



Volume 8, Issue 7, July 2021, p. 201-218

**Article Information**

***Article Type: Research Article***

***This article was checked by iThenticate.***

***Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3013>***

**Article History:**

**Received**

18/06/2020

**Received in  
revised form**

18/06/2021

**Available  
online**

28/07/2021

**EXAMINING THE DIAGNOSIS PROCESS OF CHILDREN  
WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES FROM THE  
PERSPECTIVE OF THE FAMILY VIEWS**

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN TANILANMA  
SÜRECİNİN AİLE GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

**Kürşat Öğülmüş<sup>1</sup>  
Murat Hikmet Açıkgöz<sup>2</sup>  
Mehmet Okur<sup>3</sup>**

**Abstract**

Families take an active role in every step of the diagnosis process of children with special learning difficulties (SLD). In this process, many variables such as the level of support provided by families, the quality of the support provided, the problems encountered, and the quality of cooperation with field experts and health personnel are important for children with specific learning disabilities. Therefore, the aim of this study is to examine the identification process of children with special learning disabilities according to family views. For this purpose, the data were analyzed in three stages as pre-diagnosis, diagnosis and post-diagnosis in order to deal with the diagnosis process in more detail. The study group of the research, which was designed with the phenomenology model, which is one of the qualitative research methods, consists of 25 families with children with SLD. Research data were collected through semi-structured interviews with families. Descriptive analysis was used in the analysis of the data. As a result of the study, before the diagnosis, teachers were indifferent towards children at risk of SLD; some of the results obtained are that they have difficulties in getting an appointment for the test during the diagnosis process, and that the families cannot find a suitable institution for their children in the post-diagnosis process. In line with these results, it has been suggested to provide in-service training to teachers, to increase the number and quality of the personnel involved in the diagnosis process, to improve the coordination

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, [kursatogulmus@hotmail.com](mailto:kursatogulmus@hotmail.com), 0000-0001-7551-6894

<sup>2</sup>Araş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, [murathikmetacikgoz@gmail.com](mailto:murathikmetacikgoz@gmail.com), 0000-0001-7315-907X

<sup>3</sup>Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, [okurmt@gmail.com](mailto:okurmt@gmail.com), 0000-0002-5590-5478

between the RAM and health institutions, to provide both psychological support and training to families.

**Keywords:** Specific learning disability, diagnosis, educational evaluation, educational evaluation and diagnosis, special education, family involvement.

### Özet

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocukların tanılama sürecinin her adımında aileler aktif rol almaktadır. Bu süreçte aileler tarafından sağlanan destek düzeyi, sağlanan desteğin niteliği, karşılaşılan sorunlar, alan uzmanları ve sağlık personelleriyle gerçekleştirilen işbirliğinin niteliği gibi pek çok değişken özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar açısından önemlidir. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tanılama sürecinin aile görüşlerine göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda tanılama sürecini daha ayrıntılı ele alabilmek için veriler tanılama öncesi, tanılama ve tanılama sonrası olarak üç aşamada incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim modeli ile desenlenen araştırmanın çalışma grubu ÖÖG olan çocuğa sahip 25 aileden oluşturmaktadır. Araştırma verileri ailelerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışma sonucunda tanılama öncesinde öğretmenlerin ÖÖG şüphesi bulunan çocuklara karşı ilgisiz olduğu; tanılama sürecinde test için randevu almada oldukça zorlandıklarını tanılama sonrası süreçte ise ailelerin çocukları için uygun kurum bulamadıkları elde edilen sonuçlardan bazılarıdır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, tanılama sürecinde görevli personelin sayı ve niteliğinin artırılması, RAM ve sağlık kuruluşları arasındaki koordinasyonun geliştirilmesi, ailelere hem psikolojik destek sağlanması hem de eğitimler verilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel öğrenme güçlüğü, tanılama, eğitsel değerlendirme, eğitsel değerlendirme ve tanılama, özel eğitim, aile katılımı

### GİRİŞ

Eğitim ve öğretim hayatı, her bireyin yaşamının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Formal olarak okul öncesi eğitim ile başlayan bu süreç ilkokulla birlikte devam etmektedir. Bazı çocuklar bu sürece kolaylıkla uyum sağlarken bazıları için bu süreç yaşadıkları sınırlılıklar nedeniyle oldukça zorlayıcı olmaktadır. Bu süreçte en çok sınırlılık yaşayan grup ise özel gereksinimli bireylerdir. Bu bireyler bireysel, gelişimsel ve eğitim yeterlikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde belirgin farklılıklar göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Eğitim ihtiyaçları da aynı oranda farklılaşmaktadır. Bu nedenle bu bireylerin farklılaşan eğitim ihtiyaçları normal eğitim imkanları ile karşılanamamaktadır. Bu da ancak özel eğitimle mümkündür. Özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri doğrultusunda eğitim imkanlarından faydalanabilmeleri için belirli ölçütlere göre düzenlenmiş çeşitli değerlendirme süreçlerinden geçmeleri ve tıbbi tanı almaları gerekmektedir (Çakıroğlu, 2018). Bu ise ancak kapsamlı eğitsel değerlendirme ile mümkündür. Değerlendirme en genel anlamıyla, bir birey hakkında karar vermeye yönelik yapılan bilgi toplama sürecidir (Kargın, 2007). Bu bilgi toplama sürecine bireyin öğretmenleri, aile üyeleri, yakın çevresi ve diğer ilgili uzmanlar dahil edilebilmektedir. Değerlendirme süreci tıbbi değerlendirmeleri içerdiği gibi (Silver vd., 1997) eğitsel değerlendirmeleri de içermektedir (Avcıoğlu, 2014).

Eğitsel değerlendirme süreci, (1) Tarama, (2) Gönderme öncesi, (3) Gönderme ve (4) Ayrıntılı değerlendirme olarak dört aşamada ele alınmaktadır (Turnbull vd., 2013). Tarama aşaması, sınıf içerisinde öğrenme özelliklerinden dolayı akranlarından geri kalan öğrencilerin belirlendiği aşamadır (Kargın, 2007). Bu aşamada, sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanı tarafından bir sonraki aşamada müdahale edilecek öğrenciler belirlenir. Gönderme öncesi süreç, risk altında olduğu belirlenen öğrenci daha ayrıntılı değerlendirilmek üzere ilgili kuruma gönderilmeden önce alınan önlemleri ve yapılan

müdahaleleri kapsamaktadır (Gürsel & Vuran, 2020). Bu müdahaleler öğretim yöntemlerinde, kullanılan materyallerde, sınıf fiziki yapısında ve öğretim amaçlarında hatta gerektiğinde ev ödevlerinde yapılan uyarlamaları içermektedir (Avcıoğlu, 2014). Bu aşamada sınıf öğretmeni bu uyarlamaları yaparak öğrencinin ayrıntılı değerlendirme aşamasına gerek kalmadan genel eğitim sınıfına devam etmesini amaçlar. Gönderme aşaması ise öğrencinin yapılan tüm müdahalelere rağmen bir gelişme göstermemesi nedeniyle daha ayrıntılı inceleme için ilgili kuruluşa yönlendirilmesidir. Türkiye’de bu kuruluşlar bakanlıkça düzenlenen yönetmeliklere (MEB, 2018) göre rehberlik ve araştırma merkezleridir (RAM). Gönderme sürecinde, özel gereksinim şüphesiyle yönlendirilen öğrencilerin ayrıntılı değerlendirilmesi RAM’lar tarafından yapılmaktadır. Bu kurumlara risk altında olabileceği düşünülerek yönlendirilen gruplardan biriside özel öğrenme güçlü (ÖÖG) olan çocuklardır.

ÖÖG, sözel ve sözel olmayan bilgiyi işleme ve / veya dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ve / veya matematiksel becerilerin edinilmesinde ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren biyolojik kökenli nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği gibi yetersizlik türleri çoğunlukla erken çocukluk döneminde fark edilirken ÖÖG için aynı durum söz konusu değildir. ÖÖG olan çocuklar formal eğitim içerisinde genellikle ilkokula başladıktan sonra fark edilebilmektedir. Bu durumun nedeni ÖÖG olan çocukların yaşadıkları sınırlılıkların akademik alanlarda ortaya çıkmasıdır (Öğülmüş vd., 2021). Akademik alanlardaki güçlükler kendini okuma alanında, sözcük tanımadaki zorluklar, hatalı okumalar (atlama, ekleme, ters çevirme gibi) ve okuduğunu anlama güçlükleri; yazmada, okunaksız yazı, yavaş yazma ve bazı harfleri karıştırma (b-d, m-n gibi); matematikte, temel aritmetik işlemlerde zorlanma ve rakamları, şekilleri ve bu şekillerin uzaydaki konumlarını anlamada zorluk gibi sınırlılıklarla belli etmektedir (Sakallı Gümüş, 2013). İlkokula başlanmasıyla birlikte bu belirtilerle karşılaşan sınıf öğretmenleri, normal gelişim gösteren bireyler için işe yarayan öğretim yöntemlerinin bu çocuklarda işe yaramadığını fark etmektedir. ÖÖG olan çocuklarında diğer gereksinim gruplarında olduğu gibi özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri için eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinden geçmeleri gerekmektedir (Melekoğlu & Çakıroğlu, 2016). Dolayısıyla durumun fark edilmesiyle birlikte ÖÖG şüphesi bulunan çocuk için eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci başlamaktadır.

ÖÖG şüphesi bulunan çocuk fark edildikten sonra sınıf öğretmeni okul rehberlik servisi ile koordineli bir şekilde çocuğun yaşadığı sınırlılıkları gidermek için bir takım eğitsel müdahalelerde bulunur. Bu aşamada yapılan müdahaleler gönderme öncesi süreci kapsamaktadır. Gönderme öncesi süreçte yapılan tüm müdahaleler tamamlandıktan sonra ÖÖG olan çocuktaki belirtiler halen sürüyorsa (Melekoğlu, 2016) eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin gönderme aşaması başlamaktadır. Gönderme aşamasında sınıf öğretmeni okul psikolojik danışmanı ve okul idaresi birlikte karar vererek ilgili evrak ve raporları oluşturur ve aile ile birlikte öğrenciyi RAM’a yönlendirir. Gönderme aşaması ile birlikte sürece aktif olarak aile katılımı sağlanmaktadır. Aile sınıf öğretmeni, okul psikolojik danışmanı ve okul idaresi tarafından doldurulan rapor ve evraklarla birlikte öğrencinin ayrıntılı değerlendirilmesi amacıyla RAM’a başvurur. Ayrıntılı değerlendirme aşaması formal olarak yürütülmektedir ve bundan önceki aşamalara göre daha karmaşıktır. Bu aşama rehberlik araştırma merkezlerince formal ve informal ölçüm araçlarıyla gerçekleştirilmektedir. Özel eğitim uzmanları ÖÖG şüphesi bulunan öğrenciyi öncelikle gözlem, aile görüşmesi ve kaba değerlendirme gibi informal yöntemlerle değerlendirmektedir. İnfomal değerlendirmelerin ardından formal değerlendirme aşamasına geçilir. Formal değerlendirmeler RAM’lar tarafından çoğunlukla zeka testleri ile gerçekleştirilir. Yapılan bu değerlendirmelerin ardından ÖÖG şüphesi bulunan öğrencinin performansı ve zeka bölümü puanı karşılaştırılır. Bu karşılaştırmanın ardından eğer zeka bölümü puanı ve akademik performans arasında bir tutarsızlıkla karşılaşılırsa öğrenci tıbbi olarak değerlendirilmek üzere hastaneye yönlendirilir. Tıbbi değerlendirme sürecinin tamamlanmasının ardından özel eğitim değerlendirme kurulu, RAM’da ve hastanede yapılan değerlendirmeleri dikkate alarak karar verir. Bu karar doğrultusunda özel eğitim değerlendirme kurulu raporu

düzenlenerek ÖÖG tanısı konulur. Daha sonra bu tanıya uygun olarak öğrenci ilgili eğitim programına yönlendirilir ve sonraki süreçte izleme çalışmaları gerçekleştirilir. ÖÖG olan çocukların aileleri, RAM'a başvuru aşamasından (Yurtsever, 2013) bu süreçte izlenen tüm aşamalara aktif olarak katılım sağlamaktadır. Sadece ÖÖG olan çocukların aileleri değil özel gereksinimli tüm çocukların aileleri bu sürece aktif olarak katılım sağlamaktadır. Başta aileler olmak üzere öğretmenlerin ve çocukla ilgili diğer tüm paydaşların katılabildiği tanılama süreci oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin karmaşık olması tanılama sürecine dahil olan aile, öğretmen gibi paydaşların bir takım sorunlar yaşamalarına sebebiyet vermektedir (Avcıoğlu, 2012; Çiftçi Çiçek, 2015; Kırbıyık, 2011; Tiryakioğlu & Avcıoğlu, 2013; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013). Dolayısıyla bu durum, tanılama sürecinin ele alındığı çalışmaların yapılmasına zemin oluşturmuş ve özel gereksinimli bireylerin tanılanma sürecini ele alan birçok çalışma yapılmıştır (Aksoy & Şafak, 2020). Bu çalışmalarda (Avcıoğlu, 2012; Aydoğdu vd., 2016; Çakmak, 2017; Çiftçi Çiçek, 2015; Çuhadar, 2017; Kırbıyık, 2011; Maraklı, 2016; Özak vd., 2008; Tiryakioğlu & Avcıoğlu, 2013; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013) tanılama süreci daha çok bu süreçte görev yapan öğretmen ve idarecilerin görüşleri açısından ele alınmıştır. Tanılama sürecinin ailelerin görüşleri açısından ele alındığı çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Oysa eğitsel değerlendirme sürecinde çocuğun güçlü ve zayıf yönleri ile diğer özelliklerine ilişkin en doğru bilgi sağlayıcı kişiler anne ve babalar olmaktadır (Sucuoğlu, 2006). Ayrıca konuyla ilgili olan bu çalışmaların çoğunda tanılama sürecini bir yetersizlik grubuna odaklanarak ele almaktan ziyade genel olarak tüm gereksinim gruplarına yönelik incelemeler yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı ÖÖG olan çocuğa sahip ailelerin tanılama süreçlerini inceleyerek bu süreçlerde yaşadıkları zorlukları belirlemek ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri getirmektir. Bu amaca yönelik olarak mevcut çalışmada ÖÖG olan çocukların tanılama süreci araştırmacılar tarafından tanılama öncesi, tanılama ve tanılama sonrası olarak ele alınmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma bir nitel araştırma modeli olan olgubilim modeli ile desenlenmiştir. Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) çalışmalarının temel amacı, bir olguya ilişkin kişisel deneyimleri daha genel bir düzeyde ortaya koymaktır (Creswell, 2007). Diğer bir deyişle bu tür çalışmalar bireylerin yaşam içerisindeki etkileşimleri sonucunda bilinçlerinde ortaya çıkan olguları betimlemeyi, anlamayı ve yorumlamayı amaçlar (Bloor & Wood, 2006; Willing, 2008). Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, üzerinde çalışılan olguyu yaşayan ve yansıtan bireyler ya da gruplardır (Büyüköztürk vd., 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile araştırmaya dahil edilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir takım ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Mevcut araştırmanın örneklem ölçütü ise ÖÖG eğitsel tanısı olan çocuğa sahip olmaktır. Bu kapsamda çalışma grubu Türkiye'nin çeşitli illerinden ÖÖG olan çocuğa sahip 25 aileden oluşmaktadır. Katılımcı ailelerle ilgili demografik bilgiler Tablo 2.1'de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Ailelerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Özellikler	TOPLAM	
		n	%
Yaş	30-35	13	44,8
	36-40	6	20,6

	41-45	6	20,6
	46+	4	13,7
	TOPLAM	29	100
Cinsiyet	Kadın	17	58,6
	Erkek	12	41,3
	TOPLAM	29	100
Öğrenim düzeyi	İlkokul	2	6,8
	Ortaokul	4	13,7
	Lise	10	34,4
	Ön lisans	3	10,3
	Lisans	7	24,1
	Lisansüstü	3	10,3
	TOPLAM	29	100
Meslek	Ev hanımı	11	37,93
	Öğretmen	4	13,7
	Sosyolog	2	6,8
	Depo görevlisi	1	3,4
	Hemşire	2	6,8
	Çalışmıyor	2	6,8
	Çocuk gelişimci	1	3,4
	Esnaf	3	10,3
	İnfaz Koruma Memuru	1	3,4
	Polis Memuru	2	6,8
	TOPLAM	29	100
Daha önce ÖÖG ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	4	13,7
	Hayır	25	86,2
	TOPLAM	29	100

Araştırmaya dahil olan katılımcıların yaş ile ilgili demografik özellikleri incelendiğinde en fazla katılımcının (n=13) 30-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Diğer katılımcıların ise altı kişinin 36-40 yaş aralığında, altı kişinin 41-45 yaş aralığında, dört kişinin ise 45

yaş ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde 17 katılımcının kadın 12 katılımcının ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğrenim düzeylerine bakıldığında, iki kişinin ilköğretim; dört kişinin ortaokul; 10 kişinin lise; üç kişinin ön lisans; yedi kişinin lisans ve üç kişinin ise lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcılar çeşitli meslek gruplarında yer almaktadır. En fazla kişiye sahip meslek grubu (n=11) ev hanımıdır. Katılımcılardan dört kişi öğretmenken; iki kişi sosyolog; bir kişi depo görevlisi; iki kişi hemşire; bir kişi çocuk gelişimci; üç kişi esnaf; bir kişi infaz koruma memuru; iki kişi ise polis memurudur. İki katılımcının ise çalışmadığı görülmektedir. Son olarak katılımcıların daha önce ÖÖG ile ilgili eğitim alma durumlarına bakıldığında 25 kişinin daha önce ÖÖG ile ilgili eğitim almadığı görülürken dört kişinin eğitim aldığı görülmektedir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, bir görüşme tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, belli düzeyde standart ve esnek olan, doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldıran ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olan bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan görüşme soruları literatürdeki kaynaklar taranarak oluşturulmuştur. Sorular kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması amacıyla ile farklı alan uzmanlarından görüş alınarak düzenlenmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde ailelerin demografik bilgilerinin (yaş, cinsiyet, meslek, eğitim durumu vb.) belirlenmesine yönelik sorular yer alırken ikinci bölümde ise ÖÖG olan çocukların ailelerinin tanılama sürecindeki karşılaştıkları sorunları tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerle beraber elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bu temaları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamayı temel alan bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde güvenilirlik, uyum yüzdesi formülü ile hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi (Agreement percentage) "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü olarak kullanılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Mevcut çalışmadaki uyum yüzdesinin %95,7 olduğu saptanmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde ailelerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen verilerle oluşturulan temalara ve alt temalara yer verilmiştir. Görüşmelerde ÖÖG olan çocuğa sahip ailelerin verdiği yanıtlar (a) tanılama öncesi (b) tanılama ve (c) tanılama sonrası olmak üzere üç bölümde ele alınmıştır.

### Tanılama Öncesi

Tablo 1. Ailelerin çocuklarında ÖÖG olabileceğini ilk nasıl fark ettiklerine ilişkin kodlanan maddeler

Kodlanan Maddeler	f	%
Birinci sınıfta harfleri yazmada ve okumada çok zorlanma (A1, A4, A5, A7, A8, A9, A12 A16, A17)	9	31
Harfleri ve sayıları karıştırma (A2, A7, A9, A10, A13, A14, A 22, A23, A25)	9	31
Akranlarından geride olması (A6, A8, A15, A19, A24)	5	17
Öğretmeni fark etti (A22, A23, A32, A33)	4	13

Yazma ve okumaya karşı isteksiz olması (A7, A8, A9)	3	10
Sayı saymayı öğrenmede güçlük çekmesi (A2, A18)	2	6
Başarısız olduğu için okula gitmek istememesi (A4, A8)	2	6
Yazısının bozuk olması (A17, A28)	2	6
Akademik tutarsızlık göstermesi (A31)	1	3
El becerilerinin zayıf olması (A6)	1	3
İsimleri öğrenmede güçlük çekmesi (A3)	1	3
Okuma hızının çok yavaş olması (A9)	1	3
Okuduğunu anlayamama (A11)	1	3
Renkleri geç öğrenmesi (A20)	1	3
Odaklanma problemi yaşaması (A25)	1	3
Önce sonra gibi kavramları ayırt edememe (A21)	1	3

Ailelerin çocuklarında ÖÖG olabileceğini ilk nasıl fark ettiklerine ilişkin soruyla ilgili 16 farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan maddeler (f:9) birinci sınıfta harfleri yazmada ve okumada çok zorlandı ve (f:9) harfleri ve sayıları karıştırma iken daha sonra sırasıyla, akranlarından geride olması (f:5), öğretmeni fark etti (f:4), yazma ve okumaya karşı isteksizlik (f:3), sayı saymayı öğrenmede güçlük (f:2), başarısız olduğu için okula gitmek istememesi (f:2), yazısının bozuk olması (f:2), akademik tutarsızlık (f:1), el becerilerinin zayıf olması (f:1), isimleri öğrenmede güçlük (f:1), okuma hızının çok yavaş olması (f:1), okuduğunu anlayamama (1), renkleri geç öğrenmesi (f:1), odaklanma problemi yaşaması (f:1) ve önce sonra gibi kavramları ayırt edememe (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Ailelerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

*“Birinci sınıfta harfleri yazmada ve okumada çok zorlandı” (A8).*

*“Oğlum beni duymuyordu ve harfler sayılar her şeyi karıştırıyordu. Yediyi öğretemiyordum, b ve d’yi hep karıştırıyordu. Şu an n ve m de sorun yaşıyoruz. Okuyamadık o kadar uğraşmanıza rağmen. Aşırı dikkatsizdi her şey birbirine karışıyordu” (A14).*

*“Yaşlılarına göre çok daha geride kalması ve el becerilerinin olmaması” (A6).*

*“Okuma hızı çok yavaştı” (A9).*

*Tablo 2. Ailelerin çocuklarında ÖÖG olabileceğini fark ettiklerinde kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin kodlanan maddeler*

Kodlanan Maddeler	f	%
Üzıldüm (A3, A6, A7, A16, A26)	5	17
Endişelendim (A13, A17, A20, A28)	4	13
Kendimi kötü hissettim (A1, A11, A16, A25)	4	13
Kendimi çaresiz hissettim (A21, A31)	2	6

Korktum (A4, A5)	2	6
Şaşırdım (A10, A14)	2	6
Düzelir diye düşündüm (A23)	1	3
Erken fark edemediğim için kendime kızdım (A27)	1	3
Çocuğumun davranışlarının sebebini bulduğum için rahatladım (A8)	1	3
Kabullenemedim (A19)	1	3
Kendimi yetersiz hissettim (A12)	1	3
Kendimi suçladım (A12)	1	3
Mutsuz hissettim (A2)	1	3
Rahattım (A15)	1	3
Umutsuz hissettim (A21)	1	3

Ailelerin çocuklarında ÖÖG olabileceğini fark ettiklerinde kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin soruyla ilgili 15 farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:5) üzülüm iken daha sonra sırasıyla, endişelendim (f:4), kendimi kötü hissettim (f:4), kendimi çaresiz hissettim (f:2), korktum (f:2), şaşırdım (f:2), düzelir diye düşündüm (f:1), erken fark edemediğim için kendime kızdım (f:1), çocuğumun davranışlarının sebebini bulduğum için rahatladım (f:1), kabullenemedim (f:1), kendimi yetersiz hissettim (f:1), kendimi suçladım (f:1), mutsuz hissettim (f:1), rahattım (f:1) ve umutsuz hissettim (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Ailelerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

*“Tabii ki üzülüm çevremde bu şekilde kimse yoktu ister istemez kaygılar oluştu” (A7).*

*“Önce endişelendim sonra araştırmaya başladım neler yapabilirim diye” (A20).*

*“Kötü hissettim çünkü onu anlayacak insani nereden bulacaktım” (A25).*

*“Çok mutsuz hissettim” (A2).*

*Tablo 3. Ailelerin çocuklarında ÖÖG olabileceğini fark ettiklerinde neler yaptıklarına ilişkin kodlanan maddeler*

Kodlanan Maddeler	f	%
ÖÖG hakkında araştırma yaptım (A2, A4, A6, A8, A10, A12, A13, A14, A20, A21, A22, A29)	12	41
Çocuğum için neler yapabilirim diye arayış içine girdim (A1, A9, A10, A15, A17, A18, A24, A26)	8	27
Kaygılandım (A6, A17, A19, A29)	4	13
Ağladım (A14, A16, A26)	3	10
Çocuk psikiyatristine gittim (A5, A10, A28)	3	10



Rehber öğretmen ile görüşüm (A11, A25)	2	6
Öğretmeni ile görüşüm (A5, A23)	2	6
Psikoloğa gittim (A16, A19)	2	6
Eğitimi için il değişikliği yaptık (A14)	1	3
Okul değiştirdik (A2)	1	3
Ona bir şeyler öğretmeye çalıştım (A10)	1	3
Panik oldum (A11)	1	3

Ailelerin çocuklarında ÖÖG olabileceğini fark ettiklerinde neler yaptıklarına ilişkin sorulan soruyla ilgili 12 farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:12) ÖÖG hakkında araştırma yaptım iken daha sonra sırasıyla, çocuğum için neler yapabilirim diye arayış içine girdim (f:8), kaygılandım (f:4), ağladım (f:3), çocuk psikiyatristine gittim (f:3), rehber öğretmen ile görüşüm (f:2), öğretmeni ile görüşüm (f:2), psikoloğa gittim (f:2), eğitimi için il değişikliği yaptık (f:1), okul değiştirdik (f:1), ona bir şeyler öğretmeye çalıştım (f:1) ve panik oldum (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Ailelerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

*“Panik yaşadım. Zaten bu konu ile çok ilgiliydim. Daha ayrıntılı öğrenmek için çaba gösterdim” (A11).*

*“Neler yapabilirim diye sürekli arayış içindeydim” (A1).*

*“Şaşırđım ve ağladım. Çünkü bilmediğim bir şeydi. Araştırmaya koyuldum. Hatta onun eğitimi için il değiştirdim” (A14).*

*“Önce öğretmenine söyledim. Daha sonra çocuk psikiyatristine gittim” (A5).*

*Tablo 4. ÖÖG olan çocukların bu durumlarıyla ilgili öğretmenlerin neler yaptıklarına ilişkin kodlanan maddeler*

Kodlanan Maddeler	f	%
Öğretmen ilgisiz davrandı (A5, A9, A21, A23, A24, A29, A30)	7	24
Öğretmen bizimle ilgilendi ve gerekli yönlendirmeleri yaptı (A6, A10, A16, A25)	4	13
ÖÖG hakkında öğretmen bilgi sahibi olmadığı için bize destek olamadı (A5, A29, A30)	3	13
Çocuğumda herhangi bir problem olmadığını söyledi (A4, A13, A17)	3	10
Öğretmeni çocuğumu dışladı (A2)	1	6
Beklememiz gerektiğini herhangi bir girişim için erken olduğunu söyledi (A4)	1	3
Bir uzmandan destek almamız gerektiğini söyledi (A1)	1	3
Çocuğumun durumunun farkına öğretmeni vardı (A6)	1	3
Çocuğumun yaramaz ve okula erken başladığı için böyle olduğunu söyledi (A24)	1	3

ÖÖG olan çocukların bu durumlarıyla ilgili öğretmenlerin neler yaptıklarına ilişkin sorulan soruyla ilgili dokuz farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:7) öğretmen ilgisiz davrandı iken daha sonra sırasıyla, öğretmen bizimle ilgilendi ve gerekli yönlendirmeleri yaptı (f:3), ÖÖG hakkında öğretmen bilgi sahibi olmadığı için bize destek olamadı (f:4), çocuğumda herhangi bir problem olmadığını söyledi (f:3), öğretmeni çocuğumu dışladı (f:1), beklememiz gerektiğini herhangi bir girişim için erken olduğunu söyledi (f:1), bir uzmandan destek almamız gerektiğini söyledi (f:1), çocuğumun durumunun farkına öğretmeni vardı (f:1), çocuğumun yaramaz ve okula erken başladığı için böyle olduğunu söyledi (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Ailelerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

*“Birinci sınıf öğretmenimiz hissettiğim ve fark ettiğim şeylerin çok üstünde durmadı. Çünkü ona göre ilkokula başlayan tüm çocuklar öyleydi. Disleksiden ise hiç haberi yoktu maalesef” (A29).*

*“Gereken her şey yapıldı. Anlayışlı ve donanımlı sevgi dolu öğretmenimiz sayesinde çok yol aldık” (A16).*

*“Öğretmenimizin ÖÖG ile ilgili bilgisi olmadığı için bir şey yapamadı” (A5).*

*“Öyle korkunç günlerdi ki o öğretmene hakkımı helal etmiyorum. Çocuğumu öyle dışladı ki. Öğretmenin düzelmeyeceğini bildiğim için hemen onu başka okula daha çocuk dostu bir öğretmenin sınıfına aldım” (A2).*

### Tanılama Süreci

Tablo 5. Ailelerin çocuklarının tanılanma sürecinin nasıl olduğuna ilişkin kodlanan maddeler

Kodlanan Maddeler	f	%
Kendimiz farkına vararak doktora götürdük (A1, A2, A3, A4, A5, A7, A9, A14, A15, A16, A17, A19, A21, A23, A27, A28)	16	55
RAM’da farkına varıldı (A11, A25, A30)	3	10
Bir yakınımız fark etti (A13)	1	3
Öğretmeni farkına vardı (A6)	1	3
Özel değerlendirmede farkına varıldı (A12)	1	3

Ailelere çocuklarının tanılanma sürecinin nasıl olduğu ile ilgili sorulan soruya ilişkin beş farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:16) kendimiz farkına vararak doktora götürdük iken daha sonra sırasıyla, RAM’da farkına varıldı (f:3), bir yakınımız fark etti (f:1), öğretmeni farkına vardı (f:1) ve özel değerlendirmede farkına varıldı (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Ailelerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

*“Birinci sınıfta özel eğitim merkezinde uzman olduğunu söyleyen biri çocuğu test etti. Hiçbir şey yok dedi. Özel ders aldırın isterseniz dedi. Aradan geçen zaman zarfında bu durumun normal olmadığını gerçek bir doktor ile görüşmemiz gerektiğine karar verdim” (A1).*

*“Ram da bireysel başvuru. İlk görüşmede verildi” (A11).*

*“2. sınıfta. Öğretmen fark edince rehberlik bizi RAM yerine özel bir kliniğe gönderdi. Zannediyorum onlarda (okul) disleksinin farkında değildi ve prosedürün nasıl işlediğini bilmiyorlardı. Ve tabii henüz bizde bilmiyorduk. Tanı özel bir klinikte kondu” (A12).*

*“Ablası fark etti WISC-R testi yapıldı” (A13)*

Tablo 6. Ailelerin tanılama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin kodlanan maddeler

Kodlanan Maddeler	f	%
Test için randevu almak çok zordu (A5, A6, A10, A15, A16, A17, A18)	7	24
Herhangi bir sorunla karşılaşmadık (A4, A11, A12, A23, A25, A27)	6	20
Tanı çok geç konuldu (A7, A19, A20, A26)	4	13
Kabullenemedik (A29, A30)	2	6
İlaçlar işe yarmadı (A2)	1	3
Okula gitmek istemedi (A9)	1	3
Süreç yıpratıcıydı (A28)	1	3
Yanlış tanı konuldu (A14)	1	3

Ailelerin tanılama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin sekiz farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:7) test için randevu almak çok zordu iken daha sonra sırasıyla, herhangi bir sorunla karşılaşmadık (f:6), tanı çok geç konuldu (f:4), kabullenemedik (f:2), ilaçlar işe yaramadı (f:1), okula gitmek istemedi (f:1), süreç yıpratıcıydı (f:1) ve yanlış tanı konuldu (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Ailelerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

“Testler için çok uzun süre beklemek zorunda kaldık. Sonra sonucu bekledik” (A17)

“Sorun yaşamadık bir ay içinde tanı konuldu” (A12).

“Çok uzun bir süreç oldu devlet hastanesinden randevu almakta raporu almakta gerçekten çok zor. Sabır gerektiren bir durum bıkmadan sıkılmadan devamlı telefonla randevu almaya çabaladık. Rapor süreci çok uzadı.” (A7).

“Yıprandık” (A28).

### Tanılama Sonrası

Tablo 7. Ailelerin çocuklarının tanı almasından sonra ne tür zorluklar yaşadıklarına ilişkin kodlanan maddeler

Kodlanan Maddeler	f	%
Uygun kurum seçmede zorlandık (A22, A27, A30, A31)	4	13
Doğru eğitim alamadık (A13, A14)	2	6
Destek eğitim odasında öğretmen yoktu (A1)	1	3
ÖÖG hakkında kimse bilgi sahibi değildi (A2)	1	3
ÖÖG dışında sebepler bulmaya çalıştılar (A3)	1	3
Öğretmenler duyarsız davrandı (A4)	1	3
Çevremizdeki insanlarla uğraşmak zorladı (A5)	1	3
Eğitim süreci çok zorlayıcıydı (A6)	1	3

Maddi yetersizlik yaşadık (A9)	1	3
Okulda yeterince yardımcı olunmadı (A16)	1	3
İlaç vermek istememe rağmen vermek zorunda kaldım (A17)	1	3
Tanı öncesi süreç daha zorlayıcıydı (A20)	1	3
Psikolojik olarak olumsuz etkilendik (A18)	1	3
İlaçlar yan etki yaptı (A25)	1	3
Destek eğitim odası açılmadı (A26)	1	3

Ailelerin çocuklarının tanı almasından sonra ne tür zorluklar yaşadıklarına ilişkin sorulan soruyla ilgili 15 farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:4) uygun kurum seçmede zorlandık iken daha sonra sırasıyla, doğru eğitim alamadık (f:2), destek eğitim odasında öğretmen yoktu (f:1), ÖÖG hakkında kimse bilgi sahibi değildi (f:1), ÖÖG dışında sebepler bulmaya çalıştılar (f:1), öğretmenler duyarsız davrandı (f:1), çevremizdeki insanlarla uğraşmak zorladı (f:1), eğitim süreci çok zorlayıcıydı (f:1), maddi yetersizlik yaşadık (f:1), okulda yeterince yardımcı olunmadı (f:1), ilaç vermek istememe rağmen vermek zorunda kaldım (f:1), tanı öncesi süreç daha zorlayıcıydı (f:1), psikolojik olarak olumsuz etkilendik (f:1), ilaçlar yan etki yaptı (f:1) ve destek eğitim odası açılmadı (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Ailelerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

*“Özel eğitim kurumunu seçmekte zorlandık” (A22).*

*“Okulda destek eğitim odası vardı ama öğretmen yoktu” (A1).*

*“Kimseye söylemedim. Çünkü hiç kimse bilgili değil. Yanlış düşünceler ile moralimizi bozmak istemiyoruz” (A2).*

*“İnsanlarla uğraşmak zordu. Disleksinin zeka sorunu olmadığını anlattım. Abarttığımı söyleyenler oldu. Çocuk akıllı, öğrenir, akli oyunda, boşuna rapor alma gibi şeyler söyleyenler oldu” (A5).*

*“Okul çok yardımcı olmadı. Ne zaman haklarımızı bilip söyledik o zaman bir şeyler yapalım dediler” (A16).*

*Tablo 8. Ailelerin ÖÖG olan çocuklarının tanılama sürecine yönelik önerilerine ilişkin kodlanan maddeler*

Kodlanan Maddeler	f	%
Öğretmenler konuyla ilgili bilgilendirilmeli (A12, A15, A27, A28, A29)	5	17
Ailelere eğitim verilmeli (A22, A23, A24, A26)	4	13
Ailelerin çocuklarını ev ortamında desteklemeli (A2, A3, A5)	3	10
Toplumun her kesiminde ÖÖG'ye yönelik farkındalık arttırılmalı (A16, A20)	2	6
Rehabilitasyon merkezlerindeki ders saatleri ve sunulan eğitimin niteliği arttırılmalı (A10, A21)	2	6
Aileler durumu hızlı bir şekilde kabullenmeli (A7)	1	3

Okullarda sağlanan desteğin nitelik ve niceliği artırılmalı (A10)	1	3
Özgüvenlerinin zedelenmediği eğitim ortamları sunulmalı (A1)	1	3

Ailelerin ÖÖG olan çocuklarının tanılama sürecine yönelik önerilerine ilişkin sekiz farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:5) öğretmenler konuyla ilgili bilgilendirilmeli iken daha sonra sırasıyla, ailelere eğitim verilmeli (f:4), aileler çocuklarını ev ortamında desteklemeli (f:3), toplumun her kesiminde ÖÖG'ye yönelik farkındalık artırılmalı (f:2), rehabilitasyon merkezlerindeki ders saatleri ve sunulan eğitimin niteliği artırılmalı (f:2), aileler durumu hızlı bir şekilde kabullenmeli (f:1), okullarda sağlanan desteğin nitelik ve niceliği artırılmalı (f:1) ve özgüvenlerinin zedelenmediği eğitim ortamları sunulmalı (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Ailelerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

*“Kesinlikle öğretmenler ÖÖG hakkında bilgilendirilmeli” (A12).*

*“Sınıf öğretmenlerimizin disleksi olan çocuklarla ilgili bilgilendirilmeleri gerekiyor” (A29).*

*“Okullarda böyle olan çocuklarla ilgili bilgilendirmek için toplantıların olmasını isterim” (A26).*

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ÖÖG olan çocukların tanılama süreci ailelerin görüşlerine göre tanılama öncesi, tanılama ve tanılama sonrası olmak üzere üç aşamalı olarak incelenmiştir. Bu kapsamda bulgular incelendiğinde tanılama sürecinde ele alınan bu aşamalarda ailelerin çeşitli sorunlar yaşadığı görülmektedir.

Tanılama öncesi süreçte aileler ÖÖG'ye ilişkin bazı belirtilerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ailelerin çoğu bu belirtilerin birinci sınıfta başladığını bunların; harfleri okuma, yazmada güçlük ve harfler ile sayıları karıştırma şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. Ailelerin çoğunun okuma ile ilgili belirtilerle karşılaşması okuma güçlüğü olan çocukların ÖÖG olan çocuklar içerisindeki çoğunluğunu (Balıkçı, 2018; Aksoy, 2019) destekler niteliktedir. Diğer aileler bu belirtilerin okuma yazmaya karşı isteksizlik, sayı saymayı öğrenmede güçlük, okunaksız yazı, okuma hızının yavaş olması ve okuduğu anlayamama şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Ailelerin karşılaştığı bu durumlar doğrudan ÖÖG belirtileri (APA, 2013; Balıkçı, 2018; Melekoğlu, 2016; National Joint Committee on Learning Disabilities, 1997; Sakallı Gümüş, 2013; Özçivit Asfuraoğlu & Fidan, 2016; Vassaf, 2011) ile örtüşmektedir. Bazı aileler ise akranlarından geride olması, başarısız olduğu için okula gitmek istememesi, akademik tutarsızlık göstermesi, el becerilerinin zayıf olması, isimleri öğrenmede güçlük yaşaması, renkleri geç öğrenmesi, odaklanma problemi yaşaması, önce sonra gibi kavramları ayırt edememesi gibi belirtilerle ÖÖG'yi fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Akranlarından geride olması, başarısızlıklar nedeniyle okula gitmek istememesi, akademik tutarsızlıklar ve el becerilerinin zayıf olması gibi belirtilerde benzer şekilde ÖÖG belirtileriyle (Aksoy, 2019; Balıkçı, 2016; Demirci & Demirci, 2016; Melekoğlu, 2018; Tercan & Yıldız Bıçakçı, 2018) örtüşmektedir. Aileler bu durumun farkına vardıklarında çoğunlukla üzüntü, endişe, kötü ya da çaresiz hissetme gibi olumsuz duygulara kapıldıklarını belirtmişlerdir. Kimi aileler ise kendini suçlama ve çocuklarının durumunu kabullenememe eğilimi içerisine girdiklerini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin yetersizlikle karşılaştıklarındaki yaşadıkları, çeşitli modellerle evreler halinde açıklanmaktadır (Ardıç, 2018; Chang & McConkey, 2008; Kaner, 2013; Selingman & Darling, 2007). Bu modellerden en sık kullanılanı aşama modelidir (Doğan, 2015; Güleç Aslan, 2016). Ailelerin ÖÖG ile ilk karşılaştıklarında yaşadıkları durumların aşama modelinin ilk evresi olan şok, acı ve inkar evresinde görülen aşırı üzüntü, çaresizlik ve inkar etme gibi durumlarla örtüştüğü görülmektedir (Ardıç, 2013; Güleç Aslan, 2016). Bu aileler arasından çok azı ÖÖG'yi fark ettiklerinde rahatladıklarını ve olumsuz bir duygu yaşamadıklarını ifade etmiştir.

Tanılama öncesi süreçte ailelerin ÖÖG'yi ilk fark ettiklerinde neler yaptıklarına ilişkin ulaşılan bulgulara bakıldığında ailelerin ÖÖG hakkında araştırma yaptıklarını ve çocukları için neler yapabileceklerine dair arayışlar içerisine girdiklerini belirttikleri görülmektedir. Bazı aileler ise kaygılandıklarını, ağladıklarını, öğretmeni ve rehber öğretmeni ile görüştiklerini, psikoloğa ve çocuk psikiyatristine gittiklerini, okul ya da il değiştirdiklerini, çocuklarına bir şeyler öğretmeye çalıştıklarını ve panik olduklarını belirtmişlerdir. Bu süreçte mevcut durumla ilgili öğretmenlerin neler yaptıklarına ilişkin ulaşılan bulgulara bakıldığında ailelerin çoğunun öğretmenlerin bu çocuklara karşı ilgisiz davrandıklarını belirttiği görülmektedir. Ayrıca aileler bazı öğretmenlerin ÖÖG konusunda bilgi sahibi olmadıkları için kendilerine destek olamadıklarını ifade ederken bazı öğretmenlerin çocuklarının yaramaz ve okula erken başladıkları için böyle olduklarını; bazıları girişimde bulunmak için henüz erken olduğunu; bazılarının ise çocuklarında herhangi bir problem olmadığını belirttiklerini ifade etmiştir. Ögülmüş (2021), ÖÖG olan çocukların RAM sürecini incelediği çalışmasında öğretmenlerin gönderme öncesi aşamada yapılması gereken müdahalelerde bilgi eksiklerinin olduğunu belirtmektedir. Koretz & Barton (2004) yayınladıkları bir raporda okul öğretmenlerinin gönderme öncesi süreç hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını rapor etmişlerdir. Çiftçi Çiçek'in (2015) özel gereksinimli bireylerin RAM'da yürütülen eğitsel tanılama süreçlerinin personel görüşlerine göre incelenmesini konu alan çalışmasında okuldaki öğretmenlerin gönderme öncesi süreçle ilgili bilgi eksiklerinin olduğunu vurgulanmıştır. Yurtsever (2013) ise yaptığı benzer bir çalışmada öğretmenlerin gönderme süreci ile ilgili yetersiz bilgi sahibi olduklarını ifade etmiştir. Bu bulgular bu açıdan alanyazınla paralellik göstermektedir. Öte yandan kimi aileler gönderme öncesi süreçte bazı öğretmenlerin ÖÖG şüphesi bulunan çocuklarını dışladıklarını belirtirken; bazı öğretmenlerin bir uzmandan destek almalarını tavsiye ettiklerini belirtmiştir. Bu ailerden pek azı öğretmenlerin gönderme öncesinde çocuklarının bu durumunu fark ederek kendileriyle ilgilendiğini ve gerekli yönlendirmeleri yaptığını belirtmiştir.

Tanılama sürecindeki ulaşılan bulgular incelendiğinde ailelerin çoğunlukla ÖÖG'yi kendilerinin fark edip hastanelere başvurduklarını belirttikleri görülmüştür. Ailelerin bir kısmının durumun RAM'da farkına varıldığını; bir kısmının yakını tarafından fark edildiğini; bir kısmının öğretmeni tarafından fark edildiğini; bir kısmının ise özel değerlendirmede fark edildiğini belirttiği görülmüştür. Tanılama sürecinde ailelerin karşılaştıkları en büyük problemin test için randevu almanın çok zor olmasıdır. Öte yandan bazı aileler ise tanının çok geç konulduğunu belirtmiştir. Yaşanan bu olumsuzlukların RAM'larda kullanılan değerlendirme araçlarının yetersiz olması (Çakmak, 2017; Yanık, 2016; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013) ve bu kurumlarda çalışan personel sayısında eksiklerin olması (Özak vd., 2008) gibi olumsuz durumlardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Tanılama süreci ile ilgili bir aile sürecin yıpratıcı olduğunu belirtirken bir aile ise çocuğuna konan tanının yanlış olduğunu belirtmiştir. Bu durumun nedeni olarak ise RAM'daki tanılama sürecinde görev alan öğretmenlerin kedilerini ÖÖG alanında yetersiz görmeleri (Ögülmüş, 2021; Yanık, 2016), RAM'larda kullanılan değerlendirme araçlarının güncel olmaması (Avcıoğlu, 2012; Yurtsever, 2013) ve sağlık kurulları ile RAM arasında iş birliği problemlerinin yaşanması (Kırbıyık, 2011; Tiryakioğlu & Avcıoğlu, 2013; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013) gibi olumsuzluklar sayılabilir.

Tanılama sonrası süreçte ulaşılan bulgularda ailelerin çoğunlukla uygun kurum seçmede zorlandıkları görülmektedir. Kimi ailelerde ÖÖG hakkında kimsenin bilgi sahibi olmadığını ve çevrelerindeki insanlarla uğraşmanın zor olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun temel nedeni ÖÖG hakkında toplumsal anlamda henüz yeterli bilgi ve farkındalığın oluşmamış olmasıdır. Yapılan bazı çalışmalar tanılama aşamasında ailelerin katılım süreçlerinde bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir (Kırbıyık, 2011; Maraklı, 2016; Yanık, 2016; Yurtsever, 2013). Bu açıdan araştırma bulguları diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Tanılama süreci sonrasıyla ilgili bazı aileler devam ettikleri okullarda destek eğitim odasının açılmadığını, açılan destek eğitim odasında öğretmenin olmadığını, öğretmenlerin duyarsız davrandığını, okulda yeterince yardımcı olunmadığını ifade etmişlerdir. Oysa kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında

yapılacak uygulamaların esasları Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) belirtilmiştir. Bu bulgu yönetmelikte belirtilen esasların sahada tam olarak uygulanmadığının bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Bazı aileler ise doktorlarca verilen ilaçların yan etkiler yaptığını, psikolojik olarak olumsuz etkilendiklerini, ilaç kullanmak istemediklerine rağmen ilaç kullanmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Bir aile tanı öncesi sürecin daha zorlayıcı olduğunu belirtirken bir aile ise bu süreçte maddi yetersizlikler yaşadıklarını belirtmiştir. Batu ve Kırcaali-İftar (2006) özel gereksinimli çocukların etiketlenmesi durumunda ailelerin pek çok zorlukla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları ifade edilen bu durumla pek çok noktada paralellikler göstermektedir.

Son olarak tanılama sürecinde ailelerden alınan öneriler incelendiğinde ailelerin çoğunun öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili bilgi düzeylerinin artırılmasını önerdikleri görülmektedir. Öğülmüş (2021) yaptığı bir çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili bilgi düzeylerinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Ailelerin diğer önerilerine bakıldığında bir kısmının ailelere de bu konuda eğitim verilmesi gerektiğini ifade ettiği; bir kısmının ailelerin çocuklarını ev ortamında desteklemesi gerektiğini; bir kısmının toplumun her kesiminde ÖÖG'ye yönelik farkındalığın artırılması gerektiğini; bir kısmının da rehabilitasyon merkezlerinde ders saatleri ve sunulan eğitimin niteliğinin artırılması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca bir aile bu durumun aileler tarafından hızlı bir şekilde kabul edilmesi gerektiğini; bir aile okullarda sağlanan desteğin nitelik ve niceliğinin artırılması gerektiğini ve birinin de ÖÖG olan çocuklara özgüvenlerinin zedelenmediği bir eğitim ortamı sunulması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir.

Tüm bu noktalardan referans alınarak ÖÖG olan çocuğa sahip ailelerin tanılama öncesi, tanılama ve tanılama sonrası olmak üzere tanılama sürecinin tüm basamaklarında birçok sorunla karşılaştıkları söylenebilir. Araştırma sonucunda tespit edilen bu sorunların çözümüne katkıda bulunmak amacıyla şu öneriler sunulmuştur:

- Tanılama öncesi süreçte görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir.
- Tanılama sürecinde hem RAM'lar hem hastanelerce zeka testlerinin yapıldığı birimlerde personel sayı ve niteliğinin artırılması önerilebilir.
- Ailelerin kurumlar arası yapılan yönlendirmelerde problem yaşamamaları adına RAM ve sağlık kuruluşları arasındaki koordinasyonun geliştirilmesi önerilebilir.
- ÖÖG ile tanılanan çocukların ailelerine RAM'lar tarafından psikolojik destek sunulması önerilebilir.
- ÖÖG ile tanılanan çocukların ailelerine okul ve RAM'lar tarafından eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Aksoy, Ş. G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD*, 11(Ek sayı), 34-39.
- Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz?. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47-67. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0108>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Ardıç, A. (2018). Özel gereksinimli çocuk aileleri ve özellikleri. V. Aksoy (Ed), *Özel eğitim içinde* (s. 213-235). Ankara: Pegem Akademi.
- Ardıç, A. (2013). Özel gereksinimli çocuk ve aile. A. Cavkaytar (Ed), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (s. 19-52). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2014). Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi. Ankara: Vize Yayıncılık.

- Avcioğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Aydoğdu, A., Akalın, A., Polat, B., İrice, N. & Akpınar, M. (2016). Okulöncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların tanılanması konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 13-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40507/485469>
- Balıkçı, Ö. S. (2018). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için akademik destek. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 78-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Balıkçı, Ö. S. (2016). Erken çocukluk dönemi öğrenme güçlüğü belirtileri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s. 75-97). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2006) *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bloor, M. ve Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, M. Y. ve McConkey, R. (2008). The perceptions and experiences of Taiwanese parents who have children with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/10349120701827961>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage Publications
- Çakıroğlu, O. (2018). Özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler. V. Aksoy (Ed), *Özel eğitim içinde* (s. 267-296). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çiftçi Çiçek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; ram' da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549. <https://doi.org/10.24315/trkefd.307946>
- Demirci, N. ve Demirci, P. T. (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47- 57.
- Doğan, M. (2015). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi: Kavramsal ve uygulamaya dönük gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 111-127.
- Güleç Aslan, Y. (2016). Kaynaştırma ortamlarında ailelere yönelik eğitsel ve psikolojik hizmetler. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 71-80. <https://doi.org/10.19126/suje.220183>
- Gürsel, O. ve Vuran, S. (2020). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 194-221). Ankara: Pegem Akademi



- Kaner, S. (2013). Aile katılımı ve işbirliği. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 352-405). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000103](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103)
- Kırbıyık, M., E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Koretz, D., & Barton, K. (2004). Assessing students with disabilities: Issues and evidence. *Educational Assessment*, 9(1-2), 29-60.
- Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Melekoğlu, M. A. (2018). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (s. 24-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A. (2016). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 15-44). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu, O. (2016). Öğrenme güçlüğü olma riski taşıyan öğrencilere yönelik değerlendirme süreçleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 101-120). Ankara: Vize Yayıncılık.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1998). Operationalizing the NJCLD Definition of Learning Disabilities for Ongoing Assessment in Schools. *Learning Disability Quarterly*, 21(3), 186-193. doi:10.2307/1511080
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 18(41).
- Öğülmüş, K., Acikgoz, M. H., & Tanhan, A. (2021). Evaluation of Teacher Candidates' Perceptions about Specific Learning Difficulties through Online Photovoice (OPV) Method. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(2), 161-169. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.2p.161>
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206.
- Özçivit Asfuraoğlu, B. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(Özel Sayı 1), 49-54. <https://doi.org/10.20515/otd.17402>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Sakallı Gümüş, S. (2013). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed), *Özel eğitim* içinde (s. 82-97). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Seligman, M., & B. Darling (2007). *Ordinary families, special children*. New York: The Guilford Press.
- Silver, P., Strehorn, K. C., & Bourke, A. (1997). The 1993 Employment Follow-Up Study of Selected Graduates with Disabilities. *Journal of College Student Development*, 38(5), 520-26.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkilli kaynaştırma uygulamaları; yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

- Tercan, H. ve Yıldız Bıçakcı, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies* 4(68), 581-591. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7557>
- Tiryakioğlu, Ö., & Avcıoğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 2(1), 13-29.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L. ve Shogren, K. A. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (7. Baskı). Boston, MA: Pearson.
- Vassaf, B. H. (2011). *Öğrenme yetersizliği*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2. Baskı). Berkshire: McGraw-Hill Professional Publishing.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: işitme kayıplı çocuklar örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.