

EK-7: Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu

Tarih:...../...../.....

AİLE EĞİTİMİ İHTİYAÇ BELİRLEME FORMU

Değerli Aileler,

Öğrenme güçlüklerine müdahalede aile eğitiminin en temel unsurlardan biri olduğunu düşünüyoruz. Bu süreçte çocuğunuzun eğitime ve gelişimine aktif katılımınız için sizin ihtiyaçlarınız doğrultusunda belirleyeceğimiz konularda özel eğitim kurumunuz iş birliğiyle bir **aile eğitimi** düzenlenecektir. Bu eğitim okuma güçlüğü olan çocukların ailelerine yönelik hazırlanan bilimsel bir çalışma kapsamında gerçekleştirilecektir. İhtiyaçlarınızı belirlemek ve eğitime katılımınıza yardımcı olmak amacıyla bu form düzenlenmiştir. Soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanız hem sizler hem de çocuklarınız için oldukça büyük önem arz etmektedir.

Sizlerden listede belirtilen konular içerisinde eğitim almak istediğiniz ilk 5 konuyu sizin için önem sırasına göre listenin sağında yer alan '**öncelik sırası**' kutucuğuna **1,2,3,4,5** olacak şekilde belirtmenizi rica ediyoruz. (ör.en çok istediğiniz konu 1.sırada olmak üzere 5'e kadar). Listenin en altında bu konular dışında eğitim ihtiyacı duyduğunuz başka konuları belirtmeniz için 'diğer' bölümü yer almaktadır. Listede bulunmayan önereceğiniz konular ve diğer görüşlerinizi bu kısımda belirtebilirsiniz.

Katkılarınız ve katılımınız için teşekkür ederiz.

Öğr.Gör.Hülya TERCAN

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

Çocuk Gelişimi Bölümü

E-mail:

EK-8: Anlamsal Kelime İlişkilendirme Testi

KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ

Sevgili aileler, bu test sizlerin okuma güçlüklerine ilişkin temel bilişsel algılarınıza yönelik daha fazla bilgi edinebilmemiz amacıyla uygulanacaktır. Aşağıda sıralı olarak yazılan her bir ‘Okuma güçlüğü’ kavramı için aklınıza gelen ilk kelimeyi yazmanız gerekmektedir. Yazacağınız kavramların sadece size ait olması ve her birinin birbirinden farklı kelimeler olmasına dikkat etmemiz gerekmektedir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Öğr.Gör.Hülya TERCAN

Hacettepe Üniversitesi

Çocuk Gelişimi Bölümü

‘Okuma Güçlüğü’ kavramının size çağrıştırdığı 10 farklı kelimeyi aşağıda yer alan boşluklara sırasıyla yazınız

Okuma güçlüğü- 1:	
Okuma güçlüğü- 2:	
Okuma güçlüğü- 3:	
Okuma güçlüğü- 4:	
Okuma güçlüğü- 5:	
Okuma güçlüğü- 6:	
Okuma güçlüğü- 7:	
Okuma güçlüğü- 8:	
Okuma güçlüğü- 9:	
Okuma güçlüğü-10:	

Aşağıda yer alan satıra, “OKUMA GÜÇLÜĞÜ” kavramı ile ilgili yukarıda yazdığınız kelimelerden istediklerinizi/istediğiniz kadar kullanarak kendi okuma güçlüğü tanımınızı oluşturup yazınız.

.....

.....

.....

.....

EK-9: Odak Grup Görüşme Formu

Odak Grup Görüşme Formu

Programın başlangıcı ve ilk izlenimler

- BAEP programına başladığınızda düşünceleriniz nelerdi?
- Programın başlangıcında aklınızda belirli beklentileriniz var mıydı? Bu beklentiler program sürecinde karşılandı mı?

Program İçeriği ve Genel Düşünceler

- Program içeriği hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?
- Program boyunca en çok fayda sağladığınız veya ilginizi çeken konular nelerdi?

Aile İçi İletişim

- Programın aile içi iletişiminize etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Okuma Güçlüğü ve Bütüncül Destek

- Program sonrası okuma güçlükleri ve etkileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Bütüncül destekle ilgili program sürecindeki deneyimleriniz nelerdir?

Programın Günlük Hayata Uyarlanması

- Programı günlük yaşamınıza uyarlama konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Bu süreçteki kolaylıklar ve karşılaştığınız zorluklar nelerdi?

Programın etkisi

- Programın sizin ve aileniz üzerindeki genel etkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
- Program süresi ve sonrasında nasıl hissettiniz?

Başarılar ve zorluklar

- Program sürecindeki başarılarınız ve karşılaştığınız zorluklar hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Gelecek Adımlar ve Temenniler

- Program sonrasında yapmayı planladığınız veya umduğunuz şeyler nelerdir?
- Programla ilgili gelecek adımlarınız ve temennileriniz ve son sözleriniz nelerdir?

EK-10: Program ve Süreç Değerlendirme Formu**PROGRAM VE SÜREÇ DEĞERLENDİRME FORMU**

Sevgili Aileler,

Katılmış olduğunuz Bütünleştirilmiş Süreç Temelli Aile Eğitim Programı olan IPMD-F bilimsel bir çalışma olarak planlanmış ve 8 hafta süresince sizlerle eğitim oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu program ve eğitim oturumları sürecine ilişkin görüşleriniz bu eylem araştırmasının amacına ulaşmasında büyük önem arz etmektedir. Paylaştığınız görüşleriniz yalnızca araştırmanın değerlendirme aşaması için kullanılacaktır.

Aşağıda yer alan boşluklara görüş ve düşüncelerinizi yazarak bizimle paylaşabilirsiniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Hülya TERCAN

Size göre programın içeriği nasıldı?

.....

.....

.....

.....

Size göre programın olumlu yönleri nelerdi?

.....

.....

.....

.....

Size göre programın olumsuz ya da eksik yönleri var mıydı? Cevabınız evet ise bunlar nelerdi?

.....

.....

.....

.....

EK-11: Eğitim Yolculuğu Haritası Etkinliği

Etkinlik Adı: "Eğitim Yolculuğumuzun Haritası"

Ailelerden programın etkinliği hakkında değerlendirmelerini almak için interaktif ve yaratıcı bir geri bildirim etkinliği düzenlenmiştir

- Renkli kâğıtlar
-
- Yapıştırıcı
-
-

Değerlendirme Kartları:

- katılımcıya renkli kâğıtlar ve kalemler ver
- katılımcıya, programın kendilerine sağladığı faydaları veya öğrendikleri önemli şeyleri yazmaları

Bireysel Haritaların Oluşturulması:

- Ailelerden, program boyunca yaşadıkları önemli anları veya öğrenim deneyimlerini renkli kâğıtlar üzerine yazmalarını iste
- Bu anıları renkli kâğıtlardan keserek bir harita şeklinde oluşturmaları sağlanır.

Haritaların Paylaşımı:

- katılımcı, oluşturduğu haritaları büyük bir poster veya kartona yapıştırır
- , haritalarını diğer katılımcılarla paylaşmaları ve deneyimlerini anlatmaları teşvik edilir.

Grup Tartışması:

- Oluşturulan haritalar incele ve ailelerden programın hangi bölümlerinin en etkili olduğunu düşündüklerini tartışmaları
- katılımcıya, program sonunda daha fazla ne öğrenmek istedikleri veya eklemek istedikleri bir şey olup olmadığını düşündürmeler

Teşekkür ve Sertifikalar:

- , katılımları ve katkıları için teşekkür edi
- Katılan her katılımcıya bir katılım sertifikası

EK-12: Dijital Makbuz

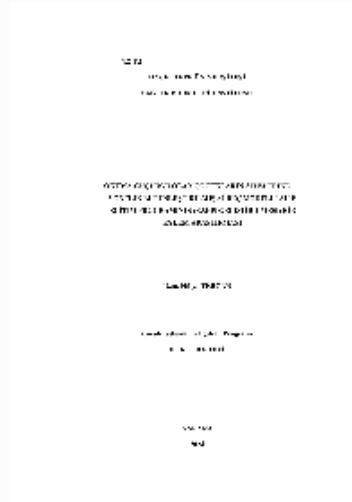


Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Hülya Tercan
 Ödev başlığı: OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN AİLELERİNE YÖNELİK ...
 Gönderi Başlığı: OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN AİLELERİNE YÖNELİK ...
 Dosya adı: HU_LYA_TERCAN_TEZ_27.05.2024.docx
 Dosya boyutu: 21.13M
 Sayfa sayısı: 220
 Kelime sayısı: 50,937
 Karakter sayısı: 362,562
 Gönderim Tarihi: 28-May-2024 01:02ÖS (UTC+0300)
 Gönderim Numarası: 2389856508



EK-13: Orjinallik Raporu

Öğrencinin Adı Soyadı: Hülya TERCAN

Dosyanın Toplam Sayfa Sayısı: 234

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN AİLELERİNE YÖNELİK BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ SÜREÇ MODELLİ AİLE EĞİTİM PROGRAMININ (BAEP) GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

ORJİNALLİK RAPORU

% 7	% 6	% 4	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	openaccess.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
4	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1

9. ÖZGEÇMİŞ

