



**VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISININ AİLE  
YAŞAMINA ETKİSİNE İLİŞKİN EBEVEYN  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Fatih ERAY

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2023

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISININ AİLE YAŞAMINA ETKİSİNE İLİŞKİN EBEVEYN  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Fatih ERAY

2023





**VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISININ AİLE YAŞAMINA ETKİSİNE İLİŞKİN  
EBEVEYN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF PARENT OPINIONS ON THE EFFECT OF DIAGNOSIS OF  
SPECIAL LEARNING DISABILITY ON FAMILY LIFE

Fatih ERAY

Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖPENGİN

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2023

## ONAY SAYFASI

Fatih ERAY tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖPENGİN danışmanlığında hazırlanan “Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısının Aile Yaşamına Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 10/01/2023 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 16/12/2022 tarihli ve 2022/56-1 sayılı kararı ile Doç. Dr. Zöhre KAYA Başkanlığında, Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖPENGİN ve Dr. Öğr. Üyesi Hasan Feriştat TAŞLIBEYAZ Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

UYGUNDUR

...../...../2023

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

## Öz

Bu araştırmanın amacı özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip olmanın aileler üzerindeki etkisine ilişkin ebeveyn görüşlerinin derinlemesine incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Van ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda okumakta olan, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 12 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları, araştırmacı ve danışmanı tarafından 3 farklı uzman görüşü alınarak oluşturulan 24 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve demografik bilgi formudur. Bu çalışmada, verilerin toplanması yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler sırasıyla kod, alt kategori ve kategorilere dönüştürülmüştür. Araştırmanın kategorileri; tanı öncesi süreç, tanılama süreci, aile ilişkileri, sosyal ilişkiler ve eğitim yaşantılarıdır. Araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğa sahip ebeveynler, sosyal yaşantılarında, çocukları bu tanıyı aldıktan sonra herhangi bir değişiklik olmadığını bildirmişlerdir. Ancak çocuklarındaki özel öğrenme güçlüğü tanısıyla ilgili yakın çevreleri dışında kalan kişilerle konuşmaktan kaçındıkları belirtmişlerdir. Ebeveynler arası ilişkilerin özel öğrenme güçlüğü tanısından etkilenmediğini ancak özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukla kardeşler arası ilişkilerin kötü etkilendiğini söylemişlerdir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun akademik etkinliklerden uzak durmaya çalıştığı ve bunun çocuk ve ebeveynleri arasında probleme dönüştüğü ifade edilmiştir. Ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarının normal gelişim gösterdiğini ifade etmiştir ancak çocuklarının dil gelişiminde gecikmeler olduğunu ifade eden ebeveynler de olmuştur. Ailelerin özel öğrenme güçlüğü tanısıyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu bağlamda özel öğrenme güçlüğü ile ilgili velilere yönelik olarak okullarda yapılacak bilgilendirme çalışmaları, bu güçlüğü daha erken fark edilmesini ve ebeveynlerin çocuklarının performanslarına ilişkin beklentilerini daha iyi ayarlamalarını sağlayabilir.

**Anahtar sözcükler:** aile, aile yaşam dinamikleri, ebeveyn, özel öğrenme güçlüğü.

## **Abstract**

The aim of this study is to examine in-depth parental views on the effect of having a child diagnosed with a special learning disability on families. In line with the purpose of the research, phenomenological (phenomenological) design, one of the qualitative research approaches, was used. The study group of the research consists of the parents of 12 children diagnosed with special learning disabilities, who are studying in schools affiliated to the Van Province National Education Directorate in the 2022-2023 academic year. The data collection tools of the research are semi-structured interview questions with 24 questions and a demographic information form, which was created by the researcher and his advisor, taking the opinions of 3 different experts. In this study, data collection was carried out using semi-structured interview technique. The obtained data were converted into codes, subcategories and categories, respectively. Categories of the research; pre-diagnosis process, diagnostic process, family relations, social relations and educational experiences. Parents who have a child with a special learning disability diagnosis who participated in the study reported that there was no change in their social life after their child received this diagnosis. However, they stated that they avoided talking to people outside of their close circle about the diagnosis of special learning disabilities in their children. They said that the relations between parents were not affected by the diagnosis of special learning disability, but the relations between siblings and children with special learning difficulties were badly affected. In addition, it was stated that the child with special learning difficulties tried to stay away from academic activities and this turned into a problem between the child and their parents. The majority of families stated that their children showed normal development, but there were also parents who stated that their children had delays in language development. It has been observed that families do not have enough information about the diagnosis of special learning disability. In this context, informative studies to be carried out in schools for parents about special learning disabilities may enable them to be noticed earlier and to better adjust their expectations for their children's performance.

**Keywords:** special learning disability, parent, family life dynamics, family.

## **Teşekkür**

Tez danışmanım olan ve tezimin her aşamasında desteğini sunan Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖPENGİN'e ve yüksek lisans eğitimime başlarken danışmanım olan ancak Covid-19 sebebiyle 2021 yılında hayatını kaybeden Dr. Öğr. Üyesi Selami TANRIVERDİ'ye tüm emekleri için teşekkür ederim.

Sunduğu destek ve cesaretle kendime olan inancımı diri tutmamı sağlayan Yasemin AKAR'a, her zaman bana güç veren canım ablam Dr.Neşe Eray VURAN'a ve çok özlediğim biricik anneme yürekten teşekkür ediyorum.





***“Anneme.”***

## İçindekiler

|                                                                  |      |
|------------------------------------------------------------------|------|
| Öz.....                                                          | i    |
| Abstract .....                                                   | ii   |
| Teşekkür.....                                                    | iii  |
| Tablolar Dizini.....                                             | vii  |
| Şekiller Dizini .....                                            | viii |
| Simgeler ve Kısaltmalar Dizini .....                             | ix   |
| Bölüm 1 Giriş .....                                              | 1    |
| Problem Durumu .....                                             | 1    |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi .....                                | 4    |
| Araştırma Problemi.....                                          | 4    |
| Sayıtlılar .....                                                 | 4    |
| Sınırlılıklar .....                                              | 5    |
| Tanımlar .....                                                   | 5    |
| Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar..... | 6    |
| Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi ve Tanımı .....               | 6    |
| Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri.....                               | 8    |
| Öğrenme Güçlüğü'nün Tanısı .....                                 | 10   |
| Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı .....                   | 13   |
| Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Genel Özellikleri .....        | 15   |
| Özel Öğrenme Güçlüklerinin Sınıflandırılması .....               | 16   |
| Öğrenme Güçlüğüne Eşlik Eden Sorunlar.....                       | 19   |
| Özel Gereksinimli Çocuklar ve Aile .....                         | 20   |
| İlgili Araştırmalar.....                                         | 23   |
| Bölüm 3 Yöntem .....                                             | 31   |
| Araştırma Modeli .....                                           | 31   |
| Çalışma Grubu .....                                              | 32   |
| Veri Toplama Süreci.....                                         | 32   |
| Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....                       | 33   |
| Verilerin Analizi.....                                           | 36   |
| Bölüm 4 Bulgular .....                                           | 42   |
| Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....                         | 53   |
| Kaynaklar.....                                                   | 62   |
| EK-A: Etik Komisyon Onay Bildirimi .....                         | 73   |
| EK-B: Etik Beyan .....                                           | 74   |

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| EK-C: Yüksek Lisans Çalışması Orijinallik Raporu..... | 75 |
|-------------------------------------------------------|----|



## Tablolar Dizini

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1 <i>Tepki Evreleri</i> .....                             | 20 |
| Tablo 2 <i>Demografik Bilgiler</i> .....                        | 32 |
| Tablo 3 <i>Görüşme Soruları</i> .....                           | 34 |
| Tablo 5 <i>Alt Kategorilere İlişkin Tablo</i> .....             | 38 |
| Tablo 6 <i>Kategori ve Alt Kategorilere İlişkin Tablo</i> ..... | 42 |
| Tablo 7 <i>Tanı Öncesi Süreç</i> .....                          | 43 |
| Tablo 8 <i>Tanılama Süreci</i> .....                            | 44 |
| Tablo 9 <i>Aile İlişkileri</i> .....                            | 46 |
| Tablo 10 <i>Sosyal İlişkileri</i> .....                         | 48 |



## Şekiller Dizini

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| Şekil 1. IDEA (2022) Engel Kategorileri ..... | 15 |
| Şekil 2. Kategoriler .....                    | 39 |



## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**APA:** American Psychological Association

**DSM-5:** Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders

**IDA:** International Dyslexia Association

**IDEA:** The Individuals with Disabilities Education Act

**LDA:** Learning Disabilities Association of America

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**ÖÖG:** Özel Öğrenme Güçlüğü



## Bölüm 1

### Giriş

Araştırmanın bu kısmında problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar ele alınmıştır.

#### Problem Durumu

Öğrenme, insanlar için genellikle doğal ve yaşam boyu süren bir süreç olarak kabul edilmektedir. Öğrenme ile ilgili geçmişten itibaren farklı tanımlar yapılmakla beraber son zamanlarda beyin temelli tanımlar dikkat çekmektedir. Bu tanımlara örnek olarak Ormrod (2015) tarafından yapılan tanım gösterilebilir. Ormrod (2015) öğrenmeyi, zihinsel imge veya nöral bağlantılarda bir yaşantı sonrasında gerçekleşen, nispeten kalıcı ve uzun süreli değişiklik olarak tanımlamıştır. Bu tanım 3 farklı açıdan incelenebilir. İlk olarak öğrenmenin uzun süreli olması bunun daima kalıcı olacağı anlamına gelmemektedir. İkinci olarak zihinsel imge veya bağlantıları içeren bu durum beyin temelli gerçekleşmektedir. Üçüncü olarak ise öğrenmenin bir başka nedenden çok (alkol, uyuşturucu, zihinsel hastalık vb.) bir yaşantı sonucunda meydana gelmesidir (Ormrod, 2015). Ormrod'un öğrenme ile ilgili tanımında görüldüğü üzere öğrenmenin beyin temelli bir yapısı vardır ve bazı durumlarda bu işleyişte problemler ortaya çıkabilmektedir. Zekâ ile ilgili olmayan ve beynin işleyiş biçimindeki farklılıktan kaynaklanan bu durumlardan biri de özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olarak adlandırılmaktadır.

Samuel Kirk (1963) normal veya normalin üstünde zekâ puanına sahip çocukların yaşadıkları akademik güçlükleri tanımlamaya çalışan ilk kişidir. Amerika Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA) 1975 yılında ÖÖG'yi normal ya da normalin üstünde zekaya sahip olmalarına rağmen, düşünme, anlama, okuma ve yazma veya matematik becerilerinde zekalarına oranla düşük beceri gösterme olarak tanımlamıştır. Bu bozuklukların yansımaları; dinleme, konuşma, yazma, heceleme ve matematiksel işlemlerde kendini göstermektedir. ÖÖG terimi algısal yetersizlikleri, minimal beyin zedelenmelerini, özel okuma güçlüğü (disleksi) ve gelişimsel afaziye içermektedir. Bu terim görme, işitme ve motor yetersizliklerden dolayı meydana gelen öğrenme güçlüklerini içermemektedir (Amerikan Eğitim Ofisi [NEA], 2015). Ayrıca, zekâ geriliği, duygusal bozukluk, çevresel ve kültürel ya da ekonomik yoksunluk nedeni ile olan öğrenme güçlüklerini içermemektedir (NEA, 2015).

Reid'e (2020) göre ÖÖG, uluslararası düzeyde kabul gören bir terimdir ve dil ve eğitim sisteminden bağımsız olarak her ülkeden ve her kültürden çocuğu ve yetişkini etkileyen bir durumdur. ÖÖG, bilginin nasıl alındığı (girdi), nasıl anlaşıldığı, nasıl ezberlendiği, zihnin nasıl düzenlediği (çıktı) ile ilgili bir farklılıktır. ÖÖG'ye sahip çocukların performans ve zekâ durumları incelendiğinde anlaşılması güç ve çelişkili olduğu görülmektedir. Normal veya normalden yüksek zekâ puanlarına sahip olmalarına rağmen, öğrenme güçlükleri olan öğrenciler sıklıkla okulun zor olduğunu, öğrenme konusunda zorluk yaşadıklarını ifade ederler ve öğrenme için destek eğitime ihtiyaç duyarlar. ÖÖG'ye sahip çocukların performansları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle okuma ve yazmada problem yaşayan bu çocukların akademik alanlarda zorluk yaşadığı görülmektedir (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017). ÖÖG'ye ilişkin farklılıklar, genellikle akademik alanla ilişkili olarak görülse de birçok farklı alanları da etkileyebilmektedir. Bu nedenle bu sorun bireylerin yalnızca okula devam ettikleri sürede değil hayatlarının tüm alanlarında karşılaştıkları bir sorundur.

ÖÖG ve beraberinde ortaya çıkan problemler çocuğu etkilediği kadar aileyi de etkilemektedir. Aile, toplumun en küçük birimidir ve toplumsal devamlılığın sağlanmasında oynadığı rol düşünülürse bu birimler içerisinde en önemlilerden biridir (Worden, 2013). Birden fazla bireyin oluşturduğu ailede bütün değişim ya da gelişmeler, aileye katkı sağlama ve bu ailenin mevcut olan dengesinin sarsılmasına yol açma gibi olasılıkları barındırır. Dinamik bir sistem olan aile, çocuğun doğumu, evden ayrılması veya mahrum kalma gibi bazı süreçlerden geçer. Aile dinamiği değiştikçe, üyelerin bireysel kimlik ve deneyimi de buna paralel olarak değişir. Aile içerisinde her bir eylem hem bir tepki hem de bir tepkiye yanıt verme eylemi olarak görülür. Jackson (1957), ailenin bir veya birden fazla üyesindeki bir belirtinin, ailedeki diğer insanların davranışlarına bir tepki olarak gelişip işlev gördüğünü ve bir şekilde sistem örüntüsünün bir parçası haline geldiğini ileri sürmüştür (Akt. Dallos ve Draper, 2016).

Aile içerisinde bir çocuğun doğumu ailenin yaşam döngüsü için önemli bir aşamadır ve tüm aileler doğacak olan çocuklarının zihinsel ve fiziksel olarak iyi olmasını umut etmektedirler. Fakat birçok farklı nedene bağlı olarak bu istekler kimi zaman gerçekleşmemekte ve ailelerin dünyaya getirdikleri çocuk özel gereksinimli olabilmektedir. Herhangi bir çocuğun doğumu aileler için bir dönüm noktasıdır ve ailedeki rollerin, rutinlerin yeniden oluşturulmasını gerektirir. Özellikle de engelli bir

doğum bu ailenin birçok yapısını kökünden değiştirebilmektedir. Özel gereksinimli bir çocuk dünyaya getiren ebeveynler bu durumdan sosyal, psikolojik ve fiziksel olarak etkilenebilmektedir. Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin, yas sürecindeki deneyimlere benzer bir süreçten geçtikleri söylenebilir. Kübler-Ross (1973) ölümüne yakın hastalarla yaptığı çalışmada yasin evrelerini modellemiş ve bu modelin farklı durumlar için de kullanılabileceğini belirtmiştir. Bunlar; inkâr, öfke, pazarlık, depresyon ve kabul aşamalarıdır. Ross'a göre bireylerin durumlardan etkilenme düzeyi farklı olabilir ancak tüm bunlar dikkatle incelendiğinde etkilenme düzeyleri ve tepkilerinin bazı ortak aşamalardan geçtiği görülmektedir. Her ne kadar her aile kendi içsel dinamikleriyle özgün bir sistem olsa da yapılan çalışmalar göstermiştir ki, ailelerin çocuklarının bir engele sahip olduğunu anladığında birbirine benzer duygusal reaksiyonlar göstermişlerdir (Fylnn vd., 2000). Staub ve Hunt (1993)'e göre çocuğunun diğer çocuklardan farklı olduğunu ve özel gereksinime sahip olduğunu öğrenen ailelerin şok, reddetme, aşırı üzüntü, suçluluk, kabullenememe duygularını yaşamakta, çocuğundaki farklılıklara uyum sağlamaya çalışmakta ve içinde bulundukları bu duruma çözümler aramaktadır. Çocuğun geleceği ile ilgili belirsizlik hakkında sağlıklı bilgi alınamazsa ve aile bu durumu özümseyecek şekilde yeniden organize olamazsa stres düzeyi buna bağlı olarak artacaktır (Kazak ve Marvin,1984).

Diğer yetersizlik gruplarına göre ÖÖG'nin çocuğun akademik alanla karşılaşmasından önce gözlemlenmesi ve fark edilmesi güçtür. Bu nedenle ebeveynlerin ÖÖG tanısından etkilenme biçimleri ve bu etkinin düzeyi diğer yetersizlik türlerinden farklı olmaktadır. Tüm engel kategorileri incelendiğinde ÖÖG'nin yetersizlik türleri içerisindeki oranı 32,7% olarak en geniş kategoriyi oluşturduğu görülmektedir (IDEA, 2022). ÖÖG'ye sahip ailelerin yukarıda bahsedilen problemlerle en sık karşılaşan grup olduğu söylenebilir.

Bu çalışmaya başlanılmadan önce araştırmacı görev yaptığı kurumda ÖÖG tanısı olan bir öğrenci ve onun ailesi ile çalışmıştır. Çalışmalar esnasında fark edilen durumlardan biri ÖÖG'nin aile dinamiklerine diğer yetersizlik türleri gibi etki ettiğiydi. Özellikle çocuğun akademik alanla tanıştığı yıllarda fark edilen ÖÖG'ye ilişkin anne babalar, yeterince bilgi sahibi olmadıklarından çocukları ÖÖG tanısı aldığı anda büyük bir şok yaşamaktadırlar. Buradan hareketle bu grupta yer alan öğrencilere sahip ailelerin başka ne gibi problemler yaşadığını öğrenmek ve bu problemlere çözüm önerileri getirmek bu çalışmanın temel amacıdır.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

ÖÖG'ye sahip çocukların özellikleri ve ortaya koydukları performans çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle elde edilecek tüm veriler bir bütünü anlamak amacıyla önemli ve değerli olacaktır. Bu araştırmanın amacı ÖÖG tanılı çocuğa sahip olmanın aile dinamikleri üzerindeki etkisine ilişkin ebeveyn görüşlerini derinlemesine incelemektir. Ailelerin yaşadığı ortak sorunları değerlendirip bunlara yönelik olarak eğitim kurumlarında neler yapılacağına ilişkin görüş bildirmek istenmiştir. Literatürde diğer özel gereksinimli gruplarda ailelerin yaşadıkları ile ilgili çalışmalar (Konstantareas, Springer, 1987; Metin, Sarı, 1992; Duman, 1995; Esay, 1997; Akıcı ve Aydoğal, 1999; Metin, 2001; Yıldırım, 2006; Akandere, Acar, 2009; Ünsal, Semra, Kaya, 2018;) bulunmaktadır ancak ÖÖG'nin aile yaşamında yarattığı etki ile ilgili çalışmalar sınırlıdır. Bu bağlamda ÖÖG tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin deneyimleri aktarmak önemli olmaktadır.

## **Araştırma Problemi**

ÖÖG tanılı çocuğa sahip ailelerin deneyimlerinin incelenmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. ÖÖG tanılı öğrenciye sahip ailelerin tanı öncesi deneyimleri nelerdir?
2. ÖÖG tanısının ailenin yaşam dinamiklerine etkisi nedir?
3. ÖÖG tanısının ailenin sosyal yaşamı üzerinde nasıl bir etkisi olmaktadır?
4. ÖÖG tanısıyla şekillenen eğitim sürecinde ailenin deneyimleri nelerdir?

## **Sayıtlar**

Araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara ÖÖG tanılı bireylere sahip ebeveynler gerçek fikirleriyle içten ve samimi cevap vermişlerdir.

Bu çalışmaya katılan ÖÖG tanılı bireye sahip ebeveynler araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiştir.

## Sınırlılıklar

- Araştırmanın çalışma gurubu, Van ilinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında ilkokul-ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerin toplam 12 öğrencinin ebeveynleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, ÖÖG tanılı bireye sahip ebeveynler tarafından doldurulan Demografik Bilgi Formu ve Araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara ÖÖG tanılı bireylere sahip ebeveynlerin verdiği yanıtlardan elde edilen bulgularla sınırlıdır.
- Araştırma verilerin analizinde kullanılan nitel yöntemlerle sınırlıdır.

## Tanımlar

**Özel Öğrenme Güçlüğü:** Davranış belirtileri ile bağlantılı olan bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nörogelişimsel bozukluktur. (APA, 2013).

**Disleksi:** Bireyin özellikle okuma becerisini etkileyen, beyin temelli bir öğrenme güçlüğüdür (National Institute of Neurological Disorders and Stroke, 2013).

**Diskalkuli:** Basamak değeri, zaman ve nicelik gibi matematiksel kavramları algılamada, matematiksel bilgileri akılda tutmada, sayıları ve problemleri organize etmede zorluklar yaşayan öğrencileri tanımlayan terimdir (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2000).

**Disgrafi:** Disgrafi, yazma güçlüğü çeken çocukları ifade etmek için kullanılan tıbbi bir terimdir. Yazım bozukluğu olarak tanınır. Çoğu zaman disleksiye eşlik eder. Yazma, heceleme ve fikirleri organize etmekte zorluklara sebep olur. (APA, 2013).

**Aile Yaşam Döngüsü:** Ailenin kurulduğu andan eşlerden birinin ölümüne kadar olan süreç içerisinde geçirdiği gelişimsel dönemlerdir (Worden, 2008).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ÖÖG kavramının tarihsel seyri ve genel kavramlar ile ilgili literatür bilgisi verilmiştir. Daha sonra bu konuda yapılmış araştırma bulguları aktarılmıştır.

#### Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi ve Tanımı

Tarihsel süreç içerisinde ÖÖG'ye yönelik tanımlarda bazı değişiklikler olmuş ve ÖÖG'yle ilgili farklı zamanlarda çeşitli kavramlar kullanılmıştır. Örneğin 1877'de Kussmaul "kelime körlüğü" kavramını kullanırken, 1937'de Orton "gelişimsel bozukluk", 1941'de Werner ve Strauss "minimal beyin zedelenmesi" kavramlarını kullanmışlardır. Her ne kadar kavram 19. yüzyılın başlarında tanımlanmış olsa da yüzyılın ortalarında toplumun eğitime olan bakışındaki farkındalık düzeyinin arttığı 1960'lı yıllar ÖÖG'de dönüm noktası olmuştur. Özel eğitimin tüm alanlarıyla ilgili çalışmalar hız kazanmış ve tanımlamalar da bu yıllarda oluşturulmuştur (Çakıroğlu, 2018).

ÖÖG kavramı ise ilk kez 1962 yılında Samuel Kirk tarafından özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin aileleriyle yaptığı bir toplantıda kullanılmıştır. Kirk (1963) ÖÖG'yi, normal veya normal üstü zekâ düzeyinde olmalarına rağmen, okulda önemli zorluklar yaşayan öğrencileri belirtmek için kullanmış ve ÖÖG olan çocuğa sahip endişeli anne babalar ve uzmanlar tarafından bu terim kullanılmaya başlanmıştır (Melekoğlu, 2018.) Kirk (1963) ayrıca, ÖÖG olan öğrencilerin kapasiteleri ile ortaya koydukları performans arasında tutarsızlık olduğunu ifade etmiştir (Akçamete vd., 2021). Kirk (1963) tarafından belirtildiği gibi, ÖÖG'ye sahip öğrencilerin sahip olduğu en göze çarpan özelliklerinden biri, yazılı ve sözlü dili anlama becerilerinde ortaya çıkan problemdir (Gersten vd., 2001). Farnham-Diggory (1978)' e göre diğer yetersizlik türlerini belirlemek, ÖÖG'ye göre daha kolaydır. ÖÖG'nin fark edilmesi, bir kavram olarak tanımının yapılması ve buna sahip olan öğrencinin belirlenmesi oldukça güçtür. Tüm bunlara rağmen üzerinde durulacak nokta normal ve normal üstü zekâ seviyesine sahip olan öğrencinin akademik olarak problem yaşamasıdır ve bu problem çevresel şartlarla açıklanamamalıdır.

NEA (2010) ÖÖG'yi aşağıdaki şekilde tanımlayarak aynı nokta üzerinde durmuştur;

ÖÖG bazı psikolojik süreçlerdeki işlevsizlikten kaynaklanmaktadır; dilin algılanması, anlaşılması, konuşma şeklinde yeniden üretilmesi ve yazıya aktarılması. Bu işlev sorunları okuma-yazma, aritmetik işlemler, sözcükleri seslere ayırma, dinleme gibi alanlara yansır. ÖÖG görme, işitme ve motor işlevsizlikten dolayı ortaya çıkan problemleri değil algısal yetersizlikleri, gelişimsel afaziye, özel okuma güçlüğü ve minimal beyin zedelenmelerini içerir. ÖÖG kültürel, çevresel ve ekonomik problemlerden kaynaklanmaz. (Görgün ve Melekoğlu, 2019)

2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ÖÖG “Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak ifade edilmiştir. Fakat Temmuz 2018 ve sonrasında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliklerinde ÖÖG ile ilgili bir tanıma yer verilmemiştir.

Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı DSM (Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders) (APA, 2013) ÖÖG’yi (geçmişte ÖÖG olarak), “davranış belirtileri ile bağlantılı olan bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nörogelişimsel bozukluk” olarak tanımlamaktadır. Bu alanda öğrencilerin yaşadığı özel akademik güçlükler bu şekilde tanımlanmıştır. DSM-5 temel akademik becerileri şu şekilde sıralamıştır:

- a) Kelimelerin doğru ve akıcı bir şekilde okunması,
- b) Okuduğunu anlama,
- c) Yazılı anlatım ve yazım,
- d) Aritmetik hesaplama,
- e) Matematiksel akıl yürütmedir (Çakıroğlu, 2018).

Ulusal ve uluslararası resmi yönetmelik ve belgelerde ÖÖG’nin genellikle akademik becerilere etkileri üzerinden tanımlandığı görülmektedir. Fakat literatürde ÖÖG’nin, bireylerin dikkat, motivasyon, algılama, koordinasyon ve motor becerilerine

ilişkin etkilerine de vurgu yapılmaktadır (Bender, 2016; Çakıroğlu, 2017; Kirk vd., 2017; Shaywitz, 2020).

### **Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri**

ÖÖG ile ilgili araştırmaların birçoğu bu güçlüğü'nün nedenlerinin ne olduğunu ortaya koymak için yapılmıştır. Araştırmaların sonuçları da birbirinden farklı olmuştur. ÖÖG'ye ilişkin yapılan neden araştırmaları bu konuda ortak bir açıklama getirmek için yeterli olmamıştır. (Reid, 2013). Bu araştırmalardan ortak bazı sonuçlara ulaşılamaması ÖÖG'ye sahip bireylerin birbirinden farklı özelliklere sahip olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ancak bu güçlüğü'nün nasıl ele alınması ve müdahale yaklaşımlarının nasıl olmasını vurgulayan bazı ortak araştırma sonuçları vardır. ÖÖG'nin nedenleriyle ilgili yapılan açıklamalar daha çok tıbbi nedenler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Sümer ve Altındağ, 2021).

ÖÖG'nin nedenleriyle ilgili yapılan araştırmalara nörolojik bozukluklarla ilgili araştırmaların temel oluşturduğu gözlemlenmiştir. ÖÖG yaşayan çocuklar birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Tüm bireyler için ortak bir neden bulmak oldukça güçtür. Son yıllarda tıbbi anlamda beyin görüntüleme tekniklerindeki gelişmelere paralel olarak beyin hareketlerinin anında izlenmesi mümkün olabilmektedir. Okuma, dinleme ve konuşma gibi etkinlikler sürecinde normal bireyler ile ÖÖG olan bireylerin beyin yapıları ve aktivite seviyeleri karşılaştırılmaktadır. Ayrıca ÖÖG olan bireylerin beyinleri üzerinde otopsiler gerçekleştirilmekte ve anatomik olarak farklılıklar olup olmadığı araştırılmaktadır. Bunun yanı sıra genetik alanında yapılan araştırmalar bazı öğrenme güçlüklerinin genetik olarak geçip geçmeyeceği konusuna odaklanmış ve bazı kanıtlar elde etmiştir. Bu araştırmalar insan beyninin yapısı ve karmaşık işleyişi konusunda değerli sonuçlar sağlamaktadır fakat bu bilgilerin her birey için mutlak şekilde bir karşılığı olmayabilmektedir (Melekoğlu, 2017).

ÖÖG çocuğun akademik alanla karşılaştığında fark edilen bir güçlüktür ve bu nedenle öğretmenler bu güçlükle genellikle ilk karşılaşan gruptur ve bu grubun elinde teknolojik imkanlar olmadığı için nörolojik temelli bir açıklamayla karar vermeye çalışmaları oldukça zordur. Yakın gelecekteki beyin çalışmalarının, tanılama sürecinin bir parçası olacağı zamanlar gelecektir ama şu anda bir ÖÖG'nin varlığını belirlemeye yardımcı olması için öğrencinin davranışlarına ve performansına bakmayla yetinmek durumundayız. Halihazırda öğrenme güçlükleri ile tanılanmış birçok öğrencinin

yaşadığı zorlukları açıklayan nörolojik bir temel bulunmamaktadır. Öğrenme güçlükleri olarak tanılanmış bu gruptaki öğrenciler açıklanamayan başarısızlıkları nedeniyle tanılanmışlardır (Kirk vd., 2017).

2000'li yıllarda ÖÖG'yle ilgili yapılan çalışmalar daha çok genetik faktörlerle ilgilidir. Ailedeki bireylerde ÖÖG'nin yaşanması çocuğa geçiş açısından önemli bir etmendir. Shaywitz (2005), tek yumurta ikizlerinde ÖÖG çift yumurta ikizlerine göre daha yüksek olduğunu belirten araştırma sonuçlarını paylaşmıştır. Bununla beraber Howard, Williams ve Leper (2011), çocuğun içerisinde yaşadığı sosyal çevrenin sosyo-ekonomik özelliklerinin ve çeşitli kimyasallara maruz kalmanın ÖÖG'nin ortaya çıkmasını tetiklediğini belirtmektedir. Beynin yapısal ve işleyiş bozuklukluları ise beyin görüntülemeye yönelik çalışmalarla beraber ÖÖG olan çocukların bu bozuklukları tespit edilmiştir. Hallahan. Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez (2003), disleksili bireylerin sağ lop bölgesinin disleksili olmayan bireylere göre daha büyük olduğunu söylemiştir (Akt. Fırat, 2021).

Çocuk dünyaya gelmeden önce ve geldikten sonraki süreçte ÖÖG risk unsurlarının tehdidi altında bulunmaktadır (Hallahan vd., 2005). Doğum öncesi ve sonrası dönemlerde gözlenebilen risk unsurları çocuğun ÖÖG'ye neden olabilmekte ve/veya bu olasılığı artırabilmektedir. Annenin gebelik yaşı, hamilelik döneminde yetersiz beslenme, çocuk anne karnındayken maruz kalınan çevresel etmenler, istismar durumları ve yeterli olmayan sosyal destek programları ÖÖG gösterme riskini artırmaktadır. Çocukların ÖÖG göstermelerinde yüksek risk yaratan elverişli koşullar olarak genellikle aşağıdakiler sıralanmaktadır:

- Fakirlik, yetersiz beslenme, hastalık ve yetersizliğe neden olabilecek çevresel koşullara maruz kalma
- Genç yaşta anne olma
- Yeterli ve uygun doğum öncesi bakım alamama ve hamilelik boyunca yetersiz beslenme ya da fetüse zarar verebilecek maddeler kullanma
- Kimyasal olarak zararlı maddelere maruz kalma ve sosyal olarak tehlikeli çevresel ortamlarda bulunma
- Çocuklara yönelik istismar, ihmal ve şiddet ile madde kullanımının yaygın olduğu çevrelerde yaşama

- Çocukların ve ailelerin ihtiyaçları arasında büyük farklılıklar bulunması ve çocuklara ve ailelere yönelik sosyal programların ve sosyal hizmetlerin yetersiz olması (Hallahan vd., 2005).

### **Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanısı**

İlk tıbbi teşhis Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından geliştirilmiş, bu dernek tarafından yayımlanan Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders) kitaplarında ölçütleri yer almıştır. Bireye ÖÖG tanısı koymak için aşağıda bahsedilen alanlarda en az altı ay süreyle güçlük olması gerekmektedir;

- En az altı ay süregelen akademik alandaki güçlüklerin bulunması,
- Sözcükleri okurken yavaş olması ve sık sık hata yapması,
- Okuduğunu anlamada güçlük yaşaması
- Fonolojik olarak ses ekleme ve çıkarmaların olması
- Yazılı anlatımda güçlük yaşaması; örneğin gramer hataları ve yazı bozukluklar
- Aritmetik alanda güçlükler yaşaması, uzamsal farkındalığına sahip olmaması
- Matematiksel terimleri anlamakta zorlanması (APA, 2013).

Tüm bu güçlükler bireyin akademik alandaki başarısını etkilemektedir. Bu sebeple okul yaşamında akranlarından anlamlı ölçüde geri kalmaktadır. Tüm bunlar kaygı ve depresyonu beraberinde getirmektedir. DSM-5'e göre bu alandaki güçlüklerin hiçbir görme, işitme bozuklukları ve zekâ gerilikleri ile adlandırılmaması gerekmektedir. DSM-5'te yer alan kriterleri taşıyan çocuklar çeşitli değerlendirmeler için gerekli yerlere yönlendirilirler. Bu şekilde tanılama yoluna girerler (Tutuş, 2022).

ÖÖG ilkokulun ilk yılları ile birlikte tanılanmaktadır. Bu dönemden önce ÖÖG çoğunlukla dil gelişiminde yaşanan sorunlar ve gecikmelerle kendini fark ettirirken dil gelişiminde yaşanan bu sorunlar ilerleyen dönemde özellikle okuma güçlüklerinin yordayıcısı olabilmektedir (Felton, 1992; Hall, Amir ve Yairi, 1999). Araştırmalar öğrencilerin aynı beyin bölgesinin hem okumada hem de konuşmada kullanıldığını göstermektedir (Shaywitz ve Shaywitz, 2006). Bu nedenle dil gelişimi ile okuma sorunları arasında ilişkiden öte bağlantıların varlığından söz edilmektedir (Silliman ve Scott, 2006). Son zamanlarda bu ikili arasındaki güçlü ilişkinin fark edilmesi ile erken dönemde çocuklardaki konuşma gecikmelerinin ilerleyen yıllarda okuma

bozukluğunun bir göstergesi olabileceği sıkça belirtilmektedir (Lyytinen ve Lyytinen, 2004; Wolfe ve Nevills, 2004; Silliman ve Scott, 2006; Hulme ve Snowling, 2016).

2006'da yayımlanan 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 7. maddesinin ikinci fıkrasında "Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılması rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır." ifadesi kullanılmakta, değerlendirme yaklaşımında çeşitliliğin esas olduğu vurgulanmaktadır. Yine aynı yönetmeliğin değerlendirme ilkelerine açıklık getiren 8. maddesinin 1. Fıkrasının 1. bendinde "Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin yetersizliğine göre birden fazla yöntem ve teknik ile uygun ölçme araçları kullanılarak yapılır" denmektedir. Tanılamada erkenlik, bütünlük, çeşitlilik, süreklilik, yeterlilik, iş birliği, isteklilik ve gizlilik ilkeleri öngörülmüştür ve yasal düzenlemeler Amerika'da yürürlükte olan yasal düzenlemelerle örtüşmektedir. Fakat, Cavkatyar ve Diken (2007) özel eğitim için ortaya konan bu yasal düzenlemelerin ve öngörülen ilkelerin uygulanmasında halen eksiklikler olduğunu belirtmektedir (Cavkatyar, 2018).

Türkiye'de ÖÖG olan çocuklar ilk olarak çoğunlukla örgün eğitime devam ettikleri sınıf öğretmenleri tarafından fark edilmektedir. Tanılama süreci bu sayede başlamaktadır. Türkiye'de ÖÖG dahil tüm özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılanması, uygun eğitim programına yönlendirilmesi ve bu öğrencilere yönelik uygun izleme çalışmalarının yapılması görevi Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı kuruluşlar olan rehberlik araştırma merkezlerine verilmiştir (MEB, 2018). Türkiye'de tanı almış ÖÖG olan çocukların diğer gereksinim grupları içerisindeki oranı göz önüne alınarak bu durum tanı sistemi gelişmiş diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, Türkiye'de tanı alan çocukların sayısının az olmasının tanı sistemindeki birtakım güçlüklerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Öğülmüş, 2021).

ÖÖG olan çocuklarda depresyon, kaygı gibi sorunlar da görülebilmektedir. ÖÖG'nin sebep olduğu belirtiler okuldaki başarısını düşürmekte, bu da çocukların benlik algılarını zedelemektedir. Bu çocuklar toplumda "tembel", "yaramaz" olarak etiketlenme riski taşımaktadırlar. Bu da benlik algılarını zedeleyen bir başka nedendir. ÖÖG olan çocukların tanılama sürecinde gelişimsel ve tıbbi birtakım değerlendirmeler yer almakta WISC-R Zekâ testi, Denver Gelişimsel Tarama Testi, Stanford-Binet Zekâ Testi, Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi gibi standardize testler yapılmaktadır. Fakat sadece ÖÖG'li bireylerde öğrenmeyi hedef alan bir standardize test

bulunmamaktadır (Doğan, 2012). Tanı koyma sürecine detaylı olarak bakıldığında tıbbi ve gelişimsel olmak üzere iki model vardır. Tıbbi alanlardaki çalışmalar merkezi sinir sistemine odaklanırken, eğitim de çevresel etmenler devreye girmektedir. Resmi tanıyı üniversite ve devlet hastanelerindeki çocuk psikiyatristi koymaktadır. ÖÖG şüphesi ile gelen bir çocuğa yapılan gelişimsel ve tıbbi değerlendirmeler ile resmi tanı konulmaktadır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). Fakat resmi tanı raporlarında “disleksi”, “disgrafi”, “diskalkuli” kavramlarına yer verilmemekte; ÖÖG olarak yer almaktadır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). Bu durum eğitimde karışıklığa neden olmaktadır. Bu karışıklığı gidermek ve ÖÖG riski olup olmadığını, hangi alanlarda güçlüğün yoğun olduğunu açıklamak, varsa ÖÖG düzeyini saptamak için birtakım ölçme araçları kullanılmaktadır. Bunlar ülkemizde üretilebileceği gibi yurt dışından da ülkemize standardize edilebilmektedir. Çocuklar eğitime başlarken ÖÖG’nin hangi belirtilerini yaşadığını ve hangi alanda güçlüklerin ağır bastığını saptamak gerekmektedir. Ölçme araçları bu amaçla da kullanılmaktadır (Tutuş, 2020).

1. İlköğretim sınıflarında ÖÖG yaşayan erkeklerin oranı, bu güçlükten etkilenen kızların sayısından çoktur. Genel olarak da erkeklerin kadınlara göre ÖÖG tanısı almış olma olasılığı daha fazladır.
2. Okulun ilk yıllarında gözden kaçan ÖÖG genel olarak 3 ya da 4. sınıf düzeyine fark edilmektedir. Destek eğitimden faydalanmak bu bireyler için oldukça önemlidir.
3. Matematik alanında yaşadıkları soruna ek olarak okuma ve yazmada da problem yaşamaktadırlar.
4. ÖÖG’den etkilenen öğrencilerin ortak özelliklerinden biri de dikkat dağınıklığıdır.
5. Okulda bireysel yapılması gereken eylemlerde ÖÖG yaşayan çocuklar sorun yaşayabilmektedir; derse zamanında girme, ödevlerin yapılması veya okula gelirken o günün derslerini getirme gibi.
6. Hiperaktivite ve benzer bir problem ÖÖG’ye eşlik ediyorsa bireyin mutlaka tıbbi bir tedavi de alması gerekir.
7. Etkin dinleme ve not alma, ödevlerin zamanında ve eksiksiz yapılması, bireyin yerine getirmekle yükümlü olduğu durumlar bu öğrencilerin yaşadığı ortak problemlerdendir. Buna benzer sorunlar bireylerde ÖÖG’nin olup olmadığını anlama noktasında da ipucu oluşturabilir (Akt; Acar, 2018).

Öğrenme güçlükleri ne kadar geç fark edilirse çocukların karşılaştıkları problemler bir o kadar karmaşıklaşmaktadır. Zamanla bu çocuklar ile normal gelişim gösteren akranlarının başarıları arasındaki fark giderek büyümektedir. Bununla birlikte okul müfredatı çocukların bilgi işleme süreçlerindeki problemlerinden dolayı hiçbir zaman yakalayamayacakları kadar hızlı ilerlemektedir (Smith ve Strick, 1999).

Aileler uygun ve doğru müdahale arayışı için uğraşırken zaman, ÖÖG olan çocukların aleyhine işlemektedir. Erken dönemdeki belirtiler fark edilir edilmez çocuğun izlemeye alınarak sürekli değerlendirilmesi oldukça yararlıdır (Görgün, 2018).

Değerlendirmeyi gerektiren erken belirtilerle ilgili durumların en erken şekilde farkına varılması gerekmektedir. ÖÖG belirtilerinin hepsi yanlış giden bir şeyler olduğuna dair bir işaret olarak görülmeli ve söz konusu alanlarda problemler devam ederse değerlendirme gecikmemelidir (Smith ve Strick, 2010). Erken tanılama ileride doğabilecek olası her türlü sorunun etkisini azaltabilmektedir. Yetersizliklerin ve ÖÖG'nin derecesinin fazla olması tanılama sürecini kolaylaştırabilmektedir. Çocuğun yetersizliği ne kadar şiddetli olursa tanılanması bir o kadar kolay ve erken olabilmektedir (Hallahan vd., 2005).

### **Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı**

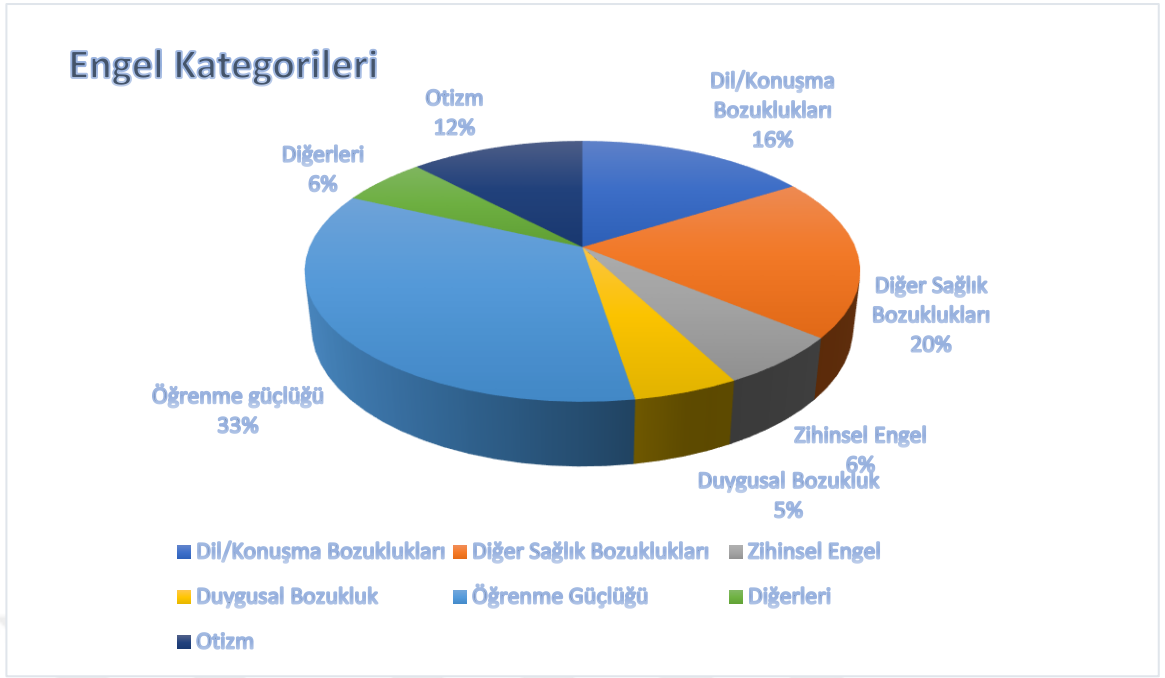
DSM-5'te yer alan verilere göre okul çağı çocuklarının %5-15'nin ÖÖG yaşadığı belirtilmektedir ve bu sayı oldukça fazladır (Mastropieri ve Scruggs, 2014). ABD'de yapılan araştırmaya göre 5-12 yaş aralığında özel gereksinimli öğrencilerin %45'inden fazlası ÖÖG tanısı ile özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. ÖÖG kategorisi özel eğitim alanındaki öğrenciler içerisinde en geniş kategoriye oluşturduğu görülmektedir. Bu araştırmaların ortak sonucu özel gereksinimli çocukların çoğunluğunun bu güçlükten tanı almış olduklarıdır. Ayrıca ekonomik, sosyal ya da duygusal sebeplerle akademik başarısızlık gösteren öğrencilerin yanlışlıkla tanındığını belirten bazı araştırmalar bu sayıların fazlalığını bu şekilde açıklamışlardır (Bender, 2012,; Mastropieri ve Scruggs, 2014). Tanı sistemlerinin geliştiği ülkelerde ÖÖG farkındalığının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Melekoğlu (2016) ÖÖG tanı oranının Türkiye ise yalnızca %3 olduğunu belirtmiştir. Türkiye'de bu orandaki farklılığın tanı sistemlerindeki farklılıktan ortaya çıktığı düşünülebilir (Öğülmüş, 2021).

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında çıkan Tüm Engelli Çocuklar Eğitim Yasası ile beraber ÖÖG olan öğrencilerin tanılma oranında giderek önemli bir artış olmuştur. Öyle ki bu öğrenciler şu an özel gereksinimli öğrenciler içerisinde en büyük grubu oluşturmaktadır. Bu yönü ile ÖÖG olan öğrenciler sık rastlanılan özel gereksinim gruplarının içerisinde başı çekmektedirler. ÖÖG oranının böyle artmasının nedenlerine bakılırsa;

- Toplumun bilinçlilik seviyesinin yükselmesi,
- Bu güçlüğü tanılamak ve bunu değerlendirmek noktasındaki gelişmeler,
- ÖÖG'nin dışardan gözlemlenememesi nedeniyle bu tanının insanlar arasındaki sosyal kabulünün fazla olması,
- Eğitim programlarının bu öğrencileri yansıtmaması,
- Bu alandaki idari kararlar belirtilebilir. (Swanson vd., 1993).

Amerika Birleşik Devletleri'nde son yayınlanan raporlarda oranın %38.8 olduğu belirtilmektedir. Erkeklerin ÖÖG tanısı almasının kızlara göre 2 kat daha fazla olduğu aynı raporda belirtilmiştir. Çakıroğlu'na (2017) göre, ABD'ye göre ülkemizdeki bu oran oldukça azdır ve %3 bandındadır. ÖÖG'ye sahip çocukların ülkemizde karşılaştıkları en büyük engel tanılama oranının çok düşük olmasıdır (Öğülmüş, 2021). “Çünkü ÖÖG olan öğrencileri belirleyemememiz aynı zamanda bu çocukları tanılayamadığımız ya da yanlış tanıladığımız manasına gelmektedir” (Melekoğlu, 2016.) ÖÖG'yi net olarak belirlemeye dönük olarak diğer ülkelerde uygulanan standart testlere benzer testlerin bulunmaması ve yine bu alanda ulusal ölçekte bir başarı testimizin olmaması sebep olarak sunulabilir. Öğretmenler bu öğrencilerinin hangi davranışlarının risk oluşturduğunu ve bunu tespit ettiklerinde ne tür bir yol izleyecekleri konusunda kafa karışıklığı yaşamaktadırlar. Ayrıca, Rehberlik Araştırma Merkezlerinde tanılama araçlarındaki yetersizlikler olması da bu sebeplerden biridir. (Akçamete vd., 2021).

IDEA 2022 yılında yayınladığı engel kategorileri incelendiğinde, tüm engel türlerindeki erkeklerin sayısının kızlardan daha fazla olduğu gözlemlenmektedir. ÖÖG'nin Amerika'da genel popülasyondaki oranının %4,8, yetersizlik türleri içerisindeki oranının da %32,7 olduğu görünmektedir. 2022 yılına ait veriler aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 1. IDEA (2022) Engel Kategorileri

### Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Genel Özellikleri

Her çocuğun kendisine özgü güçlü ve zayıf yanları vardır. ÖÖG'den etkilenmiş çocukların sorunları, karşılaştıkları güçlükler, ihtiyaçları olan destek türü ve düzeyi akranlarından farklılık göstermektedir. ÖÖG'ye sahip öğrenciler normal veya normal üzeri zekâya sahip olmalarına karşın anlaşılma güçlüğü çekilen ve sahip oldukları özellikler açısından birbirlerinden farklı özellikler sergileyebilen bir yetersizlik grubudur (Bender, 2016; Shaywitz; 2020). Sahip oldukları zekâ düzeylerine göre kendilerinden beklenen performansı sergileyemezler ve sıklıkla okulda başarısızlık yaşarlar (Kirk vd., 2017). Literatürde bu öğrencilerin genellikle dikkat, motivasyon, bellek, algı, hiperaktivite, koordinasyon güçlüğü, dil bozuklukları, motor problemler, algısal bozukluklar ve akademik alanlarda sorunlar yaşadıkları bildirilmektedir (Bender, 2016; Çakıroğlu, 2017; Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017; Shaywitz; 2020; Şahin, 2010). Yaşadıkları bu sorunlar düşük akademik başarı, düşük benlik saygısını, motivasyon eksikliğini ve nihai olarak bir işe girme ya da sahip olduğu bir meslekte yeterince iyi performans sergileyememe gibi sorunları beraberinde getirmektedir (Burkhardt, 2005).

Her ne kadar ÖÖG'nin tek bir nedeni olmasa da bu güçlüğü sahip öğrencilerin paylaştığı bazı ortak öğeler bulunmaktadır. ÖÖG'yle ilgili bilgiyi aydınlatan bu özellikler aşağıda listelenmiştir:

- Bireyin tüm hayatı boyunca devam eden bu süreç doğumla başlar.
- Diğer yetersizlik türlerinde olduğu gibi bu sürecin erken tanısı etkilerini azaltabilir.
- Bireylerin IQ puanlarından ve genel zekâ durumlarından etkilenmez.
- Görsel ve işitsel bir diğer eksiklikten doğmamaktadır.
- ÖÖG ekonomik ya da kültürel yetersizliklerle açıklamamalıdır.
- Bilgiyi işleme süreçlerinin bir ya da daha fazlasında sorun görülebilir.
- ÖÖG'ye sahip bireylerin başarılı ya da başarısız oldukları durumlar değişiklik gösterir.
- Her birey kendi özelliklerini sergiler (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015).

ÖÖG'de en sık karşılan sorunlardan biri olan dil problemleri genel olarak hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinin her ikisinde de ortaya çıkmaktadır (Çakıroğlu, 2017; McArthur, Hogben, Edwards, Heath ve Mengler, 2000; Olson, 1994). Dil sorunları olan bu öğrenciler genellikle bazı sesler ve sözcükleri çıkarmada, sohbeti başlatma ve sürdürmede sorun yaşar, düşüncelerini ifade ederken bellekten doğru sözcüğe ulaşamadıkları için genellikle duraksayarak konuşur, zaman kazanmaya çalışırlar (Çakıroğlu, 2017). Artikülasyon bozuklukları, akıcılık bozuklukları, ses bozuklukları ise ÖÖG olan öğrencilerin diğer dil problemleridir (Spanoudis, Papadopoulos ve Spyrou, 2019).

### **Özel Öğrenme Güçlüklerinin Sınıflandırılması**

ÖÖG genel olarak Amerikan Psikiyatri Birliği'nin bu konuda ortaya koymuş olduğu çerçevede altta yer alan kategoriler

- “Okuma güçlüğü”
- “Matematik güçlüğü”
- “Yazılı anlatım güçlüğü”
- “Başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu” olmak üzere 4 sınıfta toplanmıştır (DSM-V, 2013). “

**Disleksi:** International Dyslexia Association (IDA)'ya göre disleksi; bireyin özellikle okuma becerisini etkileyen, beyin temelli bir ÖÖG'dir (IDA, 2013). “*Disleksili bireylerin sözcük çözümleme, akıcı okuma, heceleme, okuduğunu anlama*

*becerilerinde gözlenen zayıf performansları dilin sesbilgisel bileşenindeki sınırlılıklarından kaynaklanmaktadır. Disleksi zayıf çözümleme ve heceleme becerisi, akıcı ve doğru sözcük tanımada güçlük yaşama ile nitelenen nörolojik kökenli bir öğrenme güçlüğüdür*” (IDA, 2012). APA (2013), DSM-5’te de disleksi “*çözümleme, heceleme, akıcı ve doğru sözcük okumadaki güçlükler ile nitelendirilen nörogelişimsel bir bozukluk*” olarak tanımlanmaktadır. Learning Disabilities Association of America (LDA)’ya göre disleksi, okuma güçlüğüdür. Dislekside yaşanan güçlükler her bireyde farklı olabilir ve çözümlemeyi, okuma akıcılığını, okuduğunu anlamayı, hatırlamayı, yazmayı, hecelemeyi ve bazen konuşmayı etkileyebilir (LDA, 2013). Lueder ve vd. (2009) disleksinin başlıca bir okuma güçlüğü olduğunu ve beyindeki bir yazılı sözcük işleme anormalliğinden kaynaklandığını; disleksili bireylerin, zayıf heceleme ve çözümleme becerilerinin yanı sıra akıcı ve doğru sözcük okumada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu farklı tanımlara bakıldığında sözcük tanımada güçlüğün en ortak nokta olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile disleksili öğrenciler sözcükleri doğru tanımada ve akıcı bir şekilde okumada güçlük yaşamaktadırlar (Sümer ve Altındağ, 2021).

Bir çocuk okula başlayıp akademik başarıları ve etkinlikleri gözlemlenmeden onun disleksiye sahip olduğunu anlayabilmek oldukça güçtür. Fakat eğitime başladıklarında, belli özellikleri bakımından akranlarından farklı olduklarını anlar ve genel olarak öğrenme konusunda eksiklik yaşadıklarına inanırlar. Bu olumsuz fikirler süreç içerisinde sağlıklı bir biçimde ele alınıp uygun müdahaleler yapılmazsa bu çocuklarda hayatları boyunca sürececek akademik yetersizlik hissi oluşabilir. Disleksiye sahip bireyler okul içerisinde veya başka bir alanda okuma ve yazma ile ilgili etkinliklerden genellikle kaçınarak bunun yaratabileceği olumsuz hislerden uzaklaşmak isteyebilirler. Çocukların yaşadığı akademik problemlerin sebepleri iyice araştırılırsa bunlara disleksinin mi yoksa bir başka sorunun mu neden olduğu daha iyi anlaşılabilir (Shaywitz, 2003).

**Disgrafi:** Bireylerin herhangi bir yetersizliğinin (görme yetersizliği ve işitme yetersizliği, nörolojik bozukluk vb.) olmamasına, normal ve üzerinde zekâ seviyesine ve yeterli öğretimsel fırsatlara sahip olmasına karşın yazma becerileri edinme ve geliştirmede yaşadıkları beklenmedik güçlükleri ifade etmektedir (APA, 2013). “*Yazmada yaşanan öğrenme güçlüğünü ifade eden disgrafi sözcüğü Yunanca bozuk anlamına gelen dis ve yazı anlamına gelen grafi kelimelerinin birleşiminden*

oluşmaktadır. Disgrafi, yazma becerilerinin etkilendiği bir öğrenme güçlüğüdür. Disgrafi tek başına görülebileceği gibi disleksi veya diskalkuli ile birlikte de görülebilir” (Yılmaz, 2021). Sousa (2007) harfleri birbirine göre oranlayamama kelimeyi veya cümleyi eksik yazma, okunaksız yazma, sayfa boşlukları ve çizgilere göre konumlandırılamama, yavaş yazma ve kelime atlama, harfler ve kelimeler arasında tutarsız boşluklar bırakma, alışılmışın dışında kalem tutma ve kol ve bedeni yazma sırasında uygun olmayan şekilde pozisyonlandırma gibi problemler yaşadıklarını belirtmiştir (Akt. Fırat, 2021).

**Diskalkuli:** Matematik temel bir akademik yetkinliktir. Temel matematik becerilerine hâkim olmak günlük yaşamı sürdürmek için kritik öneme sahiptir. *“Matematik yalnızca sayı ve rakamlarla sınırlı değildir. Matematiksel sözcükler (sıcak, soğuk gibi) o kadar yaygındır ki, genellikle “matematiğe” ait oldukları bile düşünülmez. Her gün onlarca kez kullandığımız “daha önce”, “kısa zamanda”, “sonra”, “küçük”, “içinde” gibi pek çok kavram matematik becerilerini içermektedir”* (National Council of Teachers of Mathematics, 2000). Matematik becerilerini öğrenmek için gereken beceri ve stratejilerde uzmanlaşmak, toplumda etkin bir şekilde var olmak için çok önemlidir (Patton vd., 1997).

Amerika Birleşik Devletleri’nde Ulusal Öğrenme Güçlüğü Komitesi (National Joint Committee on Learning Disabilities) öğrenme güçlüklerinin bir alt çeşidi olarak ifade etmiş ve bu probleme sahip olan öğrencilerin *“basamak değeri, zaman ve nicelik gibi matematiksel kavramları algılamada, matematiksel bilgileri akılda tutmada, sayıları ve problemleri organize etmede zorluklar yaşadıklarını”* bildirmiştir (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2000). Geary (2004) zekâ testlerinde belirlenen zekâ puanlarının ve potansiyellerinin onlardan beklenildiği ölçüde akademik başarıya yansımaması ve bu durumun üst üste 2 yıl boyunca devam etmesinin bu öğrencide matematik güçlüğü’nün olduğunun işareti olabileceğini bildirmiştir. Birçok araştırmada matematik güçlüğü’nün, disleksi kadar farkında olunmasa da okuma güçlüğü kadar yaygın olduğu bulunmuştur (Sümer ve Altındağ, 2021). Okul çağı öğrencilerinin %5-10’unun matematikte güçlükler yaşadıkları, bu öğrencilerin büyük bir kısmını ÖÖG olan öğrencilerin oluşturduğu belirtilmektedir (Geary, 2003; Rivera, 1997). DSM-5 (2013)’e göre ise matematiksel gücüğü öğrenme güçlüklerinden birisidir ve matematik güçlüğü dört yetenek arasındaki güçlüklerle beraber ortaya çıkmaktadır. Bu alanlar ise şunlardır:

- Sayı algısı,
- Aritmetik gerçeliklerin ezberlenmesi,
- Doğru ve akıcı hesaplama,
- Sayısal akıl yürütme,

## Öğrenme Güçlüğüne Eşlik Eden Sorunlar

ÖÖG ile sıklıkla ilişkilendirilen çeşitli özellikte bulunmaktadır. Culatta, Tompkins ve West (2006)' e göre en sık ilişkilendirilen on özellik şunlardır.

1. **Hiperaktivite:** Hiperaktivite ÖÖG'ye sıklıkla eşlik eden bir durumdur. Hiperaktif bireyler uzun süre oturamaz ve düşünmeden hareket ederler.
2. **Algı-motor bozuklukları:** ÖÖG olan bireyler dış uyaranları tanıma, yorumlama ve anlamada, görsel ya da işitsel bir uyaranı motor davranışı ile koordine etmede zorluk yaşarlar.
3. **Duygusal dalgalanma:** ÖÖG olan çocukların karşılaştıkları durumlar karşısında ani duygusal değişiklikler yaşarlar
4. **Genel koordinasyon eksikliği:** ÖÖG olan çocuklar, kesme, düğme ilikleme, ayakkabı bağlamak, kara tahtadan deftere geçirme ve nesneleri şekil ve boyutlara göre sıralamak gibi koordinasyon gerektiren etkinliklerde zorluk çekebilirler.
5. **Dikkat bozukluğu:** ÖÖG olan çocuklar dikkatlerini odaklamada, sürdürmede ve kendileri için önemli olan uyaranı diğer uyaranlar içinden seçmede güçlükler yaşarlar.
6. **Dürtüsellik:** Dikkatlice düşünmeden çeşitli eylemler gerçekleştirirler.
7. **Bellek sorunları ve soyut düşünmede güçlük:** Çalışan materyalleri hatırlamada zorluk ve soyut kavramları anlamada başarısızlık olarak ifade edilebilir. Örneğin ÖÖG olan bir çocuk öğrenilen sesleri, harfleri veya sözcükleri hatırlamakta zorlanabilir.
8. **Belirgin akademik problemler:** Okuma, heceleme, yazma, anlama ve aritmetik hesaplamaları öğrenmedeki güçlükleri içerir.
9. **Dil ve konuşma bozuklukları:** ÖÖG olan bireyler sözel dili anlama ve sözel bilgiyi hatırlamada güçlükler, ses iletim sorunları (sözcüklerden ses, hece atma, sözcükteki sesin yerine başka bir ses söyleme gibi) kendini sözlü olarak ifade etme ve doğru kelimeleri kullanmakta güçlük çekebilmektedir.

10. **Nörolojik belirtiler:** ÖÖG olan bir çocuk nörolojik bozulma belirtileri (ince motor koordinasyonu eksikliği, zayıf denge, sakarlık ve zayıf konuşma) gösterebilirler (Sümer ve Kumaş, 2021).

### Özel Gereksinimli Çocuklar ve Aile

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olan ebeveynlerin konuya karşı tepkisi büyük oranla çeşitlidir ve kişiseldir. Aile tepkisi, özel gereksinimli çocuklar için okul programını ve müdahalenin başarısını iyi bir şekilde belirleyebildiği için oldukça önemlidir. Aile içinde dikkatli ve iyimser bir çocuk eğitsel uyarıcılara olumlu tepkiler verebilir. Eğer aile, çocuklarının öğrenme ya da gelişimsel engelleri hakkında reddetme içindeyse çocuk ilerdeki başarısı için önemli olan erken müdahaleyi alamaz (Kirk vd., 2017).

Her ne kadar her aile kendi içsel dinamikleriyle özgün bir sistem olsa da, yapılan çalışmalar göstermiştir ki, ailelerin çocuklarının bir engele sahip olduğunu anladığında birbirine benzer duygusal reaksiyonlar göstermişlerdir (Fylnn vd., 2000). Bu aşağıdaki tabloda üç aşamada özetlenmiştir.

Tablo 1

#### Tepki Evreleri

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Evre I  | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Şok:</b> Bir engel durumuna hazır olmak oldukça güçtür</li><li>• <b>İnkâr:</b> Bu durum ilk öğrenildiğinde şoktan sonra gelen tepki mevcut hali kabul etmekten kaçınmadır.</li><li>• <b>Kızgınlık:</b> Aileler ilk olarak öfke duygusunu yaşarlar ve bunun ilk muhatabı çoğunlukla onlara durumu bildiren personel olur</li><li>• <b>Yas:</b> Ailenin “mükemmel çocuk” hayalinin yıkımıdır bu durum ve bunun üzüntüsü bir süre yaşanır.</li><li>• <b>Korku:</b> Çocuk ve onun tanısıyla ilgili bilgiler yeterli olmadığından aileler yaşadıkları bu belirsizliklerden endişe duyar ve tam olarak fikir sahibi olana dek bu endişeleri dinmez.</li></ul> |
| Evre II | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Suçluluk:</b> Ebeveynler çocuklarının aldıkları tanının sebeplerini kendinde aramaya başlar. Kimi zaman hamilelik döneminde, doğumda ya da doğum sonrasında fiziksel ya da ruhsal olarak geçtikleri durumları gözden geçirir ve bulabildikleri sebepler nedeniyle kendilerine kızarlar.</li><li>• <b>Karmaşa:</b> Uyku durumunun bozulması, karar vermede güçlük, ruhsal yorgunluk ailelerin belirsiz gelecek tasvirinde onlara eşlik eden olumsuz duygularıdır. Bu süreç onlar için yıpratıcıdır.</li></ul>                                                                                                                                            |

- **Güçsüzlük:** kendileri dışında gerçekleşen bu durum karşısındaki zayıflıkları ve bu durumu değiştirmeye yönelik ellerinden hiçbir şey gelmemesi onların kendilerini güçsüz hissetmelerine neden olur.
- **Hayal Kırıklığı:** Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak onların kendilerine ilişkin oluşturdıkları imajı bozabilir sosyal ortamlarda bunun kaygısını yaşayabilirler. Bundan utanç duyabilirler.
- **Pazarlık:** içsel ya da dışsal olsun bu durumda aileler bazen tanrıyla bazen bilimle bazen de uzmanlarla pazarlık yapmaya çalışırlar.
- **Uyum ve yeniden organize olma:** Her şey gibi buna da alışmak insanoğlu için beklenen davranıştır ve yeniden organize olmak çok önemlidir.
- **Kabullenme ve uyum:** Ailenin artık mevcut durumu kabul ettiği kendi güçlü ve zayıf yanlarının farkına vardıkları süreçtir.

(Akt. Öz, 2017; Gargiulo, 2003; Smith vd.,2004).

Çocuğun ciddi bir yetersizliğe sahip olduğuna yönelik ilk teşhis konulduğunda, kabullenmeden önce çoğu ebeveyn önce şok sonra inkar, suçlama, kızgınlık, öfke ve üzüntü hisseder. Birkaç ebeveyn, şiddetli depresyon tepkisi verir. Benzer yetersizlikten etkilenmiş çocukların ailelerini bir araya getiren destek grupları yeni ebeveynlere yardım etme konusunda oldukça etkili olabilir (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017).

Bireysel bazı özelliklerimiz toplum ile uyumumuzu belirlemektedir (Öpengin ve Tokmak, 2018). ÖÖG'ye sahip öğrencilerin fiziksel ve zihinsel olarak diğer akranlarıyla benzer bir gelişim göstermeleri bu durumu güçleştirmektedir. Aileler bu durumu anlayıp çocuklarına ilişkin beklentilerini revize etmekte zorluk yaşamaktadırlar. Çocukların akademik olarak yaşadıkları güçlükler ailenin durumu çocuğun bireysel çabasındaki eksikliklere bağlamalarını beraberinde getirmektedir. ÖÖG ile ilgili bilgi sahibi olan aileler çocuklarının akademik başarılarını daha sağlıklı bir şekilde değerlendirmektedir. Bu güçlükle ilgili yeterince bilgi sahibi olmayan aileler ise çocuklarını sorumluluk sahibi olmamakla, tembellikle ve dikkatsizlikle suçlayabilmektedirler. Ailelerin bu tutum ve davranışları çocukların özgüvenlerini zedelemekte ve normal olmayan davranışlara yönelmelerine sebep olmaktadır. (Melekoğlu, 2018).

Aynı evde büyüyen iki çocuğun dahi deneyimlerinin aynı olmadığını biliriz. Ayrıca ev ortamı, yetersizlikten etkilenmiş çocuk ile yetersizliği olmayan kardeşi için aynı değildir. Yetersizlikten etkilenmiş çocuğa sahip olan aileler hakkında sık sık varsayımlar yapılır. Yetersizliği olmayan çocuklar beklendik bir şekilde ihmal edilir. Çünkü ebeveynler, yetersizlikten etkilenmiş çocuğa daha fazla ilgi göstermek zorundadır ve sonuç olarak kardeşler, yetersizlikten etkilenmiş çocuklara karşı bazı

duygular göstermeye başlar. Olayların sırası genelde bu şekilde olmasına rağmen, her zaman bu şekilde olması gerekmez. Özellikle ebeveynler, kardeşin doğal rekabetine karşı ve her çocuğa eşdeğer ilgi gösterme konusunda duyarlı olursa bu durum meydana gelmez (Kirk vd., 2017).

Yetersizlikten etkilenmiş çocuğun kardeşleri en azından aynı miktardaki süreyi annesiyle geçirebilir ve yetersizlikten etkilenmiş erkek ve kız kardeşinin aldığı aynı tip disiplini alabilir. Kardeşler, ev görevlerinin büyük bir kısmını yerine getirebilir. Eğer ebeveynler, büyük kardeşlere, ek olarak çocuk bakımı verirlerse onlar bu özel sorumlulukları nedeniyle uyum problemleri yaşayabilirler. Diğer aile durumlarında olduğu gibi burada önemli olan, ebeveynlerin ne yaptığından çok kardeşlerin bunları nasıl yorumladığıdır. Eğer kardeş sevildiğinden ve ebeveyn tarafından ilgi gördüğünden eminse, o halde yetersizlikten etkilenmiş çocuğa bakma görevinin verilmesine bir tepki göstermez (Kirk vd., 2017).

Tüm yetersizlik türlerinde olduğu gibi ÖÖG'nin de erken tanısı, çocukların gelişimleri ve onlara ihtiyaç duydukları noktalarda destek sağlanabilmesi için oldukça önemlidir. ABD Ulusal Öğrenme Güçlükleri Ortak Konseyi (2006), *“Erken tanılamanın amacı, hangi çocukların öğrenmede sorunlara yol açabilecek ya da çocukları risk altına sokabilecek gelişimsel problemleri olduğunu belirlemektedir.”* Aileler, ÖÖG'nin bir kanıtı olabilecek davranışlar ve yetenekleri tanır ve bunları düzenli olarak gözlemleyebilirse, erken teşhis imkânı ile birlikte çocuğa daha fazla yardımcı olabileceklerdir (Kirk vd., 2017).

Rief ve Stern (2009) ailelerin, ÖÖG olan çocukları ile konuşurken bazı noktalara dikkat etmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Akt. Sümer ve Yılmaz, 2021).

- Öncelikle konuşma sırasında çocuğa ders vermekten kaçınmak ve ona dürüst davranmak, çocuğun kendini daha iyi ifade etmesini sağlayacak bir ortam yaratacaktır.
- Konuşmayı yönlendirirken aileler çocuklarının yaşını, bilişsel becerilerini ve sözcük dağarcığını göz önünde bulundurmalı, konuşmanın içeriğini bunları göz önünde bulundurarak hazırlamalıdır. Çocuğun yaşadığı ÖÖG'yi anladığından emin olmak, onunla yaşadığı güçlüklerin özellikleri hakkında konuşmak ve sonrasında bu güçlüğü bahane olarak kullanmaması için yaşadığı güçlükleri nasıl yönetebileceğini açıklamak doğru bir yaklaşım olacaktır. İlkokul

dönemindeki çocuklar, ergenlik dönemindekilere göre bu konuşmalarda daha az bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar.

- Çocuğun yaşadığı güçlük hakkında neler bildiğini, başkalarından kendi güçlükleri hakkında neler duyduğunu öğrenmek, yanlış düşünceleri hakkında konuşmayı sağlamak onların rahatlamasına yardımcı olacaktır. Başkalarının onun hakkında “tembel, aptal” gibi sözcükler kullandığını söylemesi ve onun da bu cümleleri içselleştirmesi durumu söz konusu ise çocukların zekâlarıyla ilgili endişelerini gidermek doğru bir adım olacaktır. ÖÖG’nin normal ve üzerinde zekâ seviyesindeki bireylerde görüldüğünü, bunun zekâ ile ilişkili bir güçlük olmadığını konuşmak gibi.
- Ebeveynler kendilerini model göstererek herkesin güçlü ve zayıf yönleri olabileceği hakkında konuşabilirler. Örneğin; “Ben çok güzel yemek yapabiliyorum ama araba kullanırken zorlanıyorum. Biraz daha çalışmam ve çabalamam gerekiyor” gibi. Sonrasında çocukların da güçlü yönlerini ifade etmelerini ve güçlü yönlerinin öneminin farkına varmaları sağlanmalıdır.
- Çocuklara, ÖÖG olan birçok çocuk, genç ve yetişkin bireyin olduğunu söylemek, ÖÖG olan ünlü ve başarılı kişilerden bahsetmek, onların karşılaştığı zorluklara rağmen başardıklarını anlatmak ve ÖÖG’nin potansiyelini sınırlamadığını, alacağı yardımlara ve çalışarak hedeflerine ulaşabileceği anlatılmalıdır.

ÖÖG olan çocukların kaygılarını konuşmaya ihtiyaçları olabilir. Böyle durumlarda sınıf öğretmeni, özel ders öğretmeni, okul psikolojik danışmanı ya da ebeveynleriyle bu konuyu konuşabileceği ve bu kişilerin kendisine, yardıma ihtiyacı olduğu anlarda, destek verebilecekleri anlatılmalıdır.

## **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde ÖÖG ve diğer yetersizlik türleriyle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

**Yurt Dışı Araştırmalar:** ÖÖG’nin aileler üzerindeki beklenmedik etkilerini inceleyen Dyson (2014) yaptığı çalışmasında yaşları 8-16 arasında değişen öğrencilerin aileleriyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirmiştir. 10 aileden elde ettiği veriler neticesinde ÖÖG’nin aile üzerinde bir dizi etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Bunlar arasında aile stresi, ebeveynlik tutarsızlıkları, geniş aile üyelerinden gelen olumsuz

tepkiler, okulla etkileşimde zorluk ve ÖÖG olan çocuk ile kardeşler üzerindeki karşılıklı etkilerdir.

Chang ve Hsu (2006) ÖÖG'nin ailelerin ruhsal durumlarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. 117 aile ile yarı yapılandırılmış sorularla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yoluyla önce kodlanmış ardından -aile stresi, aile dinamikleri, sosyal destek ve başa çıkma davranışları- olarak 4 tema oluşturulmuştur. Ailelerden elde edilen verilerle yapılan analizler sonucunda stres kaynaklarının bir aileden diğerine yoğunluk ve önem bakımından sabit olmadığı geniş bir dağılım gösterdiği ifade edilmiştir. Ailelerin çocuklarının geleceği ile ilgili ve çocuklarının diğer çocuklar tarafından ÖÖG sebebiyle örseleneceği ile ilgili stres yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Silver (1989) ise ÖÖG tanısının aile üzerinde ikincil etkilerini incelemiştir. Yaptığı çalışmada ÖÖG'nin akran ilişkileri, psikososyal gelişim ve aile etkileşimlerine etki ettiğini belirtmiştir. ÖÖG'nin sadece öğrenme ile ilgili değil yaşamın tüm alanlarıyla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Duygusal, sosyal ve ailevi bazı problemlere yol açtığını eklemiştir. Halperin vd. (1984) ÖÖG'ye sahip öğrencilerin %15-20'sinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olduğunu belirtmiştir.

ÖÖG'ye sahip çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerini karşılaştıran çalışmalar da mevcuttur. Margarit ve Heiman (1986) ÖÖG olan çocuğa sahip olan ebeveynlerle olmayanları kaygı algısı ve aile iklimi açısından karşılaştığı çalışmasında her iki gruptan 20 ebeveyn "aile ortamı ölçeği" ile veri toplamıştır. ÖÖG olan çocuğa sahip ailelerin kaygı puanlarının daha yüksek olduğu ve aile iklimine daha fazla vurgu yaptıklarını ifade etmişlerdir. ÖÖG'ye sahip babaların annelere göre aile içerisinde çocuğun eğitimi ile daha az ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Annelerin kaygılarının daha çok başarı vurgusu üzerinde yoğunlaştığını eklemiştir.

Faerstein (1981) ise ÖÖG olan çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları sorunlarla ilgili yapılan çalışmaları gözden geçirmiştir. Yaptığı araştırmada gizli bir engelin aileyi çeşitli şekillerde etkilediğini ifade etmiştir. ÖÖG'nin aile üzerindeki etkilerini tam olarak belirlemenin güç olduğunu ancak bu ailelerle yapılacak görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin değerli olduğunu belirtmiştir.

Diğer yetersizlik türlerinde yapılan çalışmalardan biri Skotko'nun (2005) ABD'de, çocuklarına Down Sendromu teşhisi konulan annelerin deneyimlerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymayı amaçladığı çalışmasıdır. Çalışmaya katılan

annelerin teşhisi öğrendikten sonra korktuklarını ve endişelendiklerini bildirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca bilgiyi veren doktorların down sendromunun olumlu yönlerinden çok az bahsettiklerini ve nadiren diğer down sendromlu aileler ile ilgili güncel materyalleri paylaştıklarını ifade etmiştir. Annelere teşhis hakkında verilen bilginin sunulmuş biçiminin önemine dikkat çekmiştir.

Kazak ve Marvin (1984) ise engelli çocuğa sahip olan ve olmayan 100 ailedeki farklılıkları tartıştıkları çalışmalarında, engelli çocuğa sahip olan ailelerin olmayanlara göre daha yüksek stres düzeylerine sahip olduklarını bulmuşlardır. Yine aynı çalışmada engelli çocuğa sahip olan ailelerin başarılı baş etme stratejilerine de sahip oldukları saptanmıştır. Ailelerin güçlü yanlarını tanıma ve klinik müdahalelere mevcut başa çıkma stratejilerini dahil etmek sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır.

Bir başka çalışmada Seltzer vd. (2001) özel gereksinimli çocuğa sahip aileler ile normal gelişim gösteren çocuğu olan aileleri kıyaslamışlardır. Yaptıkları çalışmalarında, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin daha düşük istihdam oranına, üye sayısı olarak daha kalabalık aileye, daha düşük sosyal etkinlik seviyesine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Çocuğunda ağır derecede zihinsel yetersizlik olan ebeveynlerin, yüksek düzeyde depresyon ve alkol gibi sorunları olduğunu belirtmişlerdir.

Giri vd. (2020) İngiltere’de yaptıkları çalışmada ÖÖG yaşayan bireylerin ve ailelerinin istihdam düzeyinin düşük olduğunu, engelli yasalarından faydalanamadıklarını, iş bulma konusunda zorlandıklarını ve bu anlamda sosyal politikalara ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir.

Terras (2009) disleksili olan ve olmayan bireylerdeki benlik saygısını incelediği çalışmasını yaş ortalaması 11 olan 68 disleksili öğrenci ve aileleri ile yürütmüştür. Disleksi olan bireylerin, okuma problemi olmayanlara göre daha düşük benlik saygısına sahip olduğunu, duygusal ve davranışsal açıdan daha fazla güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Hem çocuk hem de ebeveynlerden elde edilen benlik saygısını değerlendirmede kullanılan puan genel popülasyona göre önemli ölçüde düşük bulunmuştur. Çocukların akademik zorluklar karşısında öz yeterlilik algılarının da düşük olması onları kaçınma davranışına itebilmektedir. Etkili önleme çalışmaları ve başarılı psiko-sosyal uyum disleksinin olumsuz etkilerini engelleyebilir.

Kamaruddin ve Mamat (2015) ÖÖG yaşayan çocukların ebeveynleri arasındaki stres düzeyini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, 264 katılımcıya stres ölçeği uygulamışlardır. ÖÖG olan çocukların annelerinin babalarından daha yüksek strese

sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip ebeveynlerin, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlere göre daha yüksek oranda stres yaşadıkları bildirilmiştir.

Niazov, Hen ve Ferrari (2021) ÖÖG olan ve olmayan üniversite öğrencileri arasındaki akademik ve çevrimiçi erteleme, akademik stres ve akademik öz-yeterlilik farklarını inceledikleri çalışmalarında, akademik stresin ÖÖG'ye sahip olan öğrencilerde daha yüksek olduğunu ve akademik erteleme davranışlarını da daha sık gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bishara (2022) ÖÖG olan ve olmayan öğrencilerde bilişsel yük, bilişsel farkındalık ve öz yeterlilik durumlarını karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmalarında, ÖÖG olan grubun normal gelişim gösteren gruba göre bilişsel yük, bilişsel farkındalık ve öz-yeterlilik açısından daha kötü performans gösterdiklerini bildirmişlerdir.

**Yurt İçi Araştırmalar:** Kaner (2004) yetersizliği olan çocuğa sahip anne ve babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarını incelediği raporunda farklı yetersizlik türlerinden 416 ebeveynle çalışmıştır. Zihin engelli çocuğu olan anne babalar, işitme engelli çocuğu olan anne babalara göre çocuklarını daha yetersiz algılamalarına rağmen, daha fazla eğitim desteği almaktadırlar ve yaşam doyumları daha yüksektir. Ebeveynlerin stres düzeyleri ile çocuklarının cinsiyeti arasında bir fark bulunmamıştır. Anne ve babanın yetersiz sosyal destek ağına sahip olmasının ise yaşam doyumunu yordadığı ifade edilmiştir.

Doğru ve Arslan (2008), engelli çocuğu olan annelerin sürekli yaşadıkları kaygı düzeyleri ile çocukları ile birlikte sosyal ortamda (alışveriş, lokantada yemek yeme, çocuklarını kuruma götürme gibi) geçirdikleri zamandaki durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Çalışmalarında, çocukları bir özel eğitim kurumuna devam eden 51 anneye Spielberger'in Sürekli-Durumluk Kaygı Envanteri uygulayarak kaygı düzeylerini belirlemişlerdir. Araştırma sonunda annelerin çoğunluğunda sürekli kaygı durumuna rastlanmıştır. Ayrıca, annelerin eğitim durumlarına göre kaygı düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Annelerin çocuklarının durumu ile ilgili yaşantıları (olumsuz deneyimler) arttıkça kaygı düzeylerinde de artış olduğu görülmüştür.

Akandere, Acar ve Baştuğ (2009), fiziksel ve zihinsel-fiziksel engelli çocuğa sahip olan anne-babaların umutsuzluk ve yaşam doyum düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla yaptıkları araştırmada engelli çocuğa sahip anne-babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyleri; çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. 300 anne ve baba ile yapılan çalışmada Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Yaşam Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Zihinsel, fiziksel, zihinsel-fiziksel engelli çocuğa sahip anne- babaların umutsuzluk ve yaşam doyum düzeyleri ile yaş, eğitim, gelir düzeyi, engeli çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Demir, Özcan ve Kızılırmak (2010) zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin depresyon düzeylerinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında, 215 zihinsel engelli çocuğa sahip anneye Beck Depresyon Ölçeği ve demografik soru formu uygulanmıştır. Annelerin %43'ü 30-39 yaş arasında, %92'sinin başka zihinsel engelli çocuğu yok, zihinsel engelli çocuğun %54'ü erkek, %80'inin sağlıkla ilgili başka sorunu yok, annelerin %66'sı evde çocukların bakımında yardım eden birinin olmadığını belirtmiştir. Annelerin depresyon ortalama puanları  $21.60 \pm 12.99$  bulunmuştur. Çalışma sonucunda zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin depresif semptom düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Ercan, Kırlioğlu ve Kalaycı (2019) özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin durumu kabullenme, alışma ve başa çıkma süreçlerini inceledikleri nitel araştırmalarında yarı yapılandırılmış görüşmeler ile 30 ebeveyn den veri toplamışlardır. Aileler çocuklarının engel durumu fark edildikten sonra genellikle şok ve kabullenememe tepkisi verdiklerini ifade etmişlerdir. Durumu kabullenmede ve başa çıkmada dini inançların, aile ve yakın çevre desteğinin kolaylaştırıcı olduğunu belirtmişlerdir. Süreçteki en önemli zorluklar bireyin bağımlılığının sebep olduğu yaşamsal kısıtlılıklar, engel durumunun yol açtığı duygusal yük, bakım verenin yaşadığı tükenmişlik olarak özetlenebilir. Engelli çocuğu olan ebeveynlerin çoğu geleceğe dair en büyük kaygılarının çocuklarından önce ölümlerle ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Balcı (2019) Ankara Kalecik ilçesindeki tüm ilk ve ortaokullarda yaptıkları araştırmada, öğrenim gören ilk ve ortaokul öğrencilerinin disleksi risk oranının %14,8 olduğunu, tanı alan disleksili öğrenciler içerisinde erkeklerin oranının kızlara göre daha fazla olduğunu, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin disleksinin yarattığı olumsuz durumlarla başa çıkma becerilerinin de arttığını, sağ veya sol eli kullanmanın disleksi ile herhangi bir alakası bulunmadığını, disleksinin genetik bir yapısının bulunduğunu,

disleksiye kimi zaman dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun da eşlik edebileceğini, disleksinin birçok dersteki akademik başarıyı etkilediği sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlar uluslararası çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Balcı (2019) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin sadece % 40'ının eğitim süreçleri içerisinde disleksi hakkında bilgilendirildiklerini ve bu bilgilendirmenin de bir ders saati kapsamında yüzeysel olduğunu gösteren araştırma sonucunu yayınlamıştır. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğrencileri bu kavramla ilgili daha çok bilgi almışlardır. Okul öncesi öğretmenleri de ikinci sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve kendilerini yetersiz hissettikleri öğrenilmiştir. Öğretmenler aynı zamanda, disleksili bir öğrenciyle karşılaşmaları durumunda; farkına varma, belirleme yönünde gerekli bilgi ve mesleki beceriye sahip olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim yöntemlerini bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler disleksili öğrencileri için özel bir çalışma yapmamakta ve beden eğitimi, müzik gibi derslerde ya da öğle aralarına sıkıştırarak eğitim vermeye çalışmaktadır. Öğretmenler ÖÖG olan öğrencilere genel eğitim ortamında değil özel eğitim sınıfı/okulu/kurumlarında destek verilmesini düşünmektedirler.

Yılmaz ve Erim (2019) Türkiye'de yaşayan yetişkinlerin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerini genel tarama yöntemini kullanarak incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında 20 maddelik bir anket kullanmışlardır. Çalışmaya katılan 500 yetişkinin %19'u daha önce "disleksi" terimini duymadığını belirtmiştir. "Disleksi" terimini duyduğunu belirten 406 katılımcı disleksi ile ilgili maddeleri yanıtlamaya devam etmiştir. Verilerin analizi sonucunda katılımcıların disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu; disleksiye ilişkin bilgi düzeyinin katılımcıların yaş ve eğitim düzeylerinden etkilenmediği, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre disleksi konusunda daha bilgili oldukları görülmüştür. Türkiye'de yaşayan yetişkinlerin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu, disleksi hakkında yanlış inanışların yaygın olduğu görülmüştür. Disleksili bireylerin eğitim ortamlarında ve sosyal hayatlarında başarılı olabilmeleri, yasal haklarını kullanabilmeleri, toplumsal bütünleştirmenin sağlanabilmesi için disleksili bireylerle çalışan uzmanların ve toplumun bilgi düzeyinin artırılması gerekmektedir.

Hökelekli, Çar ve Kültür (2020)'e göre akademik performansta yaşanan sorunlar nedeniyle psikiyatri polikliniğine başvuran hastalar arasında en fazla dikkat çeken grup

dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve disleksidir. Bu iki sorunun klinik ayrımını yapmak oldukça güçtür fakat bunu yapmadan doğru müdahalede bulunmak da bir o kadar zordur. Yaptıkları araştırmada yalnızca dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve disleksiyle birlikte görülen dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna sahip gruplar nöropsikolojik bileşenleri karşılaştırarak değerlendirmişlerdir. 53 çocukla yapılan çalışmada nöropsikolojik testlerin ayırıcı tanı açısından klinisyenlere yardımcı olabileceği görülmüştür.

Yılmaz ve Sarı (2020)' disleksili öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında sözel dil becerilerini karşılaştırmayı amaçladıkları çalışmalarında, ilkökul 3. Sınıfa devam eden 30 disleksi tanılı öğrenci ve normal gelişim gösteren 30 öğrenciden oluşan iki grup kullanarak Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi kullanmışlardır. Araştırmada disleksi tanılı öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre sözel dil performanslarının daha düşük olduğunu, disleksiye sahip öğrencilerin sözel dil performanslarının zayıf ya da çok zayıf olduğunu bulmuşlardır.

Ulutaşdemir ve diğerleri (2021), üniversite öğrencilerinin disleksi ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesini amaçladıkları tanımlayıcı türdeki çalışmalarında, anket ile 1500 öğrenciden görüş almışlardır. Disleksinin ne olduğuna yanıt verebilen öğrencilerin yarısı disleksiye bir öğrenme bozukluğu olarak tanımlarken, diğer katılımcılar çeşitli engellerle ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu kavramla daha önce karşılaşmadıkları ve bununla ilgili herhangi bir yazı okumadıkları belirlenmiştir.

Kumaş ve Yıldırım (2021), "Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği"nin Türkçe uyarlamasının, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. 279 sınıf öğretmenin katıldığı araştırma sonucunda "Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği"nin Türkiye'de geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Uysal vd. (2022), Türkçe konuşan ve disleksisi olan çocukların dil ve konuşma profillerini, standardize dil ve konuşma testleri kullanarak incelemeyi amaçlayan, 29 disleksili çocuk ve buna eş tipik gelişim gösteren 29 çocuk olmak üzere 58 öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında, uygulanan tüm standardize edilmiş testlerde normal gelişim gösteren çocukların dil ve konuşma performansları disleksili öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Çalışma disleksinin sadece bir okuma bozukluğu değil dil ve konuşma bozukluğu olduğunu göstermiştir. Dil ve konuşma bozukluklarını da içine alacak şekilde bir tanılama süreci klinisyenlere önerilmiştir.

Kurnaz ve Karamuklu (2022), ses temelli cümle yöntemi ile cümle çözümleme yönteminin etkililiğinin karşılaştırılmasını amaçladıkları yarı deneysel yöntemle 2. ve 3. sınıf düzeyinde disleksi tanılı öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarında, cümle çözümleme yönteminin ses temelli cümle yöntemine göre disleksi olan öğrencilerde harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin okunmasında ve yazımında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çetin, Ceylan ve Taşlıbeyaz (2022) ÖÖG yaşayan öğrencilerin ailelerinin karşılaştıkları güçlükleri keşfetmeyi amaçladıkları çalışmalarında ebeveynlerle görüşme gerçekleştirmiştir. 8 ebeveynle (6 anne ve 2 baba) yaptıkları görüşme sonucunda elde ettikleri verilerle 32 alt tema ve 10 tema belirlemişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarının okul hayatı ve akademik performansı ile ilgili problemler yaşadıklarını ve yaşadıkları sorunların aile içerisine yansımaları olduğunu belirtmişlerdir.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci, verilerin dökümü ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### Araştırma Modeli

Bu çalışmada ÖÖG tanılı çocuklara sahip ailelerin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Bir olgunun neden ve nasıl olduğunu anlamak için kullanılan bir yöntem olan fenomenoloji, nitel çalışmaların merkezinde yer alan bir nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenolojik yaklaşım, kişilerin geçmiş deneyimlerine yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla, küçük örneklemden çeşitli yöntemlerle derinlemesine veri elde edildiği, elde edilen verilerin olduğu gibi “naturalistik” ele alındığı, olgulara ilişkin algılarını anlamak amacıyla “ne” ve “nasıl” sorularına cevap arandığı ve sayısal verileri işlemekten çok olguları birçok boyuttan anlamaya çalışan bir yöntemdir (Smith, 2003).

Nitel araştırma modeli, araştırmacıların perspektifinden incelemelerde bulunduğu, hangi ortamda araştırma yapıldıysa o ortamın derinlemesine betimlemesinin yapıldığı, araştırma konusu kişilerin davranışlarının neden ve nasılına odaklanan, esnek ve yapılandırılmamış bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2009).

Yıldırım ve Şimşek (2013), nitel araştırma yönteminin üzerinde uzlaşa sağlanan bir tanımının yapılmasının oldukça güç olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan nitel araştırma yöntemi bir şemsiye kavramdır ve birçok farklı disiplinle ilişkili kavramları bünyesinde barındırır. Gözlem, doküman analizi, görüşme gibi yöntemler kullanılır ve olaylar içinde gerçekleştiği ortamda tümevarımsal yöntem kullanılarak ortaya konur.

ÖÖG tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin geçmiş ve şimdiki deneyimlerini daha iyi anlamak için nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desenin araştırma amacına daha iyi hizmet edeceği düşünülmüştür. Ayrıca daha az sayıda örneklem ile daha derinlemesine bilgi edinilmek istenmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırma sürecinde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Yayın Etik Kurul Başkanlığı'ndan Etik komisyon Onay Bildirimi (EK-A) alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Van ilinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 7 farklı okulda okumakta olan ÖÖG tanılı çocuğa sahip 12 ebeveyn oluşturmuştur. Katılımcılar arasında yer alan ebeveynler, araştırma içerisinde E.1., E.2., olarak kodlanmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin tanımlayıcı özellikleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2  
Demografik Bilgiler

| Demografik Bilgiler |     |          |               |                |              |              |              |
|---------------------|-----|----------|---------------|----------------|--------------|--------------|--------------|
| Ebeveynler          | Yaş | Cinsiyet | Eğitim Durumu | Çalışma Durumu | Gelir Düzeyi | Medeni Durum | Çocuk Sayısı |
| E1                  | 42  | Kadın    | Üniversite    | Çalışıyor      | Yüksek       | Evli         | 2            |
| E2                  | 38  | Kadın    | İlkokul       | Çalışmıyor     | Düşük        | Evli         | 4            |
| E3                  | 37  | Kadın    | İlkokul       | Çalışmıyor     | Düşük        | Boşanmış     | 5            |
| E4                  | 37  | Kadın    | İlkokul       | Çalışmıyor     | Düşük        | Evli         | 4            |
| E5                  | 30  | Kadın    | İlkokul       | Çalışmıyor     | Düşük        | Evli         | 4            |
| E6                  | 28  | Kadın    | İlkokul       | Çalışmıyor     | Düşük        | Evli         | 3            |
| E7                  | 45  | Kadın    | İlkokul       | Çalışmıyor     | Düşük        | Evli         | 2            |
| E8                  | 54  | Kadın    | Lise          | Çalışıyor      | Orta         | Boşanmış     | 1            |
| E9                  | 36  | Erkek    | Üniversite    | Çalışıyor      | Orta         | Evli         | 3            |
| E10                 | 39  | Erkek    | Lise          | Çalışıyor      | Düşük        | Evli         | 1            |
| E11                 | 44  | Kadın    | İlkokul       | Çalışmıyor     | Düşük        | Evli         | 4            |
| E12                 | 46  | Erkek    | İlkokul       | Çalışıyor      | Düşük        | Evli         | 2            |

Araştırmanın çalışma grubu incelendiğinde ilkokul mezunu, düşük gelir grubundan, evli ve kadın katılımcıların çoğunlukta olduğu ve katılımcıların yaş ortalamasının 40 olduğu görülmektedir.

## Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgi formu kullanılmıştır.

## Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, verilerin toplanması yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinde en çok başvurulan teknik görüşme tekniğidir. Görüşme, insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır. Görüşme tekniği yapı bakımından yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere 3 gruptan oluşur (Ekiz, 2009, s.55).

Bu çalışmada ÖÖG tanılı bireylere sahip ailelerin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. ÖÖG'ye sahip bireylerin ev yaşantılarını, ebeveynler arasındaki ilişkiyi, öğretmen ve idarecilerin bu tanıya sahip öğrencilere ilişkin tutumlarını derinlemesine öğrenmek amacıyla ek sorular da sorarak betimlemek amaçlanmıştır. Yüz yüze görüşme sorulan sorulara cevap alma ihtimalinin fazla olması, etkileşimli ve verimli bir iletişim sağlanabilmesi, ev ortamının da gözlemlenme şansının olması nedeniyle tercih edilmiştir.

Bu amaçla araştırmacı ve danışmanı tarafından literatür incelenerek yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Oluşturulan sorular özel eğitim alanında doktora derecesine sahip 2 uzman ve bu alanda çalışan 1 yüksek lisans öğrencisine incelenmesi, değerlendirilmesi ve gerekli geri bildirimin verilmesi amacıyla gönderilmiştir. Bu anlamda uzmanlar, yapılacak değerlendirmede, soruların araştırılan konuyu kapsayıp kapsamadığı, açık, net ve anlaşılır olup olmadığı konusunda araştırmacıya uygun, düzeltme veya görüşme sorularından çıkarılması gerekir gibi 3 başlıkta geri bildirim vermişlerdir. Uzmanlardan gelen geribildirimler ile görüşme sorularında 2'si çıkarılmış 3 soru da birden fazla alanla ilgili olduğundan 2 ayrı soru haline getirilmiştir. Uzmanlardan gelen geribildirimler değerlendirilmiş ve görüşme soruları son halini almıştır.

**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları:** ÖÖG'ye sahip olan öğrencilerin sosyal ilişkileri, öğretmen ve idarecilerin bu öğrencilere karşı tutumu, ebeveynlerin kendi arasındaki ve çocuklarıyla olan ilişkileri gibi başlıklar referans alınarak oluşturulan sorular yukarıda yer alan aşamalardan geçtikten sonra aşağıda yer alan halini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3

*Görüşme Soruları*

---

|    |                                                                                                                                                     |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Çocuğunuzun diğer çocuklardan farklı olduğunu nasıl anladınız, bunu ilk kim fark etti, nasıl bir yönlendirme yaptı?                                 |
| 2  | 0-6 yaş arasında çocuğunuzun gelişiminde erken ya da geç edinilen bir davranış var mıydı?                                                           |
| 3  | Çocuğunuz tanı almadan önce ÖÖG ile ilgili neler biliyordunuz?                                                                                      |
| 4  | Çocuğunuz ÖÖG tanısı aldığı anda ne hissettiniz?                                                                                                    |
| 5  | Çocuğunuzun tanılama sürecinde daha önceden kullanmış olduğu eğitsel materyaller incelendi mi?                                                      |
| 6  | Çocuğunuzun ÖÖG tanısını öğrendiğinizde ona olan tavrınızda ve davranışlarınızda bir değişiklik oldu mu?                                            |
| 7  | Çocuğunuzda ÖÖG olduğunu öğrenmeniz çocuğunuza ilişkin beklentilerinizde nasıl değişikliklere sebep oldu?                                           |
| 8  | Çocuğunuzun tanısını çevrenizdekiler biliyor mu? Çocuğunuzun tanısıyla ilgili konuşurken neler hissediyorsunuz?                                     |
| 9  | Ailenizde ÖÖG'ye sahip birinin olması sizi nasıl etkiliyor? Herhangi bir alanda kısıtlandığınızı düşünüyor musunuz?                                 |
| 10 | Çocuğunuzun ÖÖG ev içerisindeki ilişkilerinizi nasıl etkiledi? Çocuğunuzun varsa kardeşleriyle ilişkileri nasıl? Sizin çocuğunuzla ilişkiniz nasıl? |
| 11 | Çocuğun okul performansı ile ilgili eşinizle çatışma yaşıyor musunuz?                                                                               |
| 12 | Çocuğunuz kendi problemiyle ilgili neler biliyor onunla bunu konuştunuz mu?                                                                         |
| 13 | Çocuğunuzun akranlarıyla iletişimi nasıl, okulda veya mahallede dışlandığı oluyor mu?                                                               |
| 14 | Çocuğunuzun sınıf içerisinde sosyal konumu nedir?                                                                                                   |
| 15 | Çocuğunuz evde vaktini nasıl değerlendirir? Evde ayrı bir odası var mı? Kendi sorumluluğunda olan alanları düzenliyor mu?                           |
| 16 | Çocuğunuzun eğitim hayatına ne düzeyde katılıyorsunuz?                                                                                              |
| 17 | Çocuğunuz ödevleri zamanında yapıyor mu? Bununla ilgili öğrencinizi ne sıklıkta uyarıyorsunuz?                                                      |
| 18 | Çocuğunuzla onun eğitsel performansı ile ilgili tartıştığınız oluyor mu?                                                                            |
| 19 | Çocuğunuzun dikkatini nasıl değerlendiriyorsunuz, sözel yönergelerinizi takip etmekte zorlanıyor mu?                                                |
| 20 | Öğretmenlerin ve idarecilerin çocuğunuza yönelik tutumları nelerdir?                                                                                |
| 21 | Çocuğunuzun eğitim hayatında ona özel uygulamalar yapılıyor mu?                                                                                     |
| 22 | Değerlendirme ve tanılama sürecinin çocuğunuzun hayatına ve sizin hayatınıza etkileri konusunda düşünceleriniz nelerdir?                            |

---

**Demografik Bilgi Formu:** Görüşme başlarken öncelikle ebeveynlere demografik bilgi formu verilip doldurulması istenmiştir. Demografik bilgi formu görüşme yapılacak

ebeveyne ait kişisel bilgilerin yer aldığı formdur. Demografik bilgi formundaki soruları araştırmacı velilere görüşme öncesi vererek yanıtları kendilerinin doldurmasını sağlamıştır.

**Görüşmeler:** Veri toplama aşamasında, çalışma grubu oluşturmak için okul rehber öğretmenleriyle iletişime geçilmiş ve okullarında ÖÖG'ye sahip öğrencilerin olup olmadığı sorulmuştur. Çalışma hakkında okul rehber öğretmenlerine bilgi verilmiş ve ÖÖG tanılı bireylere sahip ebeveynleri bilgilendirmeleri, çalışmaya katılmak için gönüllü olan ebeveynlerin bilgileri istenmiştir. Verilen bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılmak isteyen velilerin bilgileri alınarak görüşme takvimi oluşturulmuştur. Görüşmeler 21.11.2022-30.11.2022 tarihleri arasında araştırmacı tarafından katılımcılar ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme takvimi oluşturulmuş ve görüşmeye katılacak velilere hangi gün ve saatlerin uygun olacağı sorulmuştur. Yapılan görüşmelerin analizi için ses kaydı yapılacağı ancak bu kaydın araştırmacı ve danışmanı dışında kimseyle paylaşılmayacağı konusunda bilgi verilmiştir. Görüşmeler esnasında hem notlar alınmış hem de alınan aile izin formundan (Ek-3) sonra ses kaydı kullanılmıştır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında Van ilinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 7 farklı okulda okumakta olan ÖÖG tanılı bireye sahip 12 ebeveyne yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Görüşme özetlerine ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4

*Görüşme Özetleri*

| Ebeveynler | Görüşme Tarihi | Görüşme Süresi | Kayıt Türü  | Görüşme Yeri |
|------------|----------------|----------------|-------------|--------------|
| E1         | 21.11.2022     | 22 dakika      | Sesli Kayıt | İş Yeri      |
| E2         | 23.11.2022     | 18 dakika      | Sesli Kayıt | Ev           |
| E3         | 24.11.2022     | 16 dakika      | Sesli Kayıt | Ev           |
| E4         | 24.11.2022     | 12 dakika      | Sesli Kayıt | Ev           |
| E5         | 25.11.2022     | 13 dakika      | Sesli Kayıt | Okul         |
| E6         | 25.11.2022     | 19 dakika      | Sesli Kayıt | Okul         |
| E7         | 25.11.2022     | 20 dakika      | Sesli Kayıt | Ev           |
| E8         | 28.11.2022     | 24 dakika      | Sesli Kayıt | Ev           |
| E9         | 28.11.2022     | 25 dakika      | Sesli Kayıt | Ev           |
| E10        | 28.11.2022     | 14 dakika      | Sesli Kayıt | Ev           |
| E11        | 29.11.2022     | 22 dakika      | Sesli Kayıt | Ev           |
| E12        | 30.11.2022     | 21 dakika      | Sesli Kayıt | Ev           |

Çoğunlukla ev ortamında yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin süresi 12-25 dakika arasında değişmektedir.

**Verilerin Analizi**

Bu araştırmada görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel veri analizi türlerinden olan içerik analizini, çeşitli veri toplama teknikleriyle elde edilen verilerin önceden belirlenen temalar çerçevesinde yorumlanarak özetlenmesini içerdiğini ifade etmiştir. İçerik analizinin temel yöntemi birbirine benzeyen kavramları bir araya getirerek bunları

okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenlemektir. Bu yaklaşımın bazı temel aşamaları vardır

- Verilerin kodlanması
- Temaların bulunması
- Kodların ve temaların düzenlenmesi
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Görüşme sonucunda elde edilen verilerin analizi yapılırken ilk önce araştırmacı ve katılımcı arasında gerçekleştirilen görüşmede ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınan görüşmeler, kayıt üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan “Transkriptor” adlı mobil uygulama ile yazıya dökülerek “Microsoft Word Programına” aktarılmıştır. Program üzerinde yapılan düzenleme işlemlerinin ardından araştırmacı tarafından sık tekrar edilen konular temalar oluşturmak için not alınmıştır. Ayrıca görüşme esnasında sözel olmayan mesajlar ve görüşme yeri araştırmacı tarafından not edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler detaylı bir biçimde incelenmiş ve ÖÖG tanımlı çocuğa sahip ailelerin durumlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sonrasında gerçekleştirilen analiz aşamaları aşağıda yer almaktadır.

**Aşama 1 Verilerin Kodlanması:** Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler “transkriptor” adlı mobil uygulama ile yazıya dönüştürülüp “Microsoft Word” adlı uygulama ile bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra ilk aşama verilerin kodlanması olmuştur. Araştırmanın bu aşamasında elde edilen veriler detaylı bir biçimde incelenerek veriler anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Daha sonra veriler bu bölümler çerçevesinde kodlanmıştır ve 260 koda ulaşılmıştır.

**Aşama 2 Kategori ve Alt Kategorilere Ulaşılması:** Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra benzer perspektife sahip olan kodlar alınarak alt kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Araştırmanın analiz kısmında 19 tane alt kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan alt kategorilere ilişkin tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 4  
*Alt Kategorilere İlişkin Tablo*

|                                                  |
|--------------------------------------------------|
| Normal gelişim                                   |
| Gelişimde gerilik                                |
| ÖÖG hakkında bilgi düzeyi                        |
| ÖÖG tanısına karşı gösterilen duygusal reaksiyon |
| ÖÖG tanısına karşı verilen davranışsal tepki     |
| ÖÖG ile birlikte şekillenen beklentiler          |
| ÖÖG'li çocuğa karşı tutum                        |
| Ebeveyn ilişkileri                               |
| Kardeşler arası ilişkiler                        |
| Ebeveyn-çocuk ilişkisi                           |
| Düzenleme ve organize olma                       |
| Akademik görevler                                |
| Sınıf içi konum                                  |
| Dikkat                                           |
| Destek eğitim                                    |
| Akademik performans                              |
| Öğretmen ve idareci tutumları                    |
| Okul aile etkileşimi                             |
| Aile sosyal çevre etkileşimi                     |

Bu işlem tamamlandıktan sonra benzer olan alt kategoriler birleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmada 5 kategoriye ulaşılmıştır. Kategoriye ilişkin şekil aşağıdaki gibidir.



Şekil 2. Kategorilere İlişkin Şekil

Araştırma sonucunda ÖÖG tanılı bireye sahip ebeveynlerin sık yineledikleri kavramlar belirlenmiştir. Buradan hareketle ulaşılan verilere ilişkin kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma verilerine göre kategori ve alt kategoriler düzenlenmiştir. Bu kapsamda kategorilere ilişkin anlam bütünlüğü sağlanarak elde edilen veriler yorumlanmıştır.

**Aşama 3 Verilerin Tablolaştırılması ve Grafiklerin Oluşturulması:** Bulgular aktarılırken tablolardan yararlanılmış ve ebeveyn görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tablonun ilk sütununu kategoriler, ikinci sütununu alt kategoriler yer almaktadır.

**Aşama 4 Bulguların Yorumlanması:** “Veri analizinin son aşamasında ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların ortaya çıkarılması yer almaktadır. Ortaya çıkan kodlara ve kategorilere göre verilerin düzenlenmesi söz konusudur” (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmanın son aşamasında ÖÖG tanısına sahip aileler ile yapılan görüşmelerin analiz edilmesi esnasında ortaya çıkan kodlara ve temalara göre direkt alıntılardan yola çıkılarak araştırmacının ulaştığı sonuçlar ile diğer araştırmacıların sonuçları tartışılarak ailelerin bu konudaki fikirlerine ilişkin frekanslara yer verilmiştir. Bu çerçevede elde edilen tüm veriler anlam bütünlüğü sağlanarak yorumlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekliği ile yapılan çalışmalarda, toplanan verilerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları “inandırıcılık”, “aktarılabilirlik”, “tutarlılık” ve “teyit edilebilirlik” gibi boyutlarda değerlendirilip uygulanır (Linkoln ve Guba, 1985). “Nitel araştırmalarda üretilen verilerin inandırıcılığını artırmak için uzun süreli iletişim, uzman incelemesi ve katılımcı doğrulaması teknikleri öneri olarak sunulmaktadır. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için kullanılan tekniklerden veri kaynakları ile uzun süreli iletişim kurmak, araştırmacının varlığından kaynaklanan olumsuz sonuçları en aza indirmek için önerilmektedir” (Linkoln ve Guba, 1985).

Bu araştırmanın geçerlik güvenirlik çalışması inanılabilirlik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleriyle değerlendirilmiştir.

Nitel çalışmalarda iç geçerlilik yerine inandırıcılık düzeyine bakılmaktadır. İnanılabilirlik, çalışmanın bulgularının gerçeğe ne kadar yakın olduğunu ölçmeyi ifade eder. İnanılabilirliği ölçmede kullanılan yöntemler uzman incelemesi, katılımcıların teyidi ve derinlik odaklı veri toplamadır (Arastaman ve Fidan, 2015). ÖÖG tanılı bireylere sahip ailelerin durumlarını incelemek için literatür taranarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu 3 farklı uzmandan görüş alınarak geliştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilerek derinlemesine analiz edilmiş ve elde edilen veriler katılımcılara teyit ettirilmiştir.

Çalışma sonuçlarının genellenebilme ve katılımcılara nasıl iletildiğini açıklayan duruma aktarılabilirlik denmektedir (Başkale, 2016). Sonuçların detaylı betimlenmesi ve bu betimlemenin yorum katılmadan araştırmaya aktarılması aktarılabilirliktir. Yürütülen bu çalışmada ÖÖG tanılı bireylere sahip ailelerin durumlarını incelemek için literatür taranarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilen verilerin doğrudan araştırmaya aktarılmasıyla şekillendirilmiştir. Araştırma süreçleri çalışma içerisinde ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

Nitel araştırmada kontrol edilebilirliği sağlamak adına katılımcıların özelliklerinin detaylı bir şekilde betimlenmesi, araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde aktarılması, veri analizinde elde edilen kavramsal çerçevenin ve varsayımların belirtilmesi, veri toplama sürecinin ve analizlerinin ayrıntılı olarak aktarılmasını gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın tutarlılığı aynı katılımcılardan benzer bulgulara ulaşılmış olmasını belirtir (Arastaman, Fidan, 2018).



## Bölüm 4

### Bulgular

Bu kısımda araştırmanın amacı doğrultusunda ÖÖG tanılı çocuğa sahip 12 ebeveyne araştırmacı ve danışmanı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorularak kayıt altına alınan veriler, araştırma sürecinde ulaşılan kategoriler çerçevesinde katılımcıların ifadeleriyle birlikte sunulmuştur. Bu kategoriler: tanı öncesi süreç, tanılama süreci, tanının aile dinamiklerine etkisi, sosyal ilişkiler, akademik durum ve eğitim yaşantılarıdır.

Tablo 5

#### *Kategori ve Alt Kategorilere İlişkin Tablo*

|                                                     |
|-----------------------------------------------------|
| 1. Tanı Öncesi Süreç                                |
| 1. Normal gelişim                                   |
| 2. Geç gelişim                                      |
| 3. ÖÖG hakkında bilgi düzeyi                        |
| 2. Tanılama Süreci                                  |
| 1. ÖÖG tanısına karşı gösterilen duygusal reaksiyon |
| 2. ÖÖG tanısına karşı verilen davranışsal tepki     |
| 3. ÖÖG ile şekillenen beklentiler                   |
| 4. ÖÖG'li çocuğa karşı tutum                        |
| 3. Aile İlişkileri                                  |
| 1. Ebeveyn ilişkileri                               |
| 2. Kardeşler Arası İlişkiler                        |
| 3. Ebeveyn-çocuk ilişkisi                           |
| 4. Sosyal İlişkiler                                 |
| 1. Aile-sosyal çevre etkileşimi                     |
| 2. Aile okul etkileşimi                             |
| 5. Eğitim Yaşantıları                               |
| 1. Düzenleme ve organize olma                       |
| 2. Akademik görevler                                |
| 3. Akademik performans                              |
| 4. Sınıf içi konum                                  |
| 5. Öğretmen ve idareci tutumları                    |
| 6. Destek eğitim                                    |

#### **Tanı Öncesi Süreç**

ÖÖG tanılı bireye sahip ebeveynlerin görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan tanı öncesi süreç alt kategorileri “normal gelişim, geç gelişim, ÖÖG hakkında bilgi düzeyleri” Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 6

*Tanı Öncesi Süreç*

| Kategori          | Alt Kategori      |
|-------------------|-------------------|
| Tanı Öncesi Süreç | Normal Gelişim    |
|                   | Gelişimde Gerilik |
|                   | Bilgi Eksikliği   |

Tablo incelendiğinde ÖÖG tanılı bireye sahip ebeveynler içerisinde çocuklarının gelişiminin normal seyir izlediğini ifade edenler çoğunlukta olsa da çocuğun gelişiminde gerilik olduğunu söyleyen ebeveynler de bulunmaktadır. Çocuğun gelişiminde herhangi bir gerilik olmadığını ifade eden ebeveynlerden bazılarının görüşleri;

**E1.” Çok hareketli bir çocuktan ablasına göre bi tık daha önce başladı yürümeye, konuşmaya da yaşlılarıyla birlikte başladı.”**

**E2.” Hocam valla konuşması, yürümesi çok iyiydi yaşlılarıyla aynı zamandaydı hep. Okula başlayana kadar bir sorunla karşılaşmadık zaten Baran’la ilgili. Arkadaşlarıyla oyun oynuyordu. Fazla problemi yoktu.**

**E3.” Bence aynıydı bir farklılık yoktu”**

Çocuğun konuşmaya geç başladığını ve diğer çocuklarının da buna benzer problemler yaşadığını ifade eden ebeveyn;

**E5.”Benim çocuklarımın hiçbiri erken konuşmuyor. Geç başlıyor konuşmaya. Şimdi de 8 yaşında bir çocuğum var evde o da hala konuşmaya başlamamış. Nazan da 9 yaşında konuşmaya başladı.”** demiştir.

Çocuğundaki gelişimsel gerilik dışında bazı tıbbi rahatsızlıkların da bulunduğunu ifade eden ebeveyn;

**E6.** “Çocuğumun tıbbi rahatsızlıkları vardı. Ankara’ya gidip geliyorduk. O 3 yaşındayken ilk kez gitmiştik. Orada bi gelişim uzmanı vardı. Bizim yanımıza geldi kızım dedi sen yürümeye de konuşmaya da geç kalmışsın haberiniz olsun dedi.”

ÖÖG tanılı bireye sahip ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu tanı öncesi bu konu hakkında bilgi sahibi değilken 1 ebeveyn tanı öncesinde ÖÖG ile ilgili bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Yalnızca daha önce bir başka çocuğunda bu problemi yaşayan ebeveyn ÖÖG ile ilgili tanı öncesinde de bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynlerin ÖÖG’ye ilişkin tanı öncesi genellikle bilgi sahibi olmadıkları için ÖÖG’yi tanı öncesinde duymuş ebeveyne ait görüş aşağıda verilmiştir.

**E5.”** Benim bilgim vardı. Nazan’ın abisi vardı özel eğitimde ders alıyordu onda da öğrenme güçlüğü vardı ondan biliyordum az biraz.”

### **Tanılama Süreci**

ÖÖG tanılı bireye sahip ebeveynlerin görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan tanı süreci alt kategorileri “ÖÖG tanısına karşı gösterilen duygusal reaksiyon, ÖÖG tanısına karşı verilen davranışsal tepki, ÖÖG ile şekillenen beklentiler, ÖÖG’li çocuğa karşı tutum” Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 7  
*Tanılama Süreci*

| Kategori        | Alt Kategori                                     |
|-----------------|--------------------------------------------------|
| Tanılama Süreci | ÖÖG tanısına karşı gösterilen duygusal reaksiyon |
|                 | ÖÖG tanısına karşı verilen davranışsal tepki     |
|                 | ÖÖG ile şekillenen beklentiler                   |
|                 | ÖÖG’li çocuğa karşı tutum                        |

ÖÖG tanısına karşı ebeveynler tarafından gösterilen duygusal reaksiyonlara ilişkin ebeveyn görüşleri aşağıda yer almaktadır.

**E1.** “Çok panikledim, eyvah ne olacak diye düşündüm.”

**E2.** “Biraz üzüldüm, böyle olmasını hiç istemiyordum. Üzüldüm işte.”

**E3.** *“Kötü hissettim, diğer çocuğum da öyleydi ablası da sınıfta kalmıştı. Kendimi kötü hissediyorum 3 çocuğum da raporludur.”*

**E4.** *“Onun üstüne çok düşüyordum. Okula giden tek çocuğumdu. Gözlerim doldu, içimden ağlamak geldi, nasıl böyle bir şey olur diye düşündüm. Yolda ağlayarak eve geldim.”*

ÖÖG tanısına karşı ebeveynler tarafından verilen davranışsal tepkilere ilişkin ebeveyn görüşleri aşağıda yer almaktadır;

**E1.** *“Öğretmenden yana şanssız olduğumuzu düşündük sonra okul değiştirip bir başka öğretmen ile devam etmeye karar verdiğimizde anladık ki farklılık bizim çocukluğumuzdan kaynaklanıyor. Büyük şehirlerde bu tür öğrencilere yönelik eğitim kurumları olduğunu öğrendim. Bulunduğum şehirde de özel eğitim veren kurumları gidip inceledim. Ancak tatmin olmayınca o arayıştan vazgeçip bir özel eğitim öğretmeni ile çalışmaya başladık.”*

**E9.** *“Öğrenemeyen bir çocuğumuz vardı en azından tanı aldıktan sonra ne yapacağımıza karar vermek daha kolay oldu bizim için. Destek eğitime başlattık hemen. Ayrıca bir özel eğitim kurumuna göndermeye başladık.”*

Ebeveynlerin ÖÖG’li çocuktan beklentilerine ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır;

**E5.** *“Çocuğumun tanısını öğrendikten sonra hiçbir değişiklik olmadı.”*

**E7.** *“Yaşıtlarını görünce çok üzülüyorum. Benden daha iyi olsun isterim. Onun geleceği için çok şey yaptım. İlk başta kimse onun yaşayacağına bile inanmıyordu. Ben asla vazgeçmedim ama işte kader diyelim. Şimdi sadece kendi kendine yetebilsin yeter diyorum.”*

**E9.** *“Kendi başına hayatını idame ettirebilecek kadar bir şeyler öğrensın yeter diyoruz.”*

Ebeveynlerin ÖÖG’li çocuğa karşı tutumlarına ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır;

**E11.** *“Bazen bizi çok yoruyor. Kızıyoruz sonra üzülüyoruz. Okulun verdiği hiçbir ödevi yapmıyor.”*

## Aile İlişkileri

ÖÖG tanılı bireye sahip ebeveynlerin görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan aile ilişkileri kategorisinin alt kategorileri olan “ebeveyn ilişkileri, kardeşler arası ilişkiler, ebeveyn-çocuk ilişkisi” Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 8

### Aile İlişkileri

| Kategori                  | Alt Kategori              |
|---------------------------|---------------------------|
| Aile Dinamiklerine Etkisi | Ebeveyn İlişkileri        |
|                           | Kardeşler Arası İlişkiler |
|                           | Ebeveyn-Çocuk İlişkisi    |

Ebeveynlerin ÖÖG tanılı çocuk bağlamında eşler arası ilişkiler ile ilgili ifade ettikleri görüşlerden bazıları şunlardır.

**E1.”** *Bazen sorun yaşıyoruz. Eşim benim kadar, nasıl diyeyim akademik başarıya bakış açısı benim kadar ılımlı değil. O hep istiyor ki çocuklar bu kadar eğitim özen -çünkü biz çocuklarımıza özel ders aldırıyoruz, özel eğitim verdiriyoruz, onların eğitimine özel gayret gösteriyoruz- akademik başarısızlığı da eşim pek kabullenemiyor. Diyor ki bu kadar çabaya çocukta da gayret olsun diyor. Aslında çocukta da gayret var. Eşim çok merak edip araştırmaz ben anlatıyorum ona disleksinin ne olduğunu. O benim bu detaycı düşündüğümü görünce pımpirikli olduğumu düşünür eğer ben böyle davranmasaydım kızım hala heceliyordu.”*

**E11.** *“Çocuğun eğitimiyle sadece ben ilgileniyorum. Eşim notlarına bakıyor neden bu çocuk bu kadar başarısız oldu diyor ben de rama gittiğimizi çocuğun tanı aldığını anlatıyorum ama anlamıyor. Bu kadar uğraşıyorsunuz bu sonuçlar ne böyle giderse okumasın diyor. Her sınav döneminde her karnede biz eşimle tartışma yaşıyoruz. Bana destek olmasını isterdim.”*

**E4.** *“Valla eşim bir kere bile çocuğun durumunu sormamıştır. Zaten il dışında çalışıyor inşaatta arada geliyor geldiğinde de başka şeylerden konuşuyoruz. Çocuklarımın durumu iyi değil biz öyle okula gelsin gitsin diyoruz.”*

Ebeveynlerin kardeşler arası ilişkiler ile ilgili ifade ettikleri görüşlerden bazıları şunlardır.

**E9.** “4 kardeşler 2 büyük bir de küçük kardeşi var. Kardeşine karşı bir ara şiddet de kullanıyordu. Biz bunun karşısında çok net bir duruş sergiledik. Biz seninle sorunlarımızı konuşarak çözüyorsak seni dövmüyorsak sen de kardeşini dövmeyeceksin dedik. Bir sorunun olduğunda gelip bize anlatacaksın dedik. O da artık sorun yaşadığında kardeşiyle bize söylüyor biz de onun da göreceği şekilde bir ceza uyguluyoruz ki kendi başına kardeşini dövmesin diye. Başarılı olduk bu konuda.”

**E7.”** Çok kötü. Evde en çok bana karşı yumuşak. Babaya ve kardeşlerin ikisine karşı çok sert. Aşırı sert. Hele babası hiç konuşamaz. Babası bana sesini yükselttiğinde ona kızıyor. Kardeşleriyle sürekli tartışıyor. Hiç anlaşıyorlar.”

**E3.** “Valla biraz bağırp çağırıyor. Sinirlidir biraz. Her şey benim olsun istiyor. Kendi isteği dışında bir şey olsun istemiyor. İnatçıdır.”

**E10.** “Valla ben kendim pek ilgilenmiyorum ama annesi en çok Ecrin ile ilgileniyor. Annesi araya girerek; bu yaşına kadar o kadar fazla ilgilendik ki şimdi bir bebek bakıyorum ben bebek uyanıp ağladığı zaman ben de onunla ilgilendiğimde beni sattınız diyor. Benimle artık ilgilenmiyorsunuz diyor.”

**E2.”** Kardeşleriyle geçinemiyor, bağırp çağırıyor, anlaşıyorlar dışarıda iyi ama evde kardeşleriyle hiç anlaşıyor tv seyrediyor çoğunlukla maç izliyor.”

Ebeveynlerin ÖÖG’li çocukla ilişkileriyle ilgili ifade ettikleri görüşlerden bazıları şunlardır;

**E7.** “Ben hep kızım sen gayret edersen yaparsın diye nasihat veriyorum. Bizim bir sorunumuz olmuyor onunla.”

**E1.** “Çok iyi her şeyini anlatır bana.”

### **Sosyal İlişkileri**

ÖÖG tanıli bireye sahip ebeveynlerin görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan sosyal ilişkiler alt kategorileri “aile sosyal çevre etkileşimi ve aile okul etkileşimi” Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 9

*Sosyal İlişkileri*

| Kategori          | Alt Kategori                 |
|-------------------|------------------------------|
| Sosyal İlişkileri | Aile-Sosyal Çevre Etkileşimi |
|                   | Aile Okul Etkileşimi         |

ÖÖG tanısının ailenin sosyal yaşantısına nasıl bir etkisinin bulunduğu ile ilgili soruya ebeveynlerin büyük çoğunluğu, bu tanının sosyal yaşamlarını etkilemediğini ancak bu tanıyla ilgili konuşmaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir.

**E12.** *“Aile yemeklerine gidince bazen soruyorlar okul başarısı nasıl diye. Biz orada öğrenme güçlüğü olduğunu söylemiyoruz zaten çalışmıyor diyoruz.”*

Aile okul etkileşimiyle ilgili bir ebeveyn;

**E8.** *“Valla veli toplantısı olunca gitmek istemiyorum. Çocuğumun durumuyla ilgili konuşmak bana kötü hissettiriyor.”*

**E1.** *“Çocuğun ödevlerini yapıp yapmadığını, sınıfta arkadaşlarıyla ilişkilerini, okuldaki tüm yaşantılarını sorar öğrenmeye çalışırım. Eğitimiyle de duygusal durumuyla da çok yakından ilgilenirim.”*

**E7.** *“Sürekli sorar ilgilenirim onun daha iyi olması için elimden gelen her şeyi yapıyorum. Okula da sık sık gider durumuyla ilgili bilgi alırım.”*

**Eğitim Yaşantıları**

ÖÖG tanıılı bireye sahip ebeveynlerin görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan eğitim yaşantıları alt kategorileri “düzenleme ve organize olma, akademik görevler, akademik performans, sınıf içi konum, öğretmen ve idareci tutumları destek eğitim” Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11  
*Eğitim Yaşantıları*

| Kategori           | Alt Kategori                  |
|--------------------|-------------------------------|
| Eğitim Yaşantıları | Düzenleme ve Organize Olma    |
|                    | Akademik Görevler             |
|                    | Akademik Performans           |
|                    | Sınıf İçi Konum               |
|                    | Dikkat ve Odaklanma           |
|                    | Öğretmen ve İdareci Tutumları |
|                    | Destek Eğitim                 |

Ebeveynlerin ÖÖG’li çocuğun düzenleme ve organize olma becerisi ile ilgili ifade ettikleri görüşlerden bazıları şunlardır;

**E1.** *“Kendine göre bir düzeni var ama dışardan bakan biri için çok dağınık.”*

**E5.** *“Çantasını, odasını hiçbir şeyini düzenlemez. Çok karışıktır her yer. Uyarmama rağmen değişmiyor.”*

Ebeveynlerin ÖÖG’li çocuğun akademik görevler konusu ile ilgili ifade ettikleri görüşlerden bazıları şunlardır;

**E1.** *“Ödevlerini yapma konusunda hala yapmayı unuttum bahanesi oluyor. Öğretmenlerden geri bildirim geldiği zaman ben soruyorum bu dersten ödevini yapmamışsın. Ben onu yapmayı unutmuştum yapacam telafi edecem diyor ama zaman zaman ödev unutuyoruz. Bu konuda her gün uyarıyorum.”*

**E2.** *“Fazla düzenli yapmıyor. Uyarıyorum sık sık. Bazen bu konuda tartışıyoruz.”*

**E3.** *“Ödevlerini zamanında yapmıyor hatta hiç yapmıyor uyarıyorum da ama. Ben kendim de ona diyorum tembelsin diye. Bıkmışım valla”*

**E4.** *“Kuşlarla hayvanlarla ilgileniyor şimdi de kuşların yanına gitmiş üstü başını görseniz berbattır şimdi. Ödevlerini hiç yapmıyor keşke ödevleriyle de kuşlarla ilgilendiği kadar ilgilense. Bir kuş yumurtladığında kanat takmışlar gibi sevinçten havalara uçuyor ama tek bir gün evde okulla ilgilendiğini görmedim”*

**E7.** *“Kalk git ödevini yap dediğimde bana kızar. Bazen bak kızım sana güveniyorum sen başarırırsın dediğimde de yapmaz. Sen herkesten daha iyisin kardeşinden daha iyisin dememe rağmen yine de yapmaz. Tartışıyoruz bu konuda.”*

Ebeveynlerin ÖÖG’li çocuğun akademik performansı ile ilgili ifade ettikleri görüşlerden bazıları şunlardır;

**E6.** *“Okuması hiç yok henüz yeni onay yazısı geldi destek eğitim alacak okuma yazma hiç yok denecek kadar. Bazı ilk iki gruptaki harfleri birleştiriyor onun dışında hiç yok. Bazen bakarak yazıları geçirebiliyor. Yazısında da bir düzen yok. Konuşmasında da problem oluyor.”*

**E5.** *“Okuması kendi sınıf düzeyine göre çok zayıf ama destek eğitim aldıktan sonra biraz iyi oldu. Ödevlerini yapıyor bazen yapıyor. Okuması heceleyerek de olsa biraz var.”*

**E9.** *“Konuşmaya da geç başladı okumaya da hatta biz 4. Sınıfı bir daha okusun diye sınıfta kalmasını istedik. Arkadaşları 5. Sınıfa geçtiklerinde o 4’ü bir daha okumaya başladı. Özel eğitim aldıktan sonra biraz daha iyi oldu. İlk hocası bize söylediğinde göndermedik özel eğitime keşke o zaman gönderseydik. Pandemi var uzaktan eğitim yüzünden çocuğumuz geri kaldı diye düşündük.”*

**E9.** *“Okula bağlı çok seviyor ama başarılı olamıyor. Eve geldiğinde bizimle iletişimde iyi ama okula gittiğinde başarılı olamıyor.”*

**E12.** *“Bizim aslında akademik olarak bir beklentimiz yok çocuğumuz okulda birkaç beceri kazansın istiyoruz.”*

Ebeveynlerin ÖÖG’li çocuğun akran ilişkileri ile ilgili ifade ettikleri görüşlerden bazıları şunlardır;

**E1.** *“İlk zamanlar biraz çekingen bir çocuktı okulda. Daha sonra kendine olan güvenini kazandıkça değişti. Şu an sosyal ilişkileri çok iyi arkadaşlarına olumlu yönlendirmeler yaptığının farkına vardıkça bu konuda özgüveni gelişti. Artık kimi zaman arkadaşları ailevi sorunlarını da ona anlatıyor. Kızım artık akıl veriyor arkadaşlarına. Bazen ben çok iyi bir psikiyatr olabilirim diyor.”*

**E9.** *“Herkesle arası iyi ama ikili arkadaşlık yok denecek kadar az yok hatta. Grup olarak öğretmenin yönlendirmesiyle bütün faaliyetlerin içerisinde yer alıyor ama bir arkadaşı*

*yok gel beraber gezelim diyeceği bir arkadaşı yok onu şey görmüyorlar beklentilerini karşılayacak bir çocuk olarak görmüyorlar.”*

**E4.** *“Burada arkadaşları onu çok seviyor ama okulda bilmiyorum. Evde kuşları var onlarla çok ilgileniyor. Arkadaşları da onunla vakit geçirmek istiyor.”*

**E7.** *“Evde ve okulda hırçınlaşabiliyor. İstemediği bir şey olduğunda öfkeleniyor bu okulda da mahallede de arkadaşlarıyla geçinmesine engel oluyor. Bir de çok dikkatsiz oynuyor oyunlarını açıkçası o dışarıdayken ben endişe ediyorum. Bazen camdan bakıyorum dışarı çıktığında başına bir şey gelmesin diye. Yapmayacağım etmeyeceğim diyor ama yine yapıyor.”*

Ebeveynlerin ÖÖG’li çocuğun dikkat ve odaklanma becerisi ile ilgili ifade ettikleri görüşlerden bazıları şunlardır;

**E3.** *“Unutuyor, bakkala gönderiyorum geri gelip bir daha soruyor. Okulda da hocaları aynı şeyleri söylüyor. Unutkan olduğunu söylüyorlar.”*

**E4.** *“Hocası kadir unutuyor hiçbir şeyi aklında tutamıyor dedi. Ben de psikoloji doktoruna götürdüm onlar bir ilaç verdi. Her gün akşam 8’de o ilacı kullanıyordu. Baktım kadir biraz iyiye gidiyor benle öğretmen birlik olduğumuzda. Ben de çok sevindim. Sonra değişti yine ben de özel eğitime götürdüm.”*

**E7.** *“Odaklanma sorunu vardı her zaman. Doktora gittiğimizde de doktor bunu belirtti. Dikkatini hiç tutamıyor hatta hırçınlaşıyor. Kalbinde bir sorun vardı o yüzden psikiyatri doktorunun önerdiği tedaviyi uygulayamadık.”*

Ebeveynlerin öğretmen ve idarecilerin tutumları ile ilgili ifade ettikleri görüşlerden bazıları şunlardır;

**E7.** *“Emrullah hoca var kızımız onu çok seviyor onun dediklerini yapmaya çalışıyor hocalar ve idareciler sağolsunlar çok ilgileniyorlar.”*

**E12.** *“Allah razı olsun çok ilgileniyorlar sürekli takip ediyorlar bize yardımcı olmaya çalışıyorlar.”*

**E4.** *“Öğretmenler ilgilidir valla ben onlardan memnunum. O gün geldi futbol maçına götürmüştüler oğlumu çok mutlu olmuştu.”*

Ebeveynlerin destek eğitim ile ilgili ifade ettikleri görüşlerden bazıları şunlardır;

**E10.** *“Geçen sene de bu sene de heceleyerek okuduğu için anlamıyor. Okumadığı zaman çok üzülüyor uzak kalıyor hep telefonla oynuyor. Öğretmeni bizi rama ilk gönderdiğinde ben istemedim gitmesini götürmedim. O zaman götürseydim daha iyi olurdu öğretmenler bu konuda ilgilenip gerekli yönlendirmeyi yapıyor. Saime hoca 1. Sınıfta söyledi bana ben yok dedim biraz da küçük başladı okula pandemi falan derken o yüzden öğrenemiyor sanmıştım.”*

**E1.** *“Kızıma tanı konulduktan sonra bir özel eğitim öğretmeni ile anlaştık. O gelip hep okuma yazma konusunda kızıma yardımcı oluyordu hem de bize disleksinin ne olduğunu kızımızın nasıl özellikleri olduğunu anlatıyordu. Okulda da bir süre takibi yapıldı fakat şu an ek bir uygulama yapılmıyor.”*

**E5.** *“Geçen yıl tanı konuldu bu yıl destek eğitim alıyor. Bunun çok faydası oldu. Keşke daha önce alsaydı. Her geçen gün daha iyi olmaya başlıyor.”*

## **Bölüm 5**

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada ÖÖG tanılı çocuğa sahip olmanın aile yaşamına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde elde edilen veriler, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde yorumlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada yer alan alt problemler; çocuğun ÖÖG tanısı almasıyla ilgili aile deneyimleri, ÖÖG tanısının ailenin yaşam dinamiklerine etkisi, ÖÖG tanısının ailenin sosyal yaşamı üzerindeki etkisi, ÖÖG tanısıyla şekillenen eğitim sürecinde ailenin deneyimleri çerçevesinde analiz edilmiştir.

#### **Çocuğun Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almasıyla İlgili Aile Deneyimlerine İlişkin Tartışma**

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlara göre, araştırmanın “çocuğun ÖÖG tanısı almasıyla ilgili tanı öncesi aile deneyimleri” şeklindeki birinci alt problemine ilişkin ailelerin görüşleri incelenmiştir. Ailelerin geneli çocuklarının normal gelişim gösterdiğini, okul çağına gelene kadar çocuklarında herhangi bir farklılık gözlemediklerini ifade etmiştir. Çocuklarının dil gelişiminde gerilik olduğunu ifade eden aileler de bulunmaktadır.

ÖÖG ilkokulun ilk yılları ile birlikte tanılanmaktadır. Bu dönemden önce ÖÖG çoğunlukla dil gelişiminde yaşanan sorunlar ve gecikmelerle kendini fark ettirir. Dil gelişiminde yaşanan bu sorunlar ilerleyen dönemde özellikle okuma güçlüklerinin yordayıcısı olabilmektedir (Felton, 1992; Hall, Amir ve Yairi, 1999). Shaywitz ve Shaywitz (2006) aynı beyin bölgesinin hem okumada hem konuşmada kullanıldığını ifade etmiştir. Dil gelişimi ile okuma sorunları arasındaki güçlü ilişkinin fark edilmesi ile erken dönemde çocuklardaki konuşma gecikmelerinin ilerleyen yıllarda okuma bozukluğunun bir göstergesi olabileceği sıkça belirtilmektedir (Hulme ve Snowling, 2016; Lyytinen ve Lyytinen, 2004; Silliman ve Scott, 2006; Wolfe ve Nevvills, 2004).

Pickering (2002) koordinasyon, konuşma, dil, dikkat ve gelişimdeki gecikmeler ÖÖG'nin belirtileri olduğunu ifade etmiştir. Smith ve Strick (2010), çocukların okula başlamadan önce sahip olması gereken becerilerden bahsetmiştir; yönergeleri anlama, kelimeleri doğru telaffuz etme, yapbozları tamamlama, çatal bıçak gibi eşyaları kullanma şekilleri, harfleri tanıma, ayırt etme ve sayı sayma gibi becerilerde zorlanma gelişimsel geriliğin belirtileri olarak kabul edilmektedir. ÖÖG'nin erken

belirtilerinden biri çocuklarda gözlemlenen gelişimsel geriliktir. Ayrıca ÖÖG riski olan çocuklarda zayıf motor koordinasyon gibi nörolojik gelişimle ilgili gecikmeler de gözlemlenebilmektedir. Ancak bir çocuktaki gelişimsel geriliğe karar vermek bu gerilik çok açık değilse oldukça zordur. Bu nedenle diğer yetersizlik türlerine kıyasla ÖÖG'nin, okuma ve yazma gibi temel akademik faaliyetlerle karşılaşana kadar tespitinin yapılması zor olmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2000).

Rescorla (2002) 6-9 yaş arasında konuşma becerisini geç edinen 34 çocukla yaptığı çalışmada erken yaştaki yavaş dil gelişiminin, orta çocukluk döneminde dille ilgili çok çeşitli sorunlara yol açtığını, bazı becerileri kazanmada yavaşlık ve düşük akademik performans yatkınlığını yansıttığını ifade etmiştir. Bishop ve Adams (1990) dil gelişimi ve okuma gecikmesi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalarında 4 yaşına kadar dil gelişiminde gerilik görülen çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zorlandığını ifade etmişlerdir. Mevcut çalışmaya katılan ebeveynlerden biri çocuğunun konuşmaya 8 yaşında başladığını, ayrıca diğer çocuklarının da konuşmaya geç başladığını ifade etmiştir.

Ailelerin büyük çoğunluğu çocukları tanı almadan önce ÖÖG'nin ne olduğunu bilmediklerini ifade etmişlerdir. Aileler çocuklarının akademik olarak yaşadıkları güçlükleri genellikle çocuğun bireysel çabasındaki eksikliklere bağlamaktadırlar. ÖÖG ile ilgili bilgi sahibi olan ebeveynler çocuklarının akademik performanslarını daha sağlıklı bir şekilde değerlendirmektedirler (Smith, 1998).

Yılmaz ve Erim (2019) Türkiye'de yaşayan yetişkinlerin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğunu, bu güçlüğe sahip bireylerin ve ailelerin yasal haklarını kullanabilmeleri, toplumsal bütünleşmeyi sağlayabilmeleri için okullarda çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle aileler çocuklarındaki güçlüğün farkına varmakta zorlanmaktadır ve çocuklarının normal gelişim gösterdiklerini düşünmektedirler.

Dyson (1993), ÖÖG'nin en spesifik özelliğinin görünüşte iyi huylu ve görünmez doğası olduğunu ifade etmiştir. Çocuk dünyaya gelmeden önce ve geldikten sonraki süreçte ÖÖG risk unsurlarının tehdidi altında bulunmaktadır (Hallahan vd., 2005).

Çalışma verileri incelendiğinde ÖÖG ile ilgili ebeveynlerin yeterli bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. ÖÖG ile ilgili okullarda yapılacak bilgilendirme çalışmaları

ebeveynlerin ve diğer ilgili çalışanların öğrencideki ÖÖG'yi daha erken belirleyebilmelerine olanak sağlayabilir.

### **Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Aile Yaşam Dinamiklerine Etkisine İlişkin Tartışma**

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlara göre, araştırmanın “ÖÖG tanısının aile yaşam dinamiklerine etkisi” şeklindeki ikinci alt problemine ilişkin ailelerin görüşleri incelenmiştir. Ailelerin büyük çoğunluğu tanıdan önce yaşamlarına bir etkisinin olmadığını ancak tanı aldıktan sonra çocuktaki engelin öğrenilmesine karşı yaşadıkları duygusal sorunlar ve buna bağlı aile içi problemlerden bahsetmişlerdir.

Bir çocuğun ÖÖG, çocuktaki işlev bozukluğu, bundan etkilenen aile ve bu etkinin yansıdığı çevre olarak üçlü bir deneyim ağı oluşturur. Çocuğun ÖÖG devam ederken aile krizler ve gerilimler yaşayabilir ve sürecin sonunda bu duruma uyum sağlar. Çocuk ÖÖG tanısı aldığı anda aile sistemi bununla başa çıkmak için bunu da içine alacak şekilde yeniden organize olmaktadır. Ayrıca bu tanılama ailenin kontrolünde olmayan eylemlerde bulunmasını gerektirebilir. Bu süreç alışılmadık, maliyetli veya stresli olabilir (Falik, 2015). Çocuğun engelinin derecesi kadar ailenin çocuktan beklentileri de tanıya karşı gösterilen duygusal reaksiyonda belirleyicidir.

Çalışmaya katılan ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin akademik düzeyi arttıkça çocuğun ÖÖG'ye karşı gösterilen reaksiyonun da hem daha yoğun hem de daha uzun süreli olduğu görülmektedir. Maddi olarak dezavantajlı olan ebeveynler çocuktaki özel öğrenme güçlüğü'nün yol açtığı düşük akademik performansa karşı daha az endişeli oldukları görülmüştür. Ayrıca çocuklarının eğitimlerinden beklentilerinin daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Kamaruddin ve Mamat (2015) yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip ebeveynlerin, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlere göre daha yüksek oranda stres yaşadıklarını ifade etmiştir. Ailenin çocuğun akademik başarısına yönelik beklentileri yüksekse hafif bir engel bile o aile için yıkıcı olabilir (Faerstein, 2016).

Katılımcılardan biri çocuğun eğitim ihtiyaçlarını önceleyerek onun için yoğun çaba gösterdiğini ve bu sorunun hayatının merkezinde olduğunu ifade etmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde ÖÖG probleminin ebeveynlerin bir başka problemle ilgilenmesini engelleyerek ailenin işlevini sürdürmesine katkıda bulunabileceği kanısına varılmıştır. Falik'e (2014) göre tipik bir aile senaryosunda bir ebeveyn (sıklıkla

anne) çocuğun sorununa karşı mobilize yöntemler geliştirir ve oldukça aktiftir. Bu tarz bir ailede ilgili ebeveyn bir uzmandan diğerine destek almak için giderken ikinci ebeveyn pasiftir. Aktif ebeveynin davranışı aynı zamanda bir şeyi gizleyebilir veya diğer önemli sorunlardan kaçmayı ya da onları reddetmeyi içerebilir

Cornoldi, Giofre, Orsini, Pezzuti (2014) sınır zekâ puanına sahip öğrenciler ile ÖÖG yaşayan öğrencileri kıyasladığı çalışmalarında, ÖÖG olan çocukların genel yetenek indeksinde genellikle yüksek puan aldıklarını, sınır zekâ durumunun genel bir zekâ geriliği olduğunu fakat ÖÖG'nin işlem hızı ve çalışma belleği farklılıklarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Fakat buna rağmen bu durum ÖÖG tanısı ile karşılaşan ebeveynlerin bunu bir zekâ problemi olarak algılamalarının önünde bir engel olmamaktadır. “Tam, eksiksiz ve kusursuz ayrıca her alanda başarılı” bir çocuk yetiştirmek tüm ailelerin beklentileridir. Bu tanımlara uymayan bir çocuk dünyaya geldiğinde bu beklentilerle ilgili birtakım değişiklikler yapmak zorunda kalan farklı yetersizlik türlerinden öğrencilere sahip aileler ÖÖG'ye sahip ailelere göre daha az sorun yaşamaktadırlar. Bunun sebebi aile çocuğun yetersizlik alanıyla ilgili sorunları kabul etmekte ve kendi beklentilerini revize etmekte daha çok güçlük yaşamasıdır (Worden, 2008; Melekoğlu ve Sak, 2018).

Kübler-Ross (1969) kayıp yaşayan bireylerin yas sürecini, inkâr, öfke, pazarlık, depresyon, kabullenme olarak sıralamaktadır. Kayıp karşısında ortaya çıkan bu tepkilerin, yeni duruma uyum sağlanana kadar aşamalar halinde ilerlediğini belirleyen Ross yas sürecini bu beş temel aşamada modellemiştir. Kübler-Ross'un yas için modellediği bu sürecin ailelerin çocuklarının bir engele sahip olduğunu anladığında benzer bir şekilde yaşandığı gözlemlenmiştir. Diğer yetersizlik türlerine göre daha örtük olarak yaşanan ÖÖG birçok açıdan ayrılsa da ebeveynlerin tanıya gösterdikleri reaksiyon konusunda benzeşmektedir.

Çalışmaya katılan ebeveynler çocuklarının bir engele sahip olduklarını öğrendiklerinde bunu bir süre kabul edemedikleri ve bunun uzmanın yanlış değerlendirmelerinden kaynaklandığını düşündüklerini, büyük bir hayal kırıklığı ve çaresizlik yaşadıklarını ancak bir süre sonra zor da olsa bu durumu kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerden ikisi çocukları birinci sınıftayken öğretmenleri tarafından uyarıldıklarını ama bunu dikkate almadıklarını, çocuklarında herhangi bir problem olduğunu düşünmediklerini ifade etmişlerdir. İlerleyen zamanda çocuklarının temel

okuma becerisinde yaşadıkları güçlükleri pandemi dönemi eğitim şartlarına yorduklarını belirtmişlerdir.

Özel gereksinimli kardeşi olan normal gelişim gösteren çocuklar aileleri tarafından ihmal edilmeye daha yatkındırlar çünkü ebeveynlerin özel gereksinimli çocuğa daha fazla ilgi göstermeleri diğer kardeşleri ilgisiz bırakabilmektedir (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2015). Heirman ve Berger (2008) ÖÖG olan çocuğa sahip ailelerin normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerden aile ilişkileri ve sosyal destek açısından farklı olmadığını ifade etmişlerdir. Ancak kardeşler aile sisteminin bir parçasıdır ve ÖÖG'den onlar da etkilenmektedirler (Dunn, 1988). Normal gelişim gösteren kardeşler ÖÖG'den ailenin diğer üyelerinden daha fazla etkilenirler (Powell ve Gallagher, 1993). ÖÖG'ye sahip çocuğa aile içerisinde daha fazla daha fazla destek gözlemlenmiştir (Dyson, 2007). Yapılan görüşmeler neticesinde ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu ÖÖG'ye sahip çocuklarıyla diğer çocuklarından daha fazla ilgilendiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca ÖÖG'ye sahip çocuğun kardeşleriyle olan iletişimlerinde sık sık tartışmalar yaşadığını belirtmişlerdir.

### **Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısının Ailenin Sosyal Yaşamına Etkisine İlişkin Tartışma**

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlara göre, araştırmanın “ÖÖG tanısının ailenin sosyal yaşamına etkisi” şeklindeki üçüncü alt problemine ilişkin ailelerin görüşleri incelenmiştir. Görüşme sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde ailelerin büyük çoğunluğu tanının sosyal yaşamlarında herhangi bir değişiklik yaratmadığını ifade etmişlerdir.

Özel gereksinimli çocuklar ve ailelerinin toplumsal yaşamda karşılaştığı birçok güçlük vardır (Aktürk,2012). Swanson ve ark. (1993) ÖÖG'nin dışardan gözlemlenememesi nedeniyle bu tanının insanlar arasındaki sosyal kabulünün fazla olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynler ÖÖG tanısının sosyal yaşantılarına etkisinin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Ancak tanı ile ilgili çevrenizdekiler ile konuşuyor musunuz diye sorulduğunda ise bu konunun aile bireyleri ve öğretmenler dışında konuşulmasını istemediklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında geçtiği şekliyle, araştırmaya katılan ailelerin de ÖÖG olan çocukları sebebiyle sosyal yaşantılarına olumsuz etkisinin olmadığını belirtmelerinin nedenleri hem ÖÖG'nin belirtilerinin

dışarıdan rahatlıkla gözlenemiyor olması hem de zekâ düzeyi olarak normal gelişim gösterenlerden pek de farklı olmayışı olabilir

Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler kendi içinde bulundukları çevrenin onları yeterince anlamadığını, çocuklarına karşı toleranslı davranmadıklarını ve yeterince destek olamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu da onların dışlanmış ve izolasyonda hissetmelerine yol açmaktadır (Yüksel ve Tanrıverdi, 2019). Kirk, Gallagher ve Coleman (2017) benzer yetersizlikten etkilenmiş çocukların ailelerini bir araya getiren destek grupları yeni ebeveynlere yardım etme konusunda oldukça etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Toplumsal yaşamda karşılaştığı bu güçlüklerle başa çıkmakta zorlanan aileler buna karşı bazı başa çıkma yolları geliştirmişlerdir. Dernekleşme ve özel gereksinimli çocuğa sahip aileler ile sosyalleşme ailelerin bu sorunlara karşı sosyal izolasyondan kurtulma biçimlerini oluşturmaktadır. Ülkemizde diğer yetersizlik türleri nazaran ÖÖG ile ilgili dernekleşme faaliyetleri sınırlıdır. Ayrıca ailelerin kendilerine benzer güçlük yaşayan aileler ile bir araya gelebileceği sosyal faaliyetler de bulunmamaktadır. Giri ve ark. (2020) ÖÖG tanılı bireye sahip ailelerin istihdam düzeylerinin düşük olduğunu ve özel eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanamadığını ifade etmiştir. Toplumda da ÖÖG ile ilgili yeterli bilgi ve deneyim bulunmadığından aileler ÖÖG tanısını gizlemeyi tercih etmektedirler.

### **Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısıyla Şekillenen Eğitim Sürecinde Ailenin Deneyimlerine İlişkin Tartışma**

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlara göre, araştırmanın “ÖÖG tanısıyla şekillenen eğitim sürecinde aile deneyimleri” şeklindeki dördüncü alt problemine ilişkin ailelerin görüşleri incelenmiştir. Görüşme sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde aileler çocuklarıyla ödevlerini yapma ve düzenli olma konusunda sık sık tartıştıklarını ifade etmişlerdir.

ÖÖG’ye sahip bireyler okul içerisinde veya başka bir alanda akademik etkinliklerden sıklıkla kaçınarak bunun yaratabileceği olumsuz hislerden uzaklaşmak isteyebilirler (Shaywitz ve Shaywitz, 2003). ÖÖG’nin sebep olduğu belirtiler çocuğun okul başarısını düşürmekte, bu da çocukların benlik algılarını zedelemektedir. Bu çocuklar toplumda “tembel”, “yaramaz” olarak etiketlenme riski taşımaktadırlar. Bu da benlik algılarını zedeleyen bir başka nedendir. Ailelerden birçoğu çocuklarının sınıf

arkadaşları tarafından etiketlendiğini ve bu nedenle bazen okula gitmek istemediklerini ifade etmişlerdir.

Shaywitz ve Shaywitz (2003) bir ocuk okula başlayıp akademik başarıları ve etkinlikleri gözlemlenmeden onun ÖÖG'ye sahip olduğunu anlayabilmenin zor olduğunu ifade etmiştir. Fakat eğitime başladıklarında, belli özellikleri bakımından akranlarından farklı olduklarını anlar ve genel olarak öğrenme konusunda eksiklik yaşadıklarına inanırlar. Bu olumsuz fikirler süreç içerisinde sağlıklı bir biçimde ele alınıp uygun müdahaleler yapılmazsa bu çocuklarda hayatları boyunca sürececek akademik yetersizlik hissi oluşabilir.

Terras vd. (2009) disleksiye sahip bireylerin, okuma problemi olmayanlara göre daha düşük benlik saygısına sahip olduğunu, duygusal ve davranışsal açıdan daha fazla güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Çocukların akademik zorluklar karşısında öz yeterlilik algılarının da düşük olması onları kaçınma davranışına itmektedir. Ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarının destek eğitim aldığını belirtmişlerdir. Öğretmen ve idarecilerin tutumlarının çocuklarına karşı olumlu olduğunu belirten ebeveynler, çocuklarının sınıf içerisinde bazen diğer çocuklar tarafından dışlandığını belirtmişlerdir. Ailelerin büyük çoğunluğunda çocuğun eğitim yaşantısını takip eden ve okulla iletişimde bulunan ebeveyn annedir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuklarının sözel yönergeleri aklında tutma ve bir iş üzerinde dikkatini uzun süre sürdürme konusunda problem yaşadıklarını ifade etmiştir.

Margarit ve Heiman (1986) ÖÖG'ye sahip babaların annelere göre aile içerisinde çocuğun eğitimi ile daha az ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Annelerin kaygılarının daha çok başarı vurgusu üzerinde yoğunlaştığını eklemişlerdir. Ebeveynlerden alınan görüşler incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiğini ebeveynler içerisinde çocuklarının eğitim yaşantılarını genellikle annelerin takip ettikleri gözlemlenmiştir.

Çalışmada öne çıkan bulguları incelendiğinde ailelerin ÖÖG ile ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğu, ailelerin çocuklarındaki tanıyı öğrendiklerinde yoğun duygusal tepkiler gösterdikleri, ÖÖG tanısının ailenin sosyal yaşamını etkilemediği ancak ailelerin bu tanıyla ilgili konuşmaktan çekindikleri, çocuğun yaşadığı akademik sorunlarla ilgili aile bireylerinin kendi aralarında çatışma yaşadıkları, ÖÖG tanısı olan çocuğun kardeşleriyle olan ilişkilerinin bu güçlükten etkilendiği görülmüştür.

## Öneriler

Bu başlık altında, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir. Bunlar iki alt başlık şeklinde sunulmuştur.

### a) Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Araştırma Van Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda okumakta olan ÖÖG tanılı çocuğa sahip 12 ebeveyn ile sınırlıdır bu nedenle farklı bölgelerde ve daha fazla sayıda çalışma grubu ile yapılacak araştırma sonuçlarının daha genellenebilir olacağı düşünülmektedir.
2. Yapılan çalışmada ÖÖG'nin aile üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Bir başka araştırmada ÖÖG'nin akran ilişkilerini ve okul yaşamını nasıl etkilediği incelenebilir.
3. Araştırmanın verileri genellikle tek bir ebeveyninden elde edilmiştir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda her iki ebeveynin de eş zamanlı katılımı sağlanabilir ve bu sayede ebeveynler arasındaki görüş birliği/farklılığı varsa bu da anlaşılabilir.

### b) Uygulayıcıya Yönelik Öneriler:

1. Okullarda bulunan sınıf öğretmenlerinin ÖÖG ile genel olarak ilk karşılaşan grup oldukları bilinmektedir. ÖÖG'nin erken tanılanması çocuğun akademik eksikliklerinin en aza indirilmesi için önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin bu konudaki bilgi düzeylerini artıracak faaliyetler okullarda uygulanabilir.
2. Aileler ÖÖG ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarından çocukları tanı aldıklarında karmaşık duygular yaşayabilmektedir. Ailelerin Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından tanı esnasında bilgilendirilmeleri onların yaşayacağı duygusal karmaşayı azaltabilir.
3. Destek eğitiminin ÖÖG'deki yeri önemlidir. Ailelerin belirli aralıklarla çocuklarının ÖÖG raporlarını yenilemeleri gerekmektedir. Bazı aileler bu konuda isteksiz davranmaktadır. Destek eğitimin önemi ailelere daha iyi anlatılırsa destek eğitim süreci aksamadan devam edebilir.
4. Sınıf içerisinde ÖÖG'ye sahip çocuklar örselenebilmektedir. Sınıf öğretmenleri bu çeşit bir örselenmenin farkına varmalı ve anında müdahale ile bunun yaratacağı etkileri en aza indirmelidir.

5. Okullarda ÖÖG yaşayan çocuğa sahip ebeveynlere yönelik grup görüşmeleri gerçekleştirilebilir. Ailelerin kendilerine benzer sorunları yaşayan ailelerle bir araya gelmesi yalnız olmadıklarını hissetmelerini sağlayabilir.



## Kaynaklar

- Acar, S. (2018). Gelişimsel Disleksi ve endofenotipik yaklaşım: Nörogenetik, nörobiyolojik ve nörobilişsel temeller. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 62-91.
- Akandere, M., Acar, M. ve Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 23-32.
- Akçamete, G., Doğru, S., Şahbaz, Ü., Akoğlu, G., Akmeşe, P., Şafak, P., ... Demiryürek, P. (2021). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Akçay, G. A. (2022). *Dezavantajlı bireyler ve ailelerinin gündelik hayatları: Fenilketonürlü aileler üzerine bir inceleme*. Necmettin Erbakan Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *DSM-5: Tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. Çeviri Editörü: Köroğlu, E. HYB Yayıncılık.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Ay, M. G. ve Kılıç, B. G. (2019). Nörogelişimsel bozukluklar ve empati. *Ortadoğu Tıp Dergisi*, 11(4), 585-595.
- Babür, N. (2018). Özgül okuma bozukluğu: tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83.
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179.
- Balcı, E. (2019). İlkokul ve ortaokulda disleksi riski taşıyan öğrencilerin oranı ve bazı karakteristik özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 717-736.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

- Baumberger, J. P. ve Harper, R. E. (2016). *Okul Psikolojik Danışmanları İçin Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Yardım El Kitabı*. Çeviren: Ali Civelek. Pegem Akademi.
- Bıyıklı, C., Işık, P. R. ve Doğan, D. (2020). Bilinçli farkındalık ve dikkat eğitiminin öğrencilerin dikkat gelişimlerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-36.
- Bishara, S. (2022). Linking cognitive load, mindfulness, and self-efficacy in college students with and without learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 494-510.
- Burkhardt, S. (2005). *Non-verbal learning disabilities*. In current perspectives on learning disabilities. Emerald Group Publishing Limited.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkatyar, A., Özen, A., Ataman, A., Batu, E.S., Acarlar, F., Günel, M. K., ... Çuhadar, S. (2018). *Özel Eğitim*. Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2018). *Özel eğitimde temel kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Concannon, L. (2005). *Planning for life: Involving adults with learning disabilities in service planning*. Routledge.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları* (T. Ergene, Çeviren). Ankara: Metis Yayıncılık. (Orijinal eser 2005 yılında basılmıştır).
- Cornoldi, C., Giofre, D., Orsini, A., & Pezzuti, L. (2014). Differences in the intellectual profile of children with intellectual vs. learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 35(9), 2224-2230.
- Çakıroğlu, O. (2017). *Özel öğrenme güçlüğüne giriş*. Melekoğlu, M. A. ve Sak, U. (Der.), *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde (2-21)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çayır, A. (2021). *Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri*. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Çetin, E., Ceylan, M. Ve Taşlıbetaz, H., F. (2022). Descripton of educational experiences and challenges faced by parents of children diagnosed with learning disability. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 2761-2789.
- Çolak, Y. (2019). Disleksi teşhisi konmuş çocuklara drama ile okuma yazma öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (20), 225-243.
- Dallos, R., ve Draper, R. (2016). *Aile terapisine giriş sistemik teori ve uygulama*. (Kesici, Ş., Kiper, C., ve Mert, A. Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Deveci, M., ve Koç, E. S. (2020). Öğrenme güçlüğü konusunda yayınlanmış makalelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, WoS ve TR Dizin örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 4088-4120.
- Demir, G., Özcan, A. ve Kızılırmak, A. (2010). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin depresyon düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(4), 53-58.
- Sümer Dodur, H.M. ve Yılmaz, Ş. S. (2021) *Öğrenme güçlüklerinde değerlendirme ve müdahale*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, F. Z. ve Akel, B. S. (2021). Disleksili Çocuklarda Dans Hareket Terapisinin Praksis Üzerindeki Etkisi; Vaka Serisi Çalışması. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 9(1), 41-48.
- Doğru, S. S. Y., ve Arslan, E. (2008). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyi İle Durumluk Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 543-553.
- Edition, F. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. *Am Psychiatric Assoc*, 21(21), 591-643.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, F. Z., Kırlioğlu, M. ve Kırlioğlu, H. İ. K. (2019). Engelli çocuğa sahip ailelerin bu durumu kabulleniş süreçleri ve bu duruma dair görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(44), 597-628.
- Farnham-Diggory, S. (1978). *Learning disabilities: A psychological perspective*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

- Felton, R. H. (1992). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(2), 212-229.
- Fırat, T. (2021). *Öğrenme Güçlükleri*. Şahbaz, Ü. (Der.), *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (288-318). Ankara: Anı Yayıncılık
- Fidan, U., ve Karaosman, M. Ü. (2022). Neurosound Cihazının Çalışma Parametrelerinin Belirlenmesi ve Etkinliğinin Araştırılması. *Eskişehir Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Bilişim Dergisi*, 3(2), 14-22.
- Gartland, D., & Strosnider, R. (2018). Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice: A report by the National Joint Committee on learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(4), 195-199.
- Geary, D. C. (2003). *Learning disabilities in arithmetic: Problem-solving differences and cognitive deficits*. *Handbook of learning disabilities*, 199-212.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. ve Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research*, 71(2), 279-320.
- Giri, A., Aylott, J., Giri, P., Ferguson-Wormley, S., & Evans, J. (2022). Lived experience and the social model of disability: Conflicted and inter-dependent ambitions for employment of people with a learning disability and their family carers. *British Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 98-106.
- Görgün, B. (2018). *Özel öğrenme güçlüğü'nün tanınması*. Melekoğlu, M. A. ve Sak, U. (Der.), *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (54-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Görgün, B., ve Melekoğlu, M. A. (2019). Review of studies on specific learning disabilities in Turkey. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Hall, K. D., Amir, O., ve Yairi, E. (1999). A longitudinal investigation of speaking rate in preschool children who stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1367-1377.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P. ve Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, Person Education, 686, 195-221.

- Hammeken, P. A. (2016). *Özel eğitimde bütünleştirme*. Çeviren: Ümit Şahbaz. Anı Yayıncılık.
- Howard, V. F., Williams, B., Lepper, C. E. (2011). *Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocuklar*. Çeviri Editörü: Gönül Akçamete. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hökelekli, F. Ö., Çak, T. ve Kültür, E. Ç. (2019). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Eşlik Eden Disleksi Ayırımında Temel Nöropsikolojik Testler. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 1-9.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in pediatrics*, 28(6), 731.
- İnce, M., ve Durukoca, Ş. F. (2022). Öğretmen Adaylarının “Özel Öğrenme Güçlüğü” Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 132-145.
- Kaner, S. (2004). Engelli Çocukları Olan Anababaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek Ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8 (15), 115-133.
- Kamaruddin, K., & Mamat, N. (2015). Stress among the parents of children with learning disabilities: A demographical analysis. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2(9), 194-200.
- Karahan, S., ve Uca, S. (2022). Disleksi Vakasının Teorik Çerçeve İncelenmesi: “Yerdeki Yıldızlar” Filmi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 70-95.
- Kazak, A. E., & Marvin, R. S. (1984). Differences, difficulties and adaptation: Stress and social networks in families with a handicapped child. *Family relations*, 67-77.
- Keten, H. S., Koçtürk, F., Güvenç, N., ve Erkan, Ö. F. (2022). Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Disleksi Konusunda Bilgi Düzeyleri. *Medical Research Reports*, 5(3), 104-112.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*. (Rakap, S. Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kohli, A., Sharma, S., & Padhy, S. K. (2018). Specific learning disabilities: Issues that remain unanswered. *Indian journal of psychological medicine*, 40(5), 399-405.
- Kolburan, Ş. G., ve Erbay, E. Ö. (2015). Bir eğitim liderliği örneğinde, disleksi vakası. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Kumaş, Ö. A., ve Yıldırım, A. E. S. (2021). Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 8154-8171.
- Kurnaz, A., ve Karamuklu, E. S. (2022). Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri ile İlk okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2871-2902.
- Kübler-Ross, E. (1973). *On death and dying*. Routledge.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousands Oaks. Calif: Sage.
- Lueder, G. T., Ruben, J. B., Blocker, R. J., Granet, D. B., Karr, D. J., Lehman, S. S., ... & Skipper, S. M. (2009). Joint statement-learning disabilities, dyslexia, and vision. *Pediatrics*, 124(2), 837-844.
- Lyytinen, P., and Lyytinen, H. (2004). Growth and predictive relations of vocabulary and inflectional morphology in children with and without familial risk for dyslexia. *Applied Psycholinguistics*, 25(3), 397-411.
- Mailick Seltzer, M., Greenberg, J. S., Floyd, F. J., Pettee, Y. ve Hong, J. (2001). Life course impacts of parenting a child with a disability. *American journal on mental retardation*, 106(3), 265-286.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2014). Intensive instruction to improve writing for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 40(1), 78-83.
- Mazzocco, M. M., Myers, G. F., Lewis, K. E., Hanich, L. B., ve Murphy, M. M. (2013). Limited knowledge of fraction representations differentiates middle school

- students with mathematics learning disability (dyscalculia) versus low mathematics achievement. *Journal of experimental child psychology*, 115(2), 371-387.
- Melekoğlu, M. A., & Çakıroğlu, O. (2015). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. A. (2017). *Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri*. Ankara: Pegem Akademi, 24-52.
- Melekoğlu, M. A., & Sak, U. (2017). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*, 1-291, Ankara: Pegem Akademi.
- Niazov, Z., Hen, M., & Ferrari, J. R. (2022). Online and academic procrastination in students with learning disabilities: the impact of academic stress and self-efficacy. *Psychological Reports*, 125(2), 890-912.
- Ormrod, J. E. (2015). *Öğrenme Psikolojisi*, Çeviri Editörü: Mustafa Baloğlu. Ankara: Pearson, Nobel.
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Sürecinin Rehberlik Araştırma Merkezi Perspektifinden İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204.
- Öngören, S., ve Yılmaz, E. (2018). *Rastlantısal krizler*. Tepeli, K. ve Durualp E. (Der.) *Aile yaşam döngüsü içinde* (288-328). Ankara: Pegem Akademi.
- Öpengin, E. ve Tokmak, F. (2018). *Özel yeteneklilerin eğitiminde öğretim programı farklılaştırması*. Melekoğlu, M. A. ve Sak, U. (Der.), *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (215-234). Ankara: Pegem Akademi.
- Özer Şanal, S. (2020). *Fabl animasyon içerikli işbirlikli e-kitabın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performansına etkisi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Özgür, Ö. (2020) Yeni Normal İzleme Biçimi Olarak Seri İzleme Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Erciyes İletişim Dergisi*, 9(2), 747-762.

- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Öztürk, H., Afacan, K., ve İlhan, S. D. (2022). Özel Gereksinimli Bireyleri Konu Alan Okul Öncesi Dönem Resimli Öykü Kitaplarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-21.
- Patton, J. R., Cronin, M. E., Bassett, D. S., & Koppel, A. E. (1997). A life skills approach to mathematics instruction: Preparing students with learning disabilities for the real-life math demands of adulthood. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 178-187.
- Polat, E. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı*. Sakarya Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Publication manual of the American Psychological Association (6. bs.). (2010). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pullen, P. C., Lane, H. B., Lloyd, J. W., Lloyd, J. W., Nowak, R., & Ryals, J. (2005). Effects of explicit instruction on decoding of struggling first grade students: A data-based case study. *Education and Treatment of Children*, 63-75.
- Reid, G. (2005). *Learning styles and inclusion*. Sage.
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. John Wiley & Sons.
- Rivera, D. P. (1997). Mathematics education and students with learning disabilities: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 2-19.
- Robertson, M. D., Schwendicke, F., de Araujo, M. P., Radford, J. R., Harris, J. C., McGregor, S., ve Innes, N. (2019). Dental caries experience, care index and restorative index in children with learning disabilities and children without learning disabilities; a systematic review and meta-analysis. *BMC Oral Health*, 19(1), 1-16.
- Serdal, D. ve Sarı, H. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1739-1770.

- Serter, S. S. (2021). Araştırmacı Öğretmen Yöntemi Kullanılarak Disleksili Bireyler ile Yapılan Kısa Film Öyküsü Yazma Çalışması. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 58-80.
- Shaywitz, S. E. ve Shaywitz, B. A. (2003). The science of reading and dyslexia. *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, 7(3), 158-166.
- Shaywitz, S. E. ve Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57(11), 1301-1309.
- Silliman, E. R. ve Scott, C. M. (2006). Language Impairment and Reading Disability: Connections and Complexities Introduction to the Special Issue. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(1), 1-7.
- Skotko, B. (2005). Mothers of children with Down syndrome reflect on their postnatal support. *Pediatrics*, 115(1), 64-77.
- Smith, C., & Strick, L. (1999). *Learning disabilities: A to Z: A parent's complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*. Simon and Schuster.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., & Doughty, T. T. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Staub, D., & Hunt, P. (1993). The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. *Exceptional Children*, 60(1), 41-57.
- Sümer Dodur, H. M., ve Altındağ Kumaş, Ö. (2021). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: the case of teachers in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 593-609.
- Swanson, J. M., McBurnett, K., Wigal, T., Pfiffner, L. J., Lerner, M. A., Williams, L., ... & Fisher, T. D. (1993). Effect of stimulant medication on children with attention deficit disorder: a "review of reviews". *Exceptional children*, 60(2), 154-162.
- Şencan, İ. ve Doğan, G. (Eds.). (2017). *Bilimsel yayınlarda kaynak gösterme, tablo ve şekil oluşturma rehberi: APA 6 kuralları*. Türk Kütüphaneciler Derneği Yayınları.

- Temur, Ö. D., ve Korkmaz, N. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların matematik öğrenme sürecine ilişkin veli deneyimleri: Bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 591-609.
- Tew, B. J., Payne, H. ve Laurence, K. M. (1974). Must a family with a handicapped child be a handicapped family. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 16, 95-98.
- Terras, M. M., Thompson, L. C. ve Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.
- Tutuş, E. İ. (2022). Özgül öğrenme güçlüğü olan 6-10 yaş çocukların okuma, yazma ve dil becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 18(3). 443-469.
- Uçgun, A. G. D. (2003). *Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü*. Türklük Bilimi Araştırmaları, (13), 203.
- Ulutaşdemir, N., Uzun, S., Kulakaç, N., Sarı, H., ve Acar, M. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Disleksi Hastalığı Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi (Gümüşhane Üniversitesi Örneği). *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-263.
- U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) database, retrieved February 25, 2022
- Uysal, A. A., Karabayır, M. N. S., Torun, Ş., Fidan, T., ve Sakallı, E. N. (2022). Comparative Study of Speech and Language Characteristics of 6-8 year-old Turkish Children with Dyslexia and Children with Typical Development. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-61.
- Uzuner, Y., and Şakar, M. (2021). *İşitme kaybıyla birlikte görülen yetersizliği olan çocukların annelerinin aile yaşam kaliteleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Uzunoğlu, D., Gök, S., ve Yıldırım, K. (2022). Kelime Tanıma Becerisinin Önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 475-506.
- Werts, M. G., Culatta, R., and Tompkins, J. R. (2006). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. prentice Hall.

- William, N. B. (2007). *Learning disabilities: characteristics, identification, and teaching strategies*. Boston Pearson, Allyn and Bacon.
- Wolfe, P. and Nevills, P. (2004). *Building the reading brain*, PreK-3. Corwin Press.
- Worden, M. (2013). *Aile Terapisi Temelleri*. Çeviren: Turan Akbaş. Ankara: Akademisyen Kitabevi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yılmaz, Ş. S. ve Sarı, K. (2020). Disleksili Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözel Dil Becerilerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1680-1688.
- Yılmaz, Ş.S., ve Erim, A. (2019). Türkiye’de yaşayan yetişkinlerin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1102-1115.
- Yüksel, H. ve Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 535-559.
- Zengin, G. ve Öksüz, Ç. (2022). Özgül Öğrenme Güçlüğü Görülen Öğrencilerin Akran İlişkilerinin İncelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 10(3), 81-88.

## EK-A: Etik Komisyon Onay Bildirimi

|                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 | <p style="text-align: center;"><b>T.C.</b><br/><b>VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ</b><br/><b>SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN</b><br/><b>ETİK KURUL BAŞKANLIĞI</b><br/><br/><b>ETİK KURUL KARARLARI</b></p> |
| <b>TOPLANTI TARİHİ: 07.12.2022</b><br><b>OTURUM SAYISI: 2022/25</b><br><b>TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 04</b> | <b>Sayfa: 03/04</b>                                                                                                                                                                                      |

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 07.12.2022 tarihinde saat 14.00' da zoom üzerinden Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında online yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki ek kararı almıştır:

**KARAR NO 2022/25-03.**Danışmanlığını Eğitim Fakültesi, Özel Yetenekliler Anabilim Dalı, öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖPENGİN'in yapmış olduğu, yüksek lisans öğrencisi Fatih ERAY'a ait, "Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısının Aile Yaşamına Etkisi" adlı tez çalışmasında kullanılacak olan anket ve ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

|                                                                  |                                                                       |                                                                            |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
|                                                                  | <b>BAŞKAN</b><br>Prof. Dr. Orhan DENİZ<br>Edebiyat Fakültesi          |                                                                            |
| <b>ÜYE</b><br>Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇINAR<br>İlahiyat Fakültesi | <b>ÜYE</b><br>Prof. Dr. Gülsen BAŞ<br>Edebiyat Fakültesi              | <b>ÜYE</b><br>Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU<br>İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi |
| <b>ÜYE</b><br>Prof. Dr. Zihni MEREY<br>Eğitim Fakültesi          | <b>ÜYE</b><br>Prof. Dr. Murat ÜNAL<br>Eğitim Fakültesi<br>(Katılmadı) | <b>ÜYE</b><br>Prof. Dr. Muhammet Cevat YILDIRIM<br>Eğitim Fakültesi        |

### **EK-B: Etik Beyan**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

05/01/2023

Fatih ERAY

## EK-C: Yüksek Lisans Çalışması Orijinallik Raporu



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

### LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

20/01/2023

Tez Başlığı / Konusu

Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısının Aile Yaşamına Etkisine İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 88 sayfalık kısmına ilişkin, 01/02/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Dr. Öğr. Ercan ÖPENGİN intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak

alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 6 (altı)'dır.

#### Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

+ Gereğini bilgilerinize arz ederim.

02/02/2023

Fatih ERAY

Adı Soyadı : Fatih ERAY

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimler

Bilim Dalı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Statüsü : Y. Lisans ☒ Doktora ☐

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Ercan ÖPENGİN

02/02/2023

ENSTİTÜ ONAYI

UYGUNDUR

...../...../20....

Cesim ALADAĞ  
Enstitü Sekreteri