

**İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU TANILI ÇOCUĞA  
SAHİP ANNELERİN DENEYİMLERİNİN VE  
GEREKİNİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**ELİF EREN**

**TEZ DANIŞMANI**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ EBRU MORGÜL**

**İSTANBUL, 2021**

**İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU TANILI ÇOCUĞA  
SAHİP ANNELERİN DENEYİMLERİNİN VE  
GEREKİNİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**ELİF EREN**

**TEZ DANIŞMANI**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ EBRU MORGÜL**

**İSTANBUL, 2021**

## ONAY SAYFASI

Bu tez tarafımızca okunmuş olup kapsam ve nitelik açısından, Klinik Psikoloji alanında Yüksek Lisans Derecesi'ni alabilmek için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

### Tez Jürisi Üyeleri

Unvanı – Adı Soyadı	Kanaati	İmza
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Bu tezin İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından konulan tüm standartlara uygun şekilde yazıldığı teyit edilmiştir.

Teslim Tarihi

Mühür/İmza



## ÖZ

### ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU TANILI ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN DENEYİMLERİNİN VE GEREKSİNİMLERİNİN İNCELENMESİ

Eren, Elif

Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı

Öğrenci Numarası: 187049009

Open Researcher and Contributor ID (ORCID): 0000-0003-0536-4156

Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası: 10394758

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru Morgül

Mart 2021, 112 sayfa

Özel gereksinim alanı altında yer alan Özgül Öğrenme Bozukluğu, *bireyin akademik başarısının duyu ya da zeka kusurları ile açıklanamayacak ölçüde düşük olması* şeklinde ifade edilmektedir (APA, 1994). Bu araştırmanın amacı, Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) tanısı almış çocukların annelerinin tanılanma sürecindeki ve sonrasındaki deneyimleri ile annelerin gereksinimlerini, ÖÖB'nin kendi sosyal yaşamları ve yakın çevreleriyle olan ilişkilerine etkilerini fenomenolojik (olgu bilim) deseninde derinlemesine incelemektir. Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemiyle Samsun Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne başvuru yapan ÖÖB tanılı çocuğa sahip 11 anneye ulaşılmıştır. Katılımcılarla araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılarak bire bir görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler fenomenolojik araştırmaya uygun olarak içerik analizi ve tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ana olarak iki üst tema belirlenmiştir. Ortaya çıkan ilk üst tema olan “annelerin deneyimleri” temasının altında tanılanma süreci ile annelerin ÖÖB'ye dair yaşantılarının duygusal, bilişsel ve davranışsal/çevresel boyutları ele alınmıştır. İkinci üst tema olan “annelerin gereksinimleri” temasının altında ise ekonomik, eş desteği, ÖÖB eğitimi, psikolojik ve sosyal destek türleri ele alınmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, literatür ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ebeveynlik, Fenomenoloji, Nitel Araştırma, Özel gereksinim,  
Özgöl Öğrenme Bozukluğu



## ABSTRACT

### AN ANALYSIS OF THE EXPERIENCES AND NEEDS OF MOTHERS OF CHILDREN DIAGNOSED WITH SPECIFIC LEARNING DISORDER

Eren, Elif

MA in Clinical Psychology

Student ID: 187049009

Open Researcher and Contributor ID (ORCID): 0000-0003-0536-4156

National Thesis Center Reference Number: 10394758

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Ebru Morgül

March 2021, 112 pages

Specific Learning Disorder (SLD) falls into the category of special needs and is defined as a low level of academic success of the individual that cannot be explained by sensory or intellectual impairment (APA, 1994). Using phenomenological qualitative design, the purpose of this study is to examine the experiences and needs of the mothers of children diagnosed with SLD during and after the diagnosis process, and the effects of SLD on their social life and close personal relationships. Utilizing the purposeful sampling technique, 11 mothers with an SLD child were selected from those mothers who applied to Samsun Guidance and Research Centre. One-to-one interviews were conducted with the participants using an interview form consisting of semi-structured open-ended questions designed by the researcher. The data were analyzed using content analysis and thematic analysis techniques following phenomenological methodological guidelines. Based on these findings, two core themes are identified. The first core theme “experiences of the mothers” was categorized under the subthemes of emotional, cognitive and behavioural/environmental dimensions. The second core theme “mothers' needs” was categorized under the subthemes of economic needs, spousal support, SLD education, psychological support, and social support. The results are discussed in light of the literature and implications and recommendations are presented.

**Keywords:** Parenting, Phenomenology, Special Needs, Specific Learning Disorders, Qualitative Research



## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans dönemim boyunca ve tez aşamasında bana yardım eden değerli insanlara teşekkür etmek istiyorum. Öncelikle akademik katkıları, yardım etmeye her daim açık oluşu ve destekleyici tutumu için değerli danışman hocam Ebru Morgül'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans boyunca gerek okulda gerek İPAM'da mesleki beceri ve yeteneklerime katkıları, yol göstericilikleri ve emeklerinden dolayı sevgili hocalarım Medaim Yanık, Mücahit Öztürk, Burcu Uysal, Hakan Türkçapar, Hasan T. Karatepe, Taha B. Toprak ve İclal E. Aydın hocalarıma tek tek teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Yüksek lisansın bana kattığı değerli dostlarım Sevgi Boyacı ve Merve Aras, varlığınıza minnettarım. Başarılarıyla her zaman kendi başarımmış gibi gurur duyacağım, birlikte çok şey öğrendiğim tüm sınıf arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

En önemlisi, çalışmaya katılmayı kabul eden ve tüm içtenlikleriyle deneyimlerini, zorlu yaşam olaylarını benimle paylaşan katılımcılara teşekkür ederim. Siz olmasaydınız bu tez yazılamazdı.

Son olarak tüm yaşantımda sevgisi, inancı ve desteğiyle yanımda olan ve motivasyonumun ana kaynağı olan sevgili ailem, her şey sizin sayenizde mümkün oldu. Teşekkür ederim.

Elif Eren

İSTANBUL, 2021

## İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iv
ABSTRACT .....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
SEMBOLLER VE KISALTMALAR .....	xv
<b>BÖLÜM I GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırma Soruları .....	3
1.4. Araştırmanın Önemi .....	4
1.5. Kuramsal Çerçeve .....	5
1.5.1. Yas Kuramı .....	5
1.5.2. Sosyal Destek Kuramı .....	8
<b>BÖLÜM II LİTERATÜR.....</b>	<b>10</b>
2.1. Özel Gereksinimli Çocuklar .....	10
2.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB).....	12
2.2.1. Etiyoloji .....	14

2.2.2. Epidemiyoloji (Yaygınlık) .....	15
2.2.3. Sınıflama .....	16
2.2.3.1. Okuma Bozukluğu (Disleksi) .....	16
2.2.3.2. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli) .....	17
2.2.3.3. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi) .....	17
2.2.3.4. Başka Türü Adlandırılmayan Özgül Öğrenme Bozukluğu .....	18
2.2.4. Eş Tanı (Komorbidite) .....	18
2.2.5. Klinik Görünüm ve Tanılama .....	19
2.2.6. Tedavi .....	20
2.3. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anneler .....	21
2.3.1. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Duygusal Yaşantısı ..	22
2.3.2. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin İhtiyaç Duyduğu Destek Alanları .....	26
2.4. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Anneler .....	28
2.4.1. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Deneyimleri .....	29
2.4.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin İhtiyaç Duydukları Destek Alanları .....	30
2.4.2.1. Sonuç .....	32
<b>BÖLÜM III YÖNTEM .....</b>	<b>34</b>
3.1. Fenomenoloji (Olgubilim): .....	34

3.2. Örneklem .....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	37
3.4. İşlem .....	38
3.5. Verilerin Analizi .....	39
3.6. Güvenirlik ve Geçerlik .....	40
<b>BÖLÜM IV BULGULAR.....</b>	<b>42</b>
4.1. Özgül Öğrenme Bozukluğunu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Deneyimleri .....	43
4.1.1. Tanılanma Süreci.....	43
4.1.2. Tanılanma Süreci ve Sonrasında Annelerin ÖÖB’ye Dair Yaşantıları .....	45
4.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimleri .....	71
4.2.1. Ekonomik Gereksinim.....	71
4.2.2. Eş Desteği Gereksinimi .....	73
4.2.3. Özgül Öğrenme Bozukluğu Eğitimi Gereksinimi.....	74
4.2.4. Psikolojik Destek Gereksinimi.....	76
4.2.5. Sosyal Destek Gereksinimi .....	78
<b>BÖLÜM V TARTIŞMA .....</b>	<b>80</b>
5.1. Özgül Öğrenme Bozukluğunu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Deneyimleri .....	81
5.1.1. Tanılanma Süreci.....	81

5.1.2. Tanılanma Süreci ve Sonrasında Annelerin ÖÖB'ye Dair Yaşantıları .....	82
5.2. Özgül Öğrenme Bozukluğunu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimleri .....	88
<b>BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>91</b>
6.1. Sonuç .....	91
6.2. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler .....	92
6.2.1. ÖÖB Tanılı Çocuğa Sahip Annelere Yönelik Hazırlanan Müdahale Programının İçeriğinde Yer Alması Gerektiği Düşünülen Temalar .....	93
<b>REFERANSLAR .....</b>	<b>97</b>
<b>EK 1.....</b>	<b>110</b>
<b>EK 2.....</b>	<b>111</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>112</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Özel Gereksinimli Çocukların Sınıflandırılması .....	11
Tablo 2.2 Çözger Engel Durumu Tablosu .....	12
Tablo 2.3 Dsm-V-Tr Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanı Kriterleri.....	14
Tablo 2.4 Dsm-V-Tr Disleksi Tanı Kriterleri .....	17
Tablo 2.5 Dsm-V-Tr Diskalkuli Tanı Kriterleri.....	17
Tablo 2.6 Dsm-V-Tr Disgrafi Tanı Kriterleri .....	17
Tablo 3.1 Annelerin Sosyodemografik Bilgileri .....	36
Tablo 3.2 Çocukların Sosyodemografik Bilgileri.....	37
Tablo 3.3 Verilerin Analiz Süreci.....	40
Tablo 4.1 Üst Ve Alt Temalar .....	42
Tablo 4.2 Tanılanma Süreci .....	43
Tablo 4.3 Duygusal Boyut .....	46
Tablo 4.4 Bilişsel Boyut.....	55
Tablo 4.5 Davranışsal/Çevresel Boyut .....	60
Tablo 4.6 Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimleri .....	71
Tablo 6.1 Ööb Tanılı Çocuğa Sahip Annelere Yönelik Hazırlanan Müdahale Programının İçeriğinde Yer Alması Gerektiği Düşünülen Temalar .....	93

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 5.1 Ana Temaların Özet Modeli.....80



## SEMBOLLER VE KISALTMALAR

ACT	Kabul ve Kararlılık Terapisi
APA	American Psychological Association
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Kararı
ÇÖZGER	Çocuklar Özel Gereksinim Raporu
DEHB	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
KOKGB	Karşıt Olma Karşıt Gelme Bozukluğu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖÖB	Özgül Öğrenme Bozukluğu
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
SLD	Specific Learning Disorder
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Özel gereksinimli bireyler ile ilgili araştırmalar, son yıllarda özel eğitim başta olmak üzere psikoloji, psikiyatri ve sosyoloji alanlarındaki uzmanlar tarafından sıkça tercih edilen araştırma konularındandır. *Özel gereksinim*, kişinin toplumsal yaşamda karşılaştığı işlev kısıtlığına bağlı olarak sağlık, eğitim, rehabilitasyon, cihaz, ortez, protez ve diğer sosyal ve ekonomik haklara, hizmetlere ya da yaşama katılımı için çevresel düzenlemelere gereksiniminin olma halini ifade için kullanılmaktadır (Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik, 2019). Ülkemizde özel gereksinime sahip olma oranı Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) ve literatür çalışmaları sonucunda %6,9 olarak tespit edilmiştir (Seydel, Yıkılkan ve Görpelioğlu, 2016; ASPB, 2020). Bu araştırmada; annelerin deneyimleri ve gereksinimleri, özel gereksinim yelpazesinin Çocuk ve Genç Psikiyatrisi alanı altında yer alan F maddeli “Özgöl Öğrenme Güçlüğü Alanı” ile ilişkili olarak ele alınacaktır.

DSM-V-TR’de kullanılan adıyla Özgöl Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB), *bireyin akademik başarısının duyu ya da zeka kusurları ile açıklanamayacak ölçüde düşük olması* şeklinde ifade edilmektedir (APA, 1994). Günümüzde DSM-V-TR’ye göre “Nörogelişimsel Bozukluklar” kategorisi altında yer alan bu bozukluk, okuma bozukluğu ile giden (disleksi), matematik bozukluğu ile giden (diskalkuli), yazılı anlatım bozukluğu ile giden (disgrafii) şeklinde alt kategorilere ayrılmaktadır (Köroğlu, 2001; Köroğlu, 2014). ÖÖB’nin yaygınlığına yönelik güncel araştırmalar farklı dilleri konuşan çocuklar arasında genel olarak %5-15 olarak görölmektedir (Köroğlu, 2014). Ülkemizde de oranlar benzerlik göstermektedir, bunun yanında ÖÖB tanısı alan çocukların özel eğitimdeki çocukların yaklaşık olarak %4,3’ünü oluşturduğu görölmektedir (MEB, 2014).

Özel gereksinimli bir çocuğu büyötmek ebeveynler için genellikle yas, korku, suçluluk ve hayal kırıklığı ile dolu bir deneyimdir bu yüzden Weaver (1999), ebeveynlerin durumları ve ihtiyaçları ile ilgili konuşmaları için alan açmanın onlara destek olmanın

en iyi yollarından biri olduğunu belirtmektedir. Özel gereksinim alanlarından biri olan ÖÖB tanılı çocuğa sahip ebeveynler ile ilgili araştırmalar bu deneyimi sıkıntı ve kaygı verici bir deneyim olarak ele almaktadır (Bonifacci, Montuschi, Lami ve Snowling, 2014). ÖÖB annelerin psikolojik iyi oluşlarını etkilemenin yanında sosyal ilişkilerini ve günlük yaşam akışlarını da ciddi ölçüde etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Fernández-Alcántara, Correa-Delgado, Muñoz, Salvatierra, Fuentes-Hélices ve Laynez-Rubio, 2017).

ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin deneyimlerini ve gereksinimlerini araştırmak, annelerin karşılaştığı sorunları azaltmak ve annelerin psikolojik iyi oluşlarını arttırmak açısından önemli bir adımdır. Ayrıca ÖÖB'nin tedavisi ile ilgili yapılan güncel araştırmalar en etkili tedavi sonucunun evde desteklenen ve özellikle çekirdek ailede uygun koşullarda yetişen çocuklarda alındığını göstermektedir (Beitchman ve Young, 1997). Bu noktadan yola çıkarak araştırmamızda, ÖÖB tanılı çocukların ve annelerinin deneyimlerini iyileştirmek amacıyla annelerinin tanılanma sürecindeki ve sonrasındaki deneyimleri ile annelerin destek algıları, ÖÖB'nin kendi sosyal yaşamları ve yakın çevresiyle olan ilişkilerine etkileri ve gereksinimleri derinlemesine incelenecektir.

### **1.1. Problem Durumu**

Aileye özel gereksinimli bir bireyin katılması ailenin tüm üyelerini büyük ölçüde etkilemektedir. Aile üyelerinin sorumluluklarının artması (Uskun ve Gündoğar, 2010), aile işleyişinde ve yapısında meydana gelen değişimler (Reichman, Corman ve Noonan, 2008) ve anne-babanın yetersizliğe uyum sağlayarak kaynaklar ile gereksinimler arasındaki dengeyi sağlama mecburiyeti (Kaner, 2010) aile içi yaşantıyı zora sokmaktadır. Bu süreçte ebeveynlerin fiziksel ve psikolojik sağlık sorunları da yaşadıkları görülmektedir. Araştırma bulguları, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin ruh sağlıklarının bu durumdan olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalarda ebeveynlerin; konsantre olamama, unutkanlık, nedensiz ağlama gibi duygusal ve psikolojik sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Sarıhan, 2007). Özelde ÖÖB tanısı almış çocuğa sahip olmanın da özellikle birincil bakım verende anksiyete yarattığı bilinmektedir (Büyükçakmak, 2015). Fakat ülkemizde özellikle özel gereksinimli çocuklar kategorisindeki ÖÖB'li çocuklar ve aileleriyle ilgili yapılan çalışmalarda genellikle ailenin çalışmalara dahil edilmediği ve

bu konudaki çalışmaların büyük çoğunluğunun yalnızca çocuklar üzerinden yürütüldüğü görülmektedir (Özkardeş, 2015). Bu alanda literatürde boşluklar bulunduğu söylenebilir. ÖÖB’li çocuğa sahip ebeveynlerin ihtiyaçları bilinmemekte ve Türkiye’de ÖÖB tedavisinde aile yeterince tedavi sürecine katılamamaktadır (Özkardeş, 2015).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerde algılanan destek ve gereksinimlere yönelik yardımlar oldukça önemlidir. Literatüre göre algılanan sosyal desteği düşük olan anneler bir çeşit sosyal izolasyona uğramakta ve stresin etkilerine, psikolojik ve duygusal problemlere daha fazla maruz kalmaktadır (Herken, 2000; Akçakın ve Erden, 2001; akt. Aslan, 2010). Bu yüzden ÖÖB’li çocuğu olan annelerin algıladıkları sosyal desteği ve bu desteğin nasıl geliştirileceğini araştırmak hem annelerin hem de çocukların ruh sağlıklarını korumak açısından büyük önem arz etmektedir.

Ülkemizde ve Dünya’da Down Sendromu, Otizm vb. tanılı çocuğa sahip annelerin yardımlaşma ağları (facebook, whatsapp grupları) daha geniş olmakla birlikte ÖÖB’li annelerin bu tarz ağlara diğerleri kadar sahip olmadığı dolayısıyla kendileriyle aynı durumda olan ailelerden destek almada geride kaldıkları görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarına nasıl davranacakları ile ilgili danışmanlık almada da eksiklikler yaşadıkları görülmektedir. Dolayısıyla bahsedilen ailelere yönelik psikolojik destek ve eğitim programlarının yokluğu büyük bir eksiktir. Bu çalışma, Türkiye’de ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin deneyimlerini ve gereksinimlerini derinlemesine inceleyerek bu gruba yönelik geliştirilecek destek programlarına yol gösterme hususunda mütevazı bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) tanısı almış çocukların annelerinin tanılanma sürecindeki ve sonrasında deneyimleri ile annelerin gereksinimlerini, ÖÖB’nin kendi sosyal yaşamları ve yakın çevreleriyle olan ilişkilerine etkilerini derinlemesine incelemektir.

## **1.3. Araştırma Soruları**

1-) Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) tanılı çocuğa sahip annelerin rahatsızlık ekseninde yaşam deneyimleri nelerdir?

2-) ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin gereksinimleri nelerdir?

3-) ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin yaşamlarını iyileştirici ne gibi müdahalelerde bulunulabilir?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Niteliksel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik (olgubilim) araştırma modeli, kişinin hayat deneyimlerini kapsamlı ve detaylı bir şekilde algılamada en uygun yöntem olarak görülmektedir (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Literatür incelendiğinde ülkemizde genel olarak engelli çocuğa, zihinsel engelli çocuğa ya da daha özelden Down Sendromlu çocuğa sahip annelerle yapılmış az sayıda niteliksel araştırma (Toker, Başgül ve Özaydın, 2019) var olsa da ÖÖB’li çocuğa sahip anneler ile ilgili yapılan niteliksel bir araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Uluslararası literatüre bakıldığında ise bu konuda niteliksel araştırmaların bulunduğunu, bu çalışmaların konularının stres, psikolojik dayanıklılık, aile içi ilişkiler ve geleceğe yönelik kaygılar üzerinde yoğunlaştığını görmekteyiz (Strnadova, 2006; Kirby, Edwards ve Hughes, 2008; Amerikaner ve Omizo, 2015; Alias ve Dahlan, 2015; Bonifacci, Storti, Tobia ve Suardi, 2015). Bu açıdan bizim çalışmamız, bilindiği kadarıyla ülkemizdeki annelerin konu ile ilgili deneyimlerini ve gereksinimlerini nitel araştırmanın avantajlarıyla beraber inceleyen ilk araştırmadır.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek veriler ışığında Sağlık Bakanlığına bağlı devlet hastaneleri veya çocuk psikiyatri kliniklerinin tanılanma süreci ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın kaynaştırma programları şekillendirilebilir, özel eğitim merkezlerinin ÖÖB tanılı çocuklara sunduğu eğitim programlarına aileler dahil edilebilir. Ayrıca ülkemizde özel gereksinim ya da engelli bireylerin ailelerine yardım sağlayan Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Türkiye Disleksi Vakfı, Dislev: Türkiye Disleksili Çocuklar Vakfı gibi sivil toplum örgütleri bu grubun ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak ihtiyaçlara yönelik hizmet programları geliştirebilir. Araştırmamız, bu alanda annelerin deneyimlerini analiz ederek ve annelerin sahip olduğu ihtiyaçları belirleyerek; sahada çalışan özel eğitim uzmanları, öğretmenler, psikiyatristler, psikologlar ve sosyal hizmet uzmanları gibi geniş bir uygulayıcı grubun annelere yönelik destek programları geliştirmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

## 1.5. Kuramsal Çerçeve

Kuramsal çerçeve; araştırmacının araştırma konusunu belirledikten sonra araştırma sorularını Őekillendirmede, katılımcıları Őeçmede, görüşme sorularını hazırlamada, araştırmaya analitik bir çerçeve sağlamada ve bulguları analiz etmede yardımcı olan bir yol gösterici olarak tanımlanmaktadır (Glesne, 2015). Literatüre göre araştırmacıların bir kısmı nitel araştırmalarda kuramsal çerçeve kullanımını uygun görürken bir kısmı araştırmacının yansızlığını etkileyebileceğini savunarak böyle bir kullanımı uygun görmemektedir (Anfara ve Mertz, 2015).

Kuramsal çerçeve kullanımı ile ilgili fenomenolojik desende çalışan araştırmacıların görüşleri de diğer nitel araştırma desenlerine benzer olarak çeşitlilik göstermektedir fakat araştırma deseninin amaca yönelik olması ve analiz bütünlüğü açısından kullanımı destekleyen görüşler çoğunluktadır (Glesne, 2015). Ayrıca fenomenoloji, farklı bireylerin deneyimlediği ortak bir fenomeni derinlemesine incelediği için bu fenomeni bütün yönleriyle ele alırken araştırmanın amacından sapmamak zorlu bir görev olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2016). Kuramsal çerçevenin kullanımı bu yönden araştırmacıyı güçlendirici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak toplumsal ya da bireysel deneyimleri inceleyen araştırmalarda deneyimin hangi pencereden ele alındığı ve görüşmede kullanılacak açık uçlu soruların oluşturulması açısından kuramsal çerçeve kullanımı önerilmektedir (Creswell, 2016). Bu araştırmada, fenomenolojik desen metodolojisine (Glesne, 2015; Willig, 2013) uygun olarak; B’li çocuğa sahip annelerin deneyim ve gereksinimleriyle ilgili boyutların tanımlanmasında, bu boyutlar arası ilişkilerin anlamlandırılmasında, görüşme sorularının oluşturulmasında ve analiz aşamasında yol göstermesi açısından iki farklı kuramdan faydalanılmıştır. Bu kuramlar Elisabeth Kübler-Ross’un *Yas Kuramı* ve James S. House’un *Sosyal Destek Kuramı*’dır. Bahsedilen kuramlar ve araştırma konumuz açısından katkısına aşağıda değinilmiştir.

### 1.5.1. Yas Kuramı

BB tanılı çocuğa sahip olan annelerin deneyimlerini ve gereksinimlerini kapsamlı bir Şekilde inceleyebilmek için bu süreci psikolojik bir süreç olarak ele almak gerekmektedir. Zira zel gereksinimli çocuğa sahip annelerin yaşadığı psikolojik

süreçler yas sürecine benzerlik göstermektedir. Literatüre bakıldığında özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin duygusal tepkilerini anlamada kullanılan modeller arasında (aşama modeli/yas kuramı, sürekli üzüntü modeli, çaresizlik-güçsüzlük-anlamsızlık modeli, travma sonrası büyüme modeli vb.) en fazla kabul edilen model, yas kuramına dayanan aşama modelidir (Ardıç, 2018). Son yıllarda özel gereksinimli çocukların anneleriyle yürütülen ve annelerin duygularına odaklanan çoğu araştırmada bu modelin kullanıldığı görülmüştür (Cığırli, Topsever, Alvir ve Görpelioğlu, 2014; Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017; Yüzbaşı, 2018; Stark, 2020).

Elisabeth Kübler-Ross'un ortaya koyduğu beş yas evresi, yas sürecindeki bireylerin yasa yönelik tepkilerini, duygu ve davranışlarını incelemede oldukça kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Kübler-Ross, üç yıllık bir süreçte ölümcül hastalığa sahip 200'den fazla kişi ve onların yakınlarıyla yaptığı görüşmeler sonucunda yas sürecindeki bireylerin *inkar etme, öfke, pazarlık, depresyon ve kabullenme* aşamalarını yaşadıklarını ortaya koymuştur (Corr, 2018). Bu evreler bireyin karşılaştığı olumsuz durum ve kayba karşı verdiği tepkileri kapsar, yalnızca ölüme verilen tepkiden ibaret değildir (Kübler-Ross, 1997). Ayrıca Kübler-Ross'a göre bireyler bu evreleri kuramdaki sıralamaya göre deneyimlemeyebilirler, bireylerin bazıları ise bazı evreleri deneyimlemeden diğer evreye geçebilmektedir (Kübler-Ross, 1997 akt. Stark, 2020) Kübler-Ross'un ortaya koyduğu yas evreleri şu şekilde özetlenebilir:

**İnkâr:** Kayba yönelik verilen tepkilerin ilki olan inkar, kişinin yasla karşılaştığı ilk anda ortaya çıkar ve bu evredeki kişi içinde olduğu durumun onun başına gelmiş olabileceğini kabullenemez. Kişi duygusal olarak yaşadığı şoku ve inkarı artık sürdüremez hale geldiğinde ise bu durum yerini öfke, kıskançlık ve alınganlık duygularına bırakır (Kübler-Ross, 1969).

**Öfke:** İnkardan sonra ortaya çıkan öfke, altında birden çok duyguyu barındırır ve kişinin hayatındaki birçok alana yönelik olabilir. Kişi kendine, inancı varsa yaratıcıya ve etrafındakilere yönelik büyük bir öfke duyar, öğretmenleri özel gereksinimli çocuğunun durumunu fark etmedikleri için ya da kendisini hamilelikte duruma yol açabilecek yanlış bir şey yapmış olabileceği için suçlayabilir (Barnett, Clements, Kaplan-Estrin ve Fialka, 2003).

**Pazarlık:** Yasın üçüncü evresi olan pazarlık evresinde kişi olayların seyrini değiştirebilmek için büyük bir istek duyar, “keşke” ve “eğer” kelimeleri çok sık kullanılır. Kişi mucizevi bir iyileşme ya da “yaşanan her şeyin bir rüya olması” durumlarını arzular (Kübler-Ross, 1969). Bu evrede kişiler çocuğunun normal gelişim gösteren bir çocuk olması için her yolu arar, geçmişte çocuğunun durumunu anlamadığı için büyük bir pişmanlık duyar (Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017).

**Depresyon:** Dördüncü evrede kişinin artık kayıpla ilk karşılaştığı andaki yoğun duyguları bir miktar hafiflemiştir ve kişi başına gelen durumu değiştiremeyeceğini anlayarak acısını belirgin bir şekilde yaşamaya başlamıştır (Kübler-Ross, 1997). Kübler-Ross’a göre kişilerin yaşadığı depresyon, kayıpla doğrudan ilişkili olan “tepkisel depresyon” (reactive depression) olabileceği gibi kaybın gelecekte ortaya çıkaracağı diğer kayıplarla ilişkili olan “hazırlayıcı depresyon” (preparatory depression) da olabilir (Kübler-Ross, 1969). Bu evrede kişiler çocuklarında olan engellilik durumunu ya da özel gereksinimi anlayarak ileride çocuklarının geleceğinin nasıl olacağı ile ilgili endişelenirler (Barnett, Clements, Kaplan-Estrin ve Fialka, 2003).

**Kabullenme:** Kayba yönelik verilen tepkilerin son evresi olan kabullenme evresinde kişi kaybın hayatındaki yerini ve gerçekliğini kabul etmiş, acıyı deneyimlemiş ve hayatını yeniden organize etmeye başlamıştır (Kübler-Ross, 1997). Bu evrede iyileşmenin gerçekleşeceğini söylemek mümkündür. Kişiler kaybı kabullendikten sonra hayatlarındaki bu kayıpla ne yapacaklarına karar vermeye çalışırlar. Örneğin özel gereksinimli çocuğunu ihtiyacına yönelik bir okula gönderebilir ve çocuğa yönelik yepyeni ve belki de eskisinden daha düşük seviyede bir hedef belirleyebilir (Barnett, Clements, Kaplan-Estrin ve Fialka, 2003).

Sonuç olarak yas kuramı, ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin deneyimlerini ve duygusal tepkilerini psikolojik bir süreç açısından ele alarak kapsamlı bir bakış açısı sunması yönünden bizim araştırmamız için uygun görülmüştür. Ayrıca bahsedildiği üzere bu kuramın tanıya yönelik deneyimleri ve duygusal tepkileri açıklayan diğer kuramlar arasında en fazla kabul gören kuram olması da araştırma açısından önem arz etmektedir.

### 1.5.2. Sosyal Destek Kuramı

ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin gereksinimlerini anlamada sosyal desteğin ne olduğunu kuramsal olarak belirlemek ve sınıflamak önemlidir. Bu araştırmada engelli ya da özel gereksinimli çocukların ailelerinin gereksinim duydukları desteği anlamada ve belirlemede House'un (1981) *Sosyal destek kuramının* kullanılması uygun görünmektedir. Bu kuram sosyal desteği işlevsel açıdan ele almaktadır. House'un (1981) oluşturduğu kurama göre sosyal destek işlevlerine göre; *araçsal destek*, *enformasyonel (bilgilendirici) destek* ve *duygusal destek* şeklinde sınıflandırılabilir.

Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri için araçsal destek, ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik somut olarak adlandırılabilir destek alanlarını ifade eder (Cohen, 2004). Bu destek türü, ebeveynlerin ihtiyaçlarına göre ekonomik ya da ulaşım destek gibi pratik destekleri içermektedir (House, 1981). Özel gereksinimli aileye yapılacak ekonomik yardım, bakıcılık ya da servis hizmeti gibi hizmetler bu alandaki desteklere örnek olarak verilebilir.

Enformasyonel (bilgilendirici) destek, hizmetlere ulaşım veya deneyimlenen durum ile ilgili bilgi, öneri ya da danışmanlık alınmasını içerir (Cohen, 2004). Bireyin enformasyonel destek alması karşılaştığı zorlu durumu yönetmesi açısından önemlidir (Galván, Buki ve Garcés, 2009). Bu destek türü, uzmanlar tarafından özel gereksinim türü hakkında eğitim verilmesi, tedaviye yönelik seçenekler sunulması ya da durumun gidişatına yönelik bilgi verilmesi gibi destekleri kapsamaktadır (House, 1986).

Duygusal destek ise arkadaşlar, aile ve profesyonellerin ebeveyne gösterdiği duygusal ilgi, alaka ve yakınlığı ifade etmektedir (Cohen, 2004). Duygusal destek, kişinin duygusuna eşlik etmeyi ve duygusal dışavurumunu desteklemeyi içeren davranışları kapsamaktadır (Gören, 2015). Aile bireyleri arasında iletişim, anlayış, empati, sevgi gibi duygular duygusal desteğin ana bileşenleridir (Teasdale ve Bradley-Engen, 2010).

Sosyal destek kuramı, ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin gereksinimlerini işlevsel açıdan ele alması ve desteği uzmanlar, arkadaşlar ve aile gibi geniş bir çerçevede değerlendirmesi açısından bizim araştırmamız için işlevsel olarak görülmektedir.

Sonuç olarak Yas Kuramı ve Sosyal Destek Kuramı, fenomenolojik desen çerçevesinde ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin deneyim ve gereksinimlerini

psikolojik ve sosyal süreçler olarak ele almaları açısından bu araştırma için uygun görülmüştür. Bu kuramlar, fenomenolojik araştırmaların kuramsal ereve kullanımı ile ilgili altını çizdiği genel ereve çizme, görüşme sorularını ve analiz aşamalarını şekillendirme açısından kullanılmıştır.



## BÖLÜM II

### LİTERATÜR

Bu bölümün ilk kısmında teorik arka plan bilgisi olarak, özel gereksinimli olma ve Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) ile ilgili genel bir çerçeve çizmek amacıyla özel gereksinim alanları, bu alanlardan biri olan ÖÖB ve etiyojisi, epidemiyolojisi, sınıflaması, eş tanı, klinik görünüm ve tanılması ile tedavisine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Sonrasında ise özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ve ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerle ilgili diğer ülkelerde ve Türkiye’de yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir.

#### 2.1. Özel Gereksinimli Çocuklar

Özel gereksinimli olma, zamana ve ülkelerin devlet politikalarına göre değişiklik gösteren bir kavramdır. Ülkemizde yayınlanan son çalışmalara ve yönetmeliklere bakıldığında özel gereksinim; çocuğun bedensel veya gelişimsel bir işlev kısıtlılığı sonucunda sağlık, eğitim, rehabilitasyon ve ekonomi gibi alanlarda ek haklara ve hizmetlere gereksinimi olması anlamına gelmektedir (Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik, 2019). Çocuklarda görülebilecek gelişimsel işlev kısıtlılıkları bilişsel, sosyal, duyu işlevleri, ince-kaba hareketler gibi gelişim alanlarında gecikme ya da bozuklukla birlikte görülebilir. Bu kısıtlılıkların sonucu olarak çocuğun sosyal yaşamının etkilenmesi söz konusu olabilir.

Özel gereksinimli çocuklar, genellikle aşağıda oluşturulan tablodaki şekilde gruplandırılarak değerlendirilmektedir:

**Tablo 2.1 Özel Gereksinimli Çocukların Sınıflandırılması**

1.	Zihin engelliler
2.	Öğrenme güçlüğü gözlenerler
3.	Duygu ve davranış bozukluğu olanlar
4.	Bedensel yetersizliği olanlar
5.	Konuşma ve dil sorunlular
6.	İşitme engelliler
7.	Üstün zekalılar ve üstün yeteneği olanlar

(Kırcaali- İftar, 1998 dayanarak düzenlenmiştir)

Ülkemizde özel gereksinimli kapsamına girebilmek ve sunulan resmî haklardan yararlanabilmek için *Çocuklar Özel Gereksinim Raporu* (ÇÖZGER) düzenlenmektedir. Bu rapor kapsamında çocuğun hangi alanlarda ne süreyle desteğe ihtiyaç duyduğu kayıt altına alınmaktadır. ÇÖZGER kapsamında özel gereksinim durumu olarak belirlenen alanlar: alerji-immünoloji, bilişsel gelişim, çocuk ve genç psikiyatrisi, deri ve zührevi hastalıklar, dil-konuşma-iletişim gelişimi, endokrin sistem, enfeksiyon hastalıkları, genitoüriner sistem/ cerrahi, görme işlevi, hareket gelişimi, hematoloji- onkoloji, işitme işlevi - kulak burun boğaz, kalıtsal hastalıklar, kalp dolaşım sistemi, metabolizma, nevroloji, romatoloji, sindirim sistemi, sinir sistemi, solunum sistemi, yanıklar, yenidoğan, yoğun bakım alanlarıdır (Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik, 2019). Bu alanlardan Çocuk ve Genç Psikiyatrisi alanının altında F maddeli “Özgül Öğrenme Güçlüğü Alanı” bulunmaktadır ve bu alan kapsamında rapor alan çocuklar tanıdan itibaren, uzmanların kararlaştırdığı süre boyunca özel gereksinime sahip olarak değerlendirilmektedir.

Özel gereksinime sahip olma, kişinin toplumsal yaşama eşit katılabilmek için işlev kısıtlılığı olmayan bireylerden farklı nitelik ya da nicelikte sağlık, eğitim, rehabilitasyon, cihaz, ortez, protez ve diğer sosyal ve ekonomik haklara, hizmetlere ya da çevresel düzenlemelere gereksiniminin olmasıdır (Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik, 2019). ÇÖZGER sisteminin yüzde (%) engel oranı içeren diğer mevzulara uyumu arandığında aşağıdaki tablo kullanılır:

**Tablo 2.2 ÇÖZGER Engel Durumu Tablosu**

Özel Gereksinim Kodu	Özel Gereksinim Düzeyi	Engel Oranı (%)
1	Özel gereksinimi vardır (ÖGV)	20-39
2	Hafif düzeyde ÖGV	40-49
3	Orta düzeyde ÖGV	50-59
4	İleri düzeyde ÖGV	60-69
5	Çok ileri düzeyde ÖGV	70-79
6	Belirgin özel gereksinimi vardır (BÖGV)	80-89
7	Özel koşul gereksinimi vardır (ÖKGV)	90-99

(Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik, 2019 dayanarak düzenlenmiştir)

Özel gereksinimli çocukların sahip oldukları haklarla ilgili 2019 yılında yayınlanan mevzuata göre bu bireylerin sahip oldukları haklar geniş bir spektrumda yer almaktadır. Söz konusu haklar ilk sırada oturma talep hakkından, sınavlarda ek süre ya da sınav sonuçlarının ayrı değerlendirilmesini talebi ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Kararı (BEP) planının uygulanmasını talep hakkını kapsamaktadır (Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik, 2019).

Ülkemizde özel gereksinime sahip çocukların toplam sayılarının belirlenmesi ile ilgili yapılan çalışmalar oran bakımından farklılık göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK) tarafından 2011 yılında yürütülen araştırmaya göre ülkemizde özel gereksinime sahip olma oranı %6,9 olarak belirlenmiştir (ASPB, 2020). Fakat literatür incelendiğinde ülkemizdeki özel gereksinime sahip olma oranının TUIK'in verilerinden yüksek bir oranda %12.29 olarak rapor edildiği görülmüştür (Seydel, Yıkılkan ve Görpelioğlu, 2016).

## **2.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB)**

Özgül Öğrenme Bozukluğu konusunun literatürü, kullanılan terimler açısından hem tarih boyunca hem ülkeler arasında hem de disiplinler arasında farklılıklar göstermektedir (Bender, 2019). Özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda 1877 yılında Kussmaul tarafından “kelime körlüğü” (word blindness) terimi kullanılmıştır (Richardson, 1992). 1887 yılında ise bu bozukluğu beyinde oluşan bir hasar şeklinde tanımlayan Berlin, okumada güçlük çeken bireyler için “dyslexia” terimini kullanmıştır (Berlin, 1887 akt. Opp, 1994). Sonraki yıllarda 1896’da Morgan “görsel kelime körlüğü” terimini kullanırken; 1917’de Hinshelwood,

bu bozukluğun doğuştan olmuş olabileceğine dikkat çekerek “konjektinal kelime körlüğü” (congenital word blindness) terimini kullanmıştır (Karaman, Kara ve Durukan, 2012).

Öğrenme bozukluğunun gelişimsel yönüne vurgu yapan Orton 1925’de görsel algı ve görsel hafızadaki gelişmenin gecikmesini kaynak gösteren “gelişimsel kelime körlüğü” terimini kullanmıştır (Orton, 1925 akt. Habib, 2000). 1941 yılına gelindiğinde Werner ve Strauss bozukluk için “minimal beyin hasarı” (minimal brain damage) terimini kullanırken Clement hasardan ziyade işlev bozukluğuna vurgu yapan “minimal beyin işlev bozukluğu” (minimal brain dysfunction) terimini kullanmıştır (Silver, 2002).

Son yıllarda sıkça kullanılan “öğrenme güçlüğü” (learning disabilities) teriminin ilk kez kullanımı ise 1962 yılına dayanmaktadır. O dönemdeki öğrenme güçlüğü tanımı; serebral, davranışsal/çevresel veya duygusal bir bozukluktan dolayı gerçekleşen konuşma, okuma, matematik ile ilgili gecikme ve bozukluklarını kapsamaktadır (Kirk ve Elkins, 1975). 1967 yılında kurulmuş olan Amerikan Öğrenme Güçlüğü Birliği (LDA) yaptığı tanıma göre öğrenme güçlüğü konuşma, okuma, yazma, matematik işleme ve hesap yapma becerilerini içerene nörolojik kaynaklı bir grup bozukluk olarak tanımlanmıştır (Richardson, 1992). Dünya Sağlık Örgütünc yayımlanan ICD-10’da Özgül öğrenme bozukluğu, “F81. Okul becerilerine özgü gelişimsel bozukluklar” kategorisinde yer alırken (WHO, 1999), ICD-11’de “Gelişimsel öğrenme bozukluğu” kategorisinde yer almaktadır (WHO, 2019).

Özgül öğrenme bozukluğunun DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) kılavuzuna girişi ise DSM-III “özgün gelişimsel bozukluklar” kategorisindeki gelişimsel okuma bozukluğu, gelişimsel aritmetik bozukluk, gelişimsel dil bozukluğu, gelişimsel artikülasyon bozukluğu ve mikst gelişimsel bozukluk alt grupları kapsamında olmuştur (APA, 1980). DSM-IV-TR için “özgül öğrenme bozukluğu” olarak birinci eksende yer alırken okuma (disleksi), matematik (diskalkuli), yazılı anlatım (disgrafi) ve başka türlü adlandırılmayan şekilde alt gruplara sahiptir (Köroğlu, 2001). DSM-IV’e göre özgül öğrenme bozukluğu, bireyin akademik başarısının duyu ya da zeka kusurları ile açıklanamayacak ölçüde düşük olmasını ifade etmektedir (APA, 1994).

Günümüzde psikiyatristler ve psikologlar tarafından kullanılan ve güncel DSM-V-TR’de “Özgül öğrenme bozukluğu” terimi ile ifade edilen bu bozukluk “Nörogelişimsel Bozukluklar” kategorisi altında değerlendirilmektedir (Köroğlu, 2014). DSM-IV-TR’deki alt gruplar DSM-V-TR’de kaldırılmış olmakla beraber kodlama notu olarak *okuma bozukluğu ile giden, yazılı anlatım bozukluğu ile giden ve sayısal bozukluk ile giden* şeklinde ek sunulmuştur (Köroğlu, 2014; Bender, 2019). DSM-V-TR’ye göre özgül öğrenme bozukluğu tanı kriterleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 2.3 DSM-V-TR Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanı Kriterleri**

A.	Gerekli girişimlerde bulunulmuş olmasına karşın, en az altı aydır süren, aşağıdaki belirtilerden en az birinin varlığı ile belirli, öğrenme ve okul becerilerini kullanma güçlükleri: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması</li> <li>▪ Okunanın anlamını anlama güçlüğü</li> <li>▪ Harf harf söyleme / yazma güçlükleri</li> <li>▪ Yazılı anlatım güçlükleri</li> <li>▪ Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri</li> <li>▪ Sayısal usullama (akıl yürütme) güçlükleri.</li> </ul>
B.	Etkilenen okul becerileri, kişisel olarak uygulanan geçerli başarı ölçümleri ve kapsamlı klinik değerlendirme ile doğrulandığı üzere, kişinin zaman dizinsel (kronolojik) yaşına göre beklenenden önemli ölçüde ve ölçülebilir derecede altındadır ve okul ya da işle ilgili başarıyı ya da günlük yaşam etkinliklerini ileri derecede bozar. On yedi yaşında ve üzerinde olan kişiler de, geçerli değerlendirmelerin yerine, işlevselliği bozan, belgeli öğrenme güçlükleri öyküsü kullanılabilir.
C.	Öğrenme güçlükleri okul yıllarında başlar, ancak etkilenen okul becerileriyle ilgili gerekler, kişinin sınırlı yeterliğini aşmadıkça tam olarak kendini göstermeyebilir (örn. zamanla sınırlı sınavlar, dar bir zamanda uzun ve karmaşık raporları okuma ya da yazma, okulda aşırı yüklenme).
D.	Öğrenme güçlükleri, anlıksal yeti yitimleri, düzeltilmemiş görme ya da duyma keskinliği, diğer ruhsal ve sinirsel bozukluklar, ruhsal-toplumsal güçlükler, okulda kullanılan dili tam bilmeme ya da eğitsel yönergelerin yetersizliği ile daha iyi açıklanamaz.

(Köroğlu, 2014 dayanarak düzenlenmiştir.)

Bu çalışmada da DSM-V-TR’de kullanılan şekliyle disiplinler arasında en fazla kabul görmüş olan “Özgül Öğrenme Bozukluğu” terimi kullanılmıştır.

### 2.2.1. Etiyoloji

Özgül öğrenme bozukluğunun etiyojisiyle ilgili çalışmalar son yıllarda sayı olarak artmış ve bu konuda literatürde farklı görüşler yer almaktadır. Bununla birlikte bu bozukluğun kökeninin henüz tam olarak belirlenemediği söylenebilir (Karaman, Kara

ve Durukan, 2012). Bozukluğun kökeni ile ilgili yapılan çalışmalar temel olarak; bu durumun nöronları etkileyen biyokimyasal anormallik ve hasarlardan kaynaklanabileceğini aktaran ve fonksiyonel manyetik rezonans (fMRI) - pozitron emisyon tomografisi (PET) görüntüleme çalışmaları yürüten nörolojik kuram (Karabekiroğlu, 2012; Girli, 2012) ve kalıtımsal altyapıya dikkat çekerek ikiz çalışmaları yürüten kalıtımsal kuram ( DeFries, Singer ve Decker, 1978; DeFries ve Alercon, 1996; Démonet, Taylor ve Chaix, 2004) olarak sınıflandırılmaktadır.

### **2.2.2. Epidemiyoloji (Yaygınlık)**

ÖÖB'nin epidemiyolojisi ile ilgili literatürdeki çalışmalar tıpkı kullanılan terimlerin değişiklik göstermesi gibi değişiklikler göstermektedir. Bunun sebebi tanı kriterlerinin ve tanılanma sürecinin değişimi, bu konuda eğitimcilerin ve uzmanların bilinç düzeyinin artması veya kültürel sebepler olabilir (Hallahan, 2003). Epidemiyoloji ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda bu bozukluğun klinikte görülme sıklığının %2-20 (APA,1994), toplumda görülme sıklığının ise %5-10 olduğu açıklanmıştır (Sundheim ve Voller, 2004, akt. Turgut, 2008). Ayrıca DSM-IV'e göre öğrenme bozukluğu erkeklerde, kızlara göre 3 kat daha fazla olmakla beraber; okuma bozukluğu sıklığı %4, matematik bozukluk sıklığı %1 ve yazılı anlatım bozukluğu sıklığı ise %4 olarak açıklanmıştır (APA, 1994).

Yule'un bozukluğun yaygınlığı ile ilgili yaptığı bir çalışmada 9 yaşındaki çocuklarda öğrenme bozukluğu yaygınlığı %5 olarak görünürken (Maughan ve Yule, 1994), sonraki yıllarda yapılan başka bir çalışmada ise bu oranın erkeklerde kızlardan 3-4 kat fazla olduğu belirtilmiştir (Rutter, Caspi ve Fergusson, 2004). Cinsiyetin yanı sıra ÖÖB'nin yaygınlığına en fazla etki eden faktör dildir. ÖÖB'nin yaygınlığının dillere göre değiştiğini gösteren bazı çalışmalara göre İngilizce'de söz konusu bozukluğun İtalyanca'da olduğundan daha yaygın olduğu (Démonet, Taylor ve Chaix, 2004), yine İngilizce'de bu bozukluğun Japonca ve Çince'ye göre daha yaygın olduğu anlaşılmaktadır (Stevenson, Stigler, Lucker, Lee, Hsu ve Kitamura, 1982). Hong Kong'da yürütülen bir araştırma disleksi yaygınlığının ülkede %10 olduğunu belirtmiştir (Chan, 2008).

DSM-V-TR'ye bakıldığında ise Amerika'da yürütülen son çalışmalara göre öğrenme bozukluğu yaygınlığı farklı dilleri konuşan çocuklar arasında genel olarak %5-15

olarak görülmektedir (Köroğlu, 2014; Bender, 2019). Son yıllarda özgül öğrenme bozukluğu konusunda çok sayıda araştırmanın yürütüldüğü Finlandiya'da da ilköğretim öğrencilerinde bozukluğun yaygınlığı %19.9 olarak belirlenmiştir (Taanila, Ebeling, Tiihala, Kaakinen, Moilanen, Hurtig ve Yliherva, 2014).

ÖÖB'nin ülkemizdeki epidemiyolojisi ile ilgili yapılan en kapsamlı çalışmalardan biri olan Bingöl (2003) tarafından Ankara'da yürütülen çalışmada 2. ve 4. Sınıf öğrencilerinden 1129 çocukta tarama yapılmış ve %2.1 oranına ulaşılmıştır. Araştırmacı bu oranın diğer dillere göre daha düşük olduğunu belirterek bu durumun sebebinin Türkçe'nin yazıldığı gibi okunan bir dil olmasına bağlamaktadır (Bingöl, 2003). Ülkemizdeki ÖÖB epidemiyolojisi ile ilgili son veriler ise özgül öğrenme bozukluğu tanısı alan çocukların özel eğitimdeki çocukların yaklaşık olarak %4.3'ünü oluşturduğunu göstermektedir (MEB, 2014).

### **2.2.3. Sınıflama**

Özgül öğrenme bozukluğunun DSM-IV-TR'e göre okuma bozukluğu (disleksi), matematik bozukluğu (diskalkuli), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ve başka türlü adlandırılmayan özgül öğrenme bozukluğu şeklinde alt gruplara sahiptir (Köroğlu, 2001). DSM-V-TR'de bu alt gruplar kaldırılmış olsa da kodlama olarak yer almasına dayalı olarak bozukluğu daha kapsamlı inceleyebilmek için alt grupları değerlendirmek önemlidir.

#### **2.2.3.1. Okuma Bozukluğu (Disleksi)**

Okuma bozukluğu, bireyin yaşına ve eğitim seviyesine uygun olan metni okumada zorlanması, yavaş okuması, ses ayrımlarında başarısız olması ve okuduğunu anlamada zorlanması olarak karşımıza çıkmaktadır (Karabekiroğlu, 2012). Okuma bozukluğu, tüm özgül öğrenme bozukluğu vakaları içinde en sık görülen tiptir, bütün özgül öğrenme bozukluğu vakalarının %80'ini okuma bozukluğu vakaları oluşturmaktadır (Erden, 2011).

**Tablo 2.4 DSM-V-TR Disleksi Tanı Kriterleri**

A.	Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ya da kavrama testleri ile ölçüldüğünde, bireyin kronik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısı beklenenin önemli derece altındadır.
B.	A tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozar.
C.	Duyusal bir bozukluk varsa bile okuma güçlüğü genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır.

(Köroğlu, 2001'e dayanarak düzenlenmiştir)

### 2.2.3.2. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli)

Matematik bozukluğu, matematikle ilgili terimleri ve kavramları anlayamama, simgeleri anlamlandıramama, çarpım tablosunu ezberleme gibi matematik becerilerde eksiklik ya da yanlışlıklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Mukaddes, 2001). Okula giden çocukların %1-5'inde matematik bozukluğu bulunduğu tahmin edilmektedir (Karabekiroğlu, 2012).

**Tablo 2.5 DSM-V-TR Diskalkuli Tanı Kriterleri**

A.	Bireysel olarak uygulanan standart testlerle ölçüldüğünde, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda matematiksel becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.
B.	A tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da matematik becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozar
C.	Duyusal bir bozukluk varsa bile matematik becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır

(Köroğlu, 2001'e dayanarak düzenlenmiştir)

### 2.2.3.3. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi)

Yazılı anlatım bozukluğu, harfleri dizmede ve yaşa uygun gramer ölçülerine dikkat ederek cümle kurmada yaşanan zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Mukaddes, 2001).

**Tablo 2.6 DSM-V-TR Disgrafi Tanı Kriterleri**

A.	Bireysel olarak uygulanan standart testlerle ölçüldüğünde, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.
B.	A tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da yazılı metin derlemeyi gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozar.
C.	Duyusal bir bozukluk varsa bile yazma becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır.

(Köroğlu, 2001'e dayanarak düzenlenmiştir)

#### **2.2.3.4. Başka Türölü Adlandırılmayan Özgöl Öğrenme Bozukluğu**

DSM-IV'e göre başka türölü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu: "Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda her bir bireysel beceri testindeki başarısı beklenenin önemli ölçüde altında olmamasına karşın, okul başarısını bir arada önemli ölçüde etkileyen üç alandaki (okuma, yazma, matematik) sorunlarıdır" (Köroğlu, 2001).

#### **2.2.4. Eş Tanı (Kororbidite)**

Özgöl öğrenme bozukluğu ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu bozukluğun; dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), depresyon, anksiyete, intihar davranışı ve madde kötüye kullanımı ile kororbit olduğunu ortaya koymaktadır (Sahoo, Biswas ve Padhy, 2015). Kororbidite araştırmalarına göre özgöl öğrenme bozukluğu tanılı çocukların ve ergenlerin %20-25'inde DEHB görölmektedir ayrıca özgöl öğrenme bozukluğu ile birlikte en sık görülen bozukluğun DEHB olduğu söylenebilir (Erden, 2011). Özgöl öğrenme bozukluğu ve DEHB'in kororbit olduğu vakalarda bozukluk tablosunun daha ağır ilerlediği görölmüştür (Guenther, Peters, Scharke, Horbach, Kraatz, Herpertz-Dahlmann ve Bloet, 2016).

Özgöl öğrenme bozukluğunun kororbiditesi ile ilgili olan araştırmalarda bozuklukla birlikte sık görülen durumlara depresyon, intihar riski ve %30 oran ile anksiyete bozuklukları sayılmaktadır (Srinath, Girimaji, Gururaj, Seshadri, Subbakrishna, Bhol ve Kumar, 2005; Karabekiroğlu, 2012). Ülkemizdeki kororbidite araştırmaları az sayıda olmakla birlikte Cerrahpaşa Tıp Faköltesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları kliniğine başvuran 66'sı özgöl öğrenme bozukluğu tanılı toplam 151 çocukla yürütölen araştırmanın sonucu da %42.4 oranıyla en sık görülen eş tanının DEHB daha sonra sırasıyla karşıt olma karşıt gelme bozukluğu (KOKGB), ayrılık anksiyetesi bozukluğu, özgöl fobi, sosyal anksiyete bozukluğu, enüresiz, depresif bozukluk, yaygın anksiyete bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluk, enkoprezis, tik bozukluğu, panik bozukluğu, davranım bozukluğu ve kekemelik tanılarının olduğunu ortaya koymuştur (Coşkun, Gürbüz, Çeri ve Doğangün, 2018). Trakya Üniversitesi'nin yürüttüğü bir araştırmada da benzer şekilde özgöl öğrenme bozukluğu olgularının %92,5'inde kororbidite görölmüş ve en sık görülen eş tanılarının sırasıyla

DEHB, özgül fobi, KOKGB, enüresiz ve tik bozukluğu olduğu saptanmıştır (Araz Altay ve Görker, 2018).

### **2.2.5. Klinik Görünüm ve Tanılama**

Her çocuk ve ergen özel bir gereksinime sahip olsun ya da olmasın kendine özgü bir karaktere ve davranış örüntüsüne sahiptir. Fakat bir bozukluğu tanımlamada bu duruma sahip olan çocuk ve ergenlerin ortak davranış ve özellik kalıplarını incelemek önem arz etmektedir. ÖÖB'ye sahip çocuklar açısından bu davranışlar; klinik ortamda ve okulda kavramları ayırt etmede güçlük yaşama, yönerge almada sorunlar, sosyal ilişkilerde zorluk, zaman kavramını anlayamama, unutkanlık, el-göz koordinasyonu gerektiren ve hafızayla alakalı oyunlarda başarısızlık ve kendini ifade etmede zorlanma gibi özellikler olarak belirlenmiştir (MEB, 2014).

Öğrenme bozukluğu genellikle okula başlamayla birlikte okuma-yazma ve matematik gibi derslerde zorlukla fark edilmesine rağmen okul öncesi dönemde de bazı belirtiler göstermektedir. Okul dönemi öncesinde çocukta sık görülen unutkanlık, dikkat sorunları, akranlarıyla oyun oynamada güçlükler, konuşmanın geç olması, kelimeleri seçmede ve telaffuz etmede güçlük, renkleri ve şekilleri öğrenmede güçlük, duyguları kontrol edememe belirtileri görülebilir (Üdücü, 2019).

Okul döneminde ise özellikle okula başlama dönemi olan 5-8 yaşlar arasında temel olarak okuma ve yazmanın gecikmesi, dikkat eksikliği sebebiyle eşyaları kaybetme, ödevler ile ilgili sorunlar, kelimeleri ve kavramları birbirine karıştırma ve iletişim sorunları görülebilir (Doğan, 2012). ÖÖB tanılı çocuklar 10 yaş sonrasına geldiklerinde ise açık uçlu soruları anlayamama, düzen ve iletişimle ilgili sorunlar yaşamaktadır (Melekoğlu, 2018).

Özgül öğrenme bozukluğu, özel gereksinim alanları içinde tanılması görece güç olan bir durum olduğundan tek yönlü bir değerlendirme yerine farklı değerlendirme araçlarının kombinasyonu kullanılarak ve çocuğun psikiyatrik muayenesi, aile ve öğretmen görüşleri ile gelişim öyküsü alınarak yapılmalıdır (Özmen, 2014). Tanılama sürecinin Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki durumuna baktığımızda ülkeler ve eyaletler arasında farklılıklar olduğunu fakat genel olarak Raven Standart Progresif Matrisler Testi (Raven Progressive Matrices Test) (Heller, Kratzmeier,

Lengfelder ve Raven, 1988), zeka testlerinden WISC-R (Wechsler Intelligence Scales for Children-Revised), Standford-Binet Zeka Testi, WRIT (Wide Range Intelligence Test) ve Müdahaleye Yanıt (Response to Intervention – RTI) gibi müdahale sistemlerinin farklı kombinasyonlarının kullanıldığını görmekteyiz (TDM, 2017).

Ülkemizde ise genel olarak standart bir ölçme sistemi bulunmamakla birlikte nöropsikolojik ölçekler (Mangina Testi, Çizgi Yönünü Belirleme Testi, Görsel İşitsel Sayı Dizileri testi, İşitsel Sözel Öğrenme Testleri), belirti tarama ölçekleri (Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi, Özgül Öğrenme Güçlüğü Bataryası), okuma-yazma-matematik değerlendirme alıştırmaları, zeka testleri (WISC-R, Standford-Binet Zeka Testi), dil değerlendirme ölçekleri ve motor beceri ölçeklerinin kombinasyonları kullanılmaktadır (Turgut, 2008; TDM, 2017; Doğan, 2012; Güngörmüş-Özkardeş, 2013).

ÖÖB’de değerlendirmenin ve tanılanmanın olabildiğince erken yaşta olması; çocuğun öğrenme ile ilgili kritik zamanları kaçırmamasını önleme bakımından, ÖÖB’nin sebep olabileceği okulda ve evde yaşanan ilişkisel sorunlardan çocuğu koruma bakımından ve çocuğun etiketlenmesini önleme bakımından oldukça önemlidir. Ülkemizde ÖÖB tanılanması devlet hastaneleri ve/veya üniversitelerinin çocuk psikiyatri kliniklerinde yapılır, çocuğun eğitsel destek alabilmesi için *Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER)* alınması gerekmektedir (TDM, 2017).

#### **2.2.6. Tedavi**

ÖÖB’nin tedavisinde etkisi kesin olarak ortaya konmuş tekli bir yöntem bulunmamakla birlikte içeriğinde mutlaka destek özel eğitimin olduğu multidisipliner ve çoklu yöntemler içeren tedavilerin yararlı olduğu ortaya konulmuştur (Doğangün, 2008). Bozukluğun tedavisinde öncelikle çocuğa, aileye, okul ve arkadaş çevresine uzanan bir ağda psikoeğitim vermek, okul başarısını engelleyen faktörleri incelemek, çocuğun gereksinimlerine uygun eğitim programı düzenlemek ve çocuğun yaşadığı duygusal ve sosyal güçlükleri tedavi kapsamında ele almak şeklinde bir yol izlenmektedir (Duman, 2014).

Bozukluğunun tedavisinde çok önemli bir yeri olan destek özel eğitim hizmeti, sınıf içi destek özel eğitim hizmeti, sınıf dışı destek özel eğitim hizmeti ve özel eğitim

kurumunda destek özel eğitim hizmeti olarak üçe ayrılır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Sınıf içi destek özel eğitim hizmeti sınıf içinde sınıf öğretmeni ve/veya özel eğitim öğretmenin katılımıyla gerçekleşirken sınıf dışı destek özel eğitim hizmeti okul içindeki destek eğitim odalarına özel eğitim öğretmeni tarafından gerçekleştirilir (TDM, 2017). Destek özel eğitim programlarında genel olarak öğrenmeye hazırlık, okuma-yazma ve matematik modülleri bulunmakla birlikte özgül öğrenme bozukluğunda destek verilen alanlar; ince ve kaba motor beceri, görsel koordinasyon, dil gelişimi ve sosyal beceri olarak sıralanabilir (Erden, 2011; TDM, 2017). Uygulanan destek özel eğitimleri bireyin güçlü ve zayıf yönleri iyice analiz edilerek kişiye özel olarak hazırlanmalı ve bireysel ya da grupla yürütülmelidir (MEB, 2014).

ÖÖB'nin tedavisinde özel eğitimin yanı sıra çocuğun yaşadığı davranışsal/çevresel, ilişkisel ve emosyonel sorunlar terapi yoluyla çalışılmalıdır; bu alanda uygulanan terapiler, beceri edindirmeyi de kapsamaktadırlar (Doğan, 2012). Bu konuda tedavide etkililiği kanıtlanmış bir farmakolojik tedavi bulunmamakla birlikte dikkatle ilgili problemler ve öğrenmeyi engelleyen hiperaktif davranışları azaltmaya yönelik stimulan grubu ilaç tedavileri uygulanabilmektedir (Bender, 2019).

Bu başlık altında ÖÖB'nin tanımı, etiyojisi, epidemiyolojisi (yaygınlığı), sınıflandırılması, eş tanısı – doğrudan/dolaylı ilişkili olabileceği ruhsal sorunlar, klinikteki görünümü, tanılanma ve tedavi süreçleri genel bir çerçeve çizmek amacıyla aktarılmıştır. ÖÖB'nin doğasının ve seyrinin anlaşılmasının, söz konusu bozukluğun çocuğun hayatında ortaya çıkan ve annenin hayatını etkileyen zorlukları anlamada önemli olduğu düşünülmektedir. ÖÖB'nin biyopsikososyal yaklaşımla ele alınması yani biyolojik, psikolojik ve sosyal etkileşimsel (ailesi, arkadaşları vb.) faktörlerin ışığında incelenmesi bu araştırmanın yaklaşımını oluşturmaktadır. Ayrıca, literatürde doğrudan ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerle yürütülen çok fazla çalışma bulunmadığından, durumu yaşayan çocuklarla ilgili literatürden yararlanarak çalışmayı yürütmek pratik bir yol olarak görülmüştür.

### **2.3. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anneler**

Bu bölümde özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin duygusal yaşantısı ve ihtiyaç duydukları destek alanları ile ilgili diğer ülkelerde ve Türkiye'de yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir.

### 2.3.1. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Duygusal Yaşantısı

Toplumun en küçük birimi olarak aile, çocuğun içine doğduğu fanus işlevi görür; hem onu şekillendirir hem de ona anlamlar yükler. Çocuğun doğumundan önce aile fertlerinin her birinin akıllarında belirli kalıplar oluşmaktadır. Fakat hiçbir anne veya baba özel gereksinimli bir çocuğa sahip olacağını düşünmez hatta bu düşüncenin ya da kaygının varlığı bile birçok anne baba adayını huzursuz eder (Metin, 2012).

Özel gereksinimli çocukların anneleri ile yürütülen nitel araştırmalar ise sayıca nicel araştırmalara göre az olmalarına rağmen annelerin deneyimlerine ve gereksinimlerine yönelik daha derinlemesine bilgi sunmaktadır. Annelerin yaşantılarını deneyimlerini derinlemesine incelemeyi hedefleyerek nitel yöntem kullanan araştırmalar baktığımızda “Annelerin tanıya yönelik duygu ve düşünceleri nelerdir?” ve “Annelerin yaşadıkları zorluklar nelerdir?” gibi araştırma sorularını ele aldıklarını görmekteyiz. Örneğin, Fernández-Alcántara ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen ve ÖÖB, DEHB ve Asperger tanılı çocukların annelerinin deneyimlerini ele alan araştırmada annelerin “yeterince iyi bir anne olamama” düşüncesine sahip oldukları ve çocuklarının durumlarıyla ilişkili sorunları yönetmede zorluk yaşadıkları bildirilmiştir. Bu gruptaki annelerin tanı ekseninde kaygı, üzüntü, çaresizlik ve pişmanlık gibi negatif duygular deneyimledikleri ve çocuklarının tanısını anlamada-kabul etmede zorlanma, maddi problemler, çocuğun duygusal tepkilerini yönetme, sorumlulukları dengeleme ve sosyal ilişkileri yönetmede zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir (Fernández-Alcántara, Correa-Delgado, Muñoz, Salvatierra, Fuentes-Hélices ve Laynez-Rubio, 2017).

#### a. Yalnızlık, Depresyon, Anksiyete ve Bedensel Sağlık

Aileye “engelli” bir bireyin katılması aile fertlerinden her birini etkiler fakat bu durumdan en çok etkilenenler genellikle çocuğun birincil bakım vericisi olan annelerdir. Çocuğun bakımında babalara oranla annelere fiziksel anlamda daha fazla görev ve yük düşmekte ve anneler bu durumdan dolayı zorlanmakta, stres yaşamaktadır. Bunun yanında babalar ile ilgili yapılan çalışmalar babaların sürece annelerden daha az dahil olduğunu ve bu durumun anne için zorluklara yol açtığını göstermektedir (Ozgun ve Honig, 2005). Özel gereksinimli çocukların aileleriyle ilgili yapılan araştırmaların tamamına yakınının annelerle yürütülmesi sebebiyle babaların

bu konuyla ilgili deneyimleri net olarak bilinmemektedir. Son yıllarda özellikle otizm gibi rahatsızlıklar ekseninde babaların stres düzeyleri ve kaygı düzeyleri araştırılmaya başlanmış ve bu düzeylerin anneler kadar olmasa da babalarda da yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Kurşun, 2018). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde babaların çocuğun bakımı, eğitimi ve tedavisi gibi konularda annelere göre daha az katılım göstermesinin anneleri yalnızlığa ve strese ittiği belirtilmektedir (Güneysucu, 2010).

Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin yalnızlık düzeyleri ile ilgili araştırmalar da diğer özel gereksinim alanlarındaki araştırmalara benzer şekilde annelerin Yalnızlık Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamadan yüksek seyrettiğini ve bu düzeyin çocuğun özel gereksinim durumunun artmasıyla beraber doğru orantılı olarak arttığını ortaya koymuştur (Yaşar ve Bıçakçı, 2019). Ayrıca literatürde özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadığı sorunlar; yalnızlık, depresyon, kaygı, aile içi ilişki sorunları, ekonomik sorunlar, iş hayatındaki sorunlar, komşuluk ve serbest zaman etkinliklerinde azalma gibi sıralanabilmektedir (Şengül ve Baykan, 2013; Yıldırım, Aşlar ve Karakurt, 2013).

Araştırmalara göre özel gereksinimli çocuğu olan anneler sürecin getirdiği sorumluluklar ve tanıya yönelik olumsuz atıflar nedeniyle yoğun depresyon ve kaygı duyguları için ruhsal yönden risk grubu özelliğini taşırlar (Davys ve Haigh, 2008). Güney Kore’de DEHB ve zihinsel engelli gibi özel gereksinim yelpazesindeki çocukların ebeveynleriyle yürütülen bir araştırmaya göre bu gruptaki anneler normal gelişim gösteren gruptaki annelere göre daha yüksek ebeveynlik stresi göstermektedir (Chung ve Kim, 2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerle normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin ebeveynlik stresini karşılaştıran yeni araştırmalar da özel gereksinimli çocuğu olan annelerin ebeveynlik stresinin daha yüksek olduğunu saptamıştır (Bhatt, Babu ve Roy, 2019).

Özel gereksinime sahip çocukların anneleri ile yapılan bazı araştırmalara göre annelerin ruhsal sağlık durumları kadar bedensel sağlık durumları da olumsuz etkilenmektedir (Seltzer, Greenberg ve Floyd, 2001; Marquis, Hayes ve McGrail, 2019). Benzer şekilde Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda zihinsel ve/veya bedensel engelli çocuğa sahip annelerde somatik yakınmalar, depresyon ve anksiyete bozukluğu gibi ruhsal sorunların sağlıklı çocuğa sahip olan annelere göre daha sık

görüldüğü bildirilmiştir (Toros, 2002). Örneğin özel gereksinimli çocukların anneleriyle Ruhsal Belirti Tarama Ölçeği (SCL-90-R) kullanılarak yürütülen bir araştırma bu gruptaki annelerin depresyon, somatizasyon, öfke/düşmanlık, paranoid düşünce ve psikotizm yönlerinden belirtiler gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Yıldırım, Aşilar ve Karakurt, 2013).

## **b. Psikolojik Dayanıklılık**

Özel gereksinimli çocukların anneleri ile yapılan çalışmaların az kısmı da psikolojik dayanıklılığa (resilience) odaklanmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları, yetersizliğe sahip çocuğu yetiştirmenin güçlükleri olmasına karşın böyle bir çocuğa ebeveynlik etmenin anne-babaların kişisel gelişimlerine olumlu katkıda bulunabildiğini, başkalarıyla ilişkilerini geliştirebildiğini, yaşama bakışlarında ve yaşam amaçlarında değişiklikler yaratabildiğini ve değer sistemlerini olumlu yönde etkileyebildiğini göstermektedir (Pakenham, Sofronoff ve Samios, 2004). Ülkemizde bu konuyu ele alan ilk çalışmalar ise Kaner ve Bayraklı tarafından başlatılmıştır (Bayraklı, 2010; Bayraklı ve Kaner, 2010). Bu çalışmalarda Kaner ve Bayraklı, sosyal desteğin ve başa çıkma yollarının dayanıklılık ile ilişkisini yetersizliği olan ve olmayan çocuklu annelerde incelemiştir.

Literatürdeki birçok çalışma özel gereksinimli çocuklara sahip olan anneleri sınırdan bir pozisyonda betimlemiştir. Her ne kadar annelerin kendilerinin bir engeli olmasa da onlar da bu “engelliliği” ya da “engellenmişliği” yaşamaktadırlar (Ryan ve Runswick-Cole, 2008). Örneğin Eroğlu ve arkadaşları tarafından 86 özel gereksinimli çocuğa sahip anne ile 86 tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annenin psikolojik dayanıklılık, iyilik hali ve mutluluk puan ortalamaları açısından karşılaştırıldığı nicel araştırmanın sonuçları iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçlarına göre özel gereksinimli çocuğa sahip anneler çocuklarının doğumundan ciddi şekilde etkilenmiş ve bununla ilişkili olarak psikolojik dayanıklılık, iyilik hali ve mutluluk puanları tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelere göre düşük olarak karşımıza çıkmıştır. Araştırmacılar, söz edilen puanların düşük çıkmasının özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın yarattığı hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular ve bakımın zorluğu gibi etkenlerden kaynaklanmış olabileceğini aktarmıştır (Peker, Eroğlu ve Özcan, 2015).

Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerle normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin öznel iyi oluş ve yılmazlık düzeylerini karşılaştıran çalışmalar bu iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılık saptamıştır (Palancı, 2017). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin düşük öznel iyi oluş bildirmelerinin yanı sıra yüksek düzeyde umutsuzluğa sahip oldukları da ortaya konulmaktadır. Aynı çalışma bu gruptaki annelerin umutsuzluk düzeyleriyle depresyon düzeylerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Durat, Atmaca, Ünsal ve Kama, 2017).

### **c. Annenin Duygu Durumu ve Çevresel Etmenler**

Literatürde özel gereksinimli çocuklara sahip annelerin depresyon düzeyinin demografik özelliklere göre değişimini araştıran çalışmaların sonuçlarında, çalışmayan annelerin depresyon düzeyleri çalışan annelerden anlamlı derecede daha yüksek olarak görüldüğü ortaya konmuştur (Demir, Özcan ve Kızıllırmak, 2010). Ayrıca düşük sosyokültürel ve sosyoekonomik seviyeler de anneler açısından risk faktörü oluşturmaktadır (Canarslan ve Ahmetoğlu, 2015). Özyurt (2011)'un yapmış olduğu araştırmada hafif zihinsel engelli çocuğu olan annelerin, "Aile içi etkileşim", "Ebeveynlik" ve "Fiziksel-maddi iyilik" Aile Yaşam Kalitesi alt ölçek puanlarının ailenin gelir durumu açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynleri çift olarak ele alan bir araştırmada çiftler arasında evlilik uyumu düştükçe algılanan stresin arttığını ortaya konulurken eşler arası iş bölümü ve sosyal destek gibi değişkenlerin algılanan stresi istatistiksel olarak anlamlı biçimde etkilemediği belirtilmiştir (Köksal ve Kabasakal, 2012). Waeilend ve Baker (2010) yaptığı araştırma ise bu araştırmanın aksine ebeveynlerin algılanan stres düzeyleri üzerinde sosyal desteğin yordayıcı olduğunu ve özellikle araçsal desteğin stres düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, özel gereksinimli çocukların anneleriyle yapılan araştırmalar; bu gruptaki annelerin depresyon, anksiyete, stres gibi ruhsal rahatsızlıklar ve ağrı, halsizlik gibi bedensel rahatsızlıklar için risk grubunda bulduklarını ve özel gereksinimi olmayan çocuğa sahip annelere kıyasla psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu gibi alanlarda düşük skora sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca annelerin tanıya ve kendilerine yönelik olumsuz bilişlere sahip oldukları; aile içi iletişim, sosyalleşme ve maddi giderleri yönetme gibi alanlarda zorlandıkları görülmektedir.

### 2.3.2. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin İhtiyaç Duyduğu Destek Alanları

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan annelerin duygusal yaşantıları ve ruhsal sağlık durumları ile ilgili yürütölen araştırmalar bu grubun yaşadığı sorunlar nedeniyle özellikle psikososyal desteğe tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelerden daha fazla ihtiyaç duyduğu belirtmektedir (Demirbilek, 2013; Şengöl ve Baykan, 2013). Bu nedenle özel gereksinimli çocukların anneleriyle yürütölen araştırmaların bir kısmı annelerin duygusal yaşantılarına odaklanırken bir kısmı da bu yaşantılar karşısında ihtiyaç duydukları destek türlerini incelemektedir. Literatürdeki araştırmalara göre annelerin sahip oldukları gereksinimler genel olarak bilgilendirilme gereksinimi, duygusal destek gereksinimi, sosyal destek gereksinimi, ekonomik destek gereksinimi ve geleceği planlama gereksinimi olarak sıralanmaktadır (Demirbilek, 2013; Gören, 2015).

Sosyal destek konusuna paralel olarak yürütölen araştırmalar ebeveynlere sağlanan sosyal destek kalitesinin aynı zamanda ebeveyn yaşam kalitesinin bir göstergesi olduğunu vurgulamaktadır (Bloch ve Weinstein, 2010). Literatürdeki çalışmalar sosyal desteğin bazı ailelerde somut bir çözüm olmasa bile bireylerin sorunla ilgili kaygılarını azaltıcı, iyimser bakmalarını sağlayıcı ve stresle başa çıkma konusunda yüreklendirici etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Baltaş, 2007; Karadağ, 2014). Özel gereksinime sahip olan çocukların annelerinin çocuklarıyla birlikte sosyal çevrelerine kabul edilme konusunda endişe yaşadıkları ve sosyal desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Keskin, Bilge, Engin ve Dölgerler, 2010). Ayrıca bu annelerin çocuklarının okul ve annenin sosyal ortamları da dahil olmak üzere çoğu çevrede dışlanması da annenin sosyal izolasyon ve yalnızlık duygusunu arttırarak sosyal destek alma ihtimalini azalttığını vurgulanmıştır (Ngo, Shin, Nhan ve Yang, 2012).

Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre algılanan sosyal destekle kaygı düzeyi arasında ters orantılı, sosyal destek ağının genişliği ile stresle başa çıkma arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu (Coşkun ve Akkaş, 2009), ayrıca hem sosyal desteğin genişliği ve memnuniyet derecesi ile depresyon arasında hem de algılanan sosyal destekle umutsuzluk düzeyi arasında ters orantılı (Karadağ, 2009) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin arkadaşlık, anlaşılma ve sevilme gibi sosyal destek

faktörlerini deneyimlemelerinin çocuğun bakımı ile ilgili zorlukları aşamada, sorumlulukları sosyal çevre içinde dengeli olarak paylaşmada ve genel olarak ebeveynin yaşam kalitesinde iyileştirici etkilerde bulunabileceği ortaya konulmuştur (Karadağ, 2014).

İngiltere’de Otizm tanılı 9 çocuğun ebeveynleriyle yürütülen nitel bir araştırma özellikle tanılanma ve tedavi süreçlerinde ebeveynlerin deneyimlerini ele almış ve bu süreçteki destek durumlarını ayrıntılı olarak incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin tanılanmanın gecikmesi gibi problemler yaşadıkları ve tanıya yönelik üzüntü ve hayal kırıklığı gibi negatif duygular deneyimledikleri, Otizm ile ilgili bilgilendirici desteğe ihtiyaç duydukları ve sosyal çevreleri tarafından desteklendikleri durumlarda Otizmle baş etme durumunda daha güçlü olacaklarını düşündükleri ortaya konulmuştur (Abbott, Bernard ve Forge, 2013).

Zihinsel veya bedensel engelli çocuğa sahip annelerin yaşam deneyimlerini ele alan bir nitel araştırmada ise annelerin deneyimleri; *destek, sosyal yaşama katılım ve endişe* temaları altında analiz edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre annelerin geleceğe, çocuğunu kaybetmeye, çocuğundan önce ölmeye ve sağlık problemlerine yönelik kaygı yaşadıkları ve bakım, eğitim, sağlık ile ilişkili ekonomik, psikolojik ve sosyal desteğe gereksinim duydukları tespit edilmiştir (Karakuş ve Kırloğlu, 2019). Aynı şekilde engelli çocuğa sahip 37 anne, 13 baba ile gerçekleştirilen bir başka nitel araştırma da ebeveynlerin çocuğun bakımı ve geleceğine yönelik kaygı yaşadıkları; sosyal ilişkilerinde sorunlar deneyimledikleri ve hem psikolojik hem de eğitsel desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Ciğerli, Topsever, Alvur ve Görpelioğlu, 2014).

Annelerin destek kaynaklarını ve gereksinimlerini inceleyen başka bir nitel araştırma da Down Sendromlu çocuğa sahip 13 anne ile yürütülmüş ve annelerin gereksinimleri; derdini paylaşma ve anlaşılma gibi psikolojik gereksinimler, sağlık bakım/bilgilendirme gibi eğitimle ilişkili gereksinimler ve iş yükünde destek gibi fiziksel gereksinimler olarak sınıflandırılmıştır (Gören, 2015). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları sorunları ve gereksinimlerini inceleyen diğer bir araştırma da annelerin en büyük gereksiniminin özel gereksinim alanına yönelik eğitim gereksinimi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonucunda bu gereksinimin geç tanılanma ve tanı ile ilgili yeterince bilgi edinememe gibi zorluklar neticesinde ortaya çıktığı aktarılmıştır (Kot, Sönmez ve Eratay, 2018).

Karadağ'a (2014) göre toplumun özel gereksinime yönelik olumsuz bakış açısı çocukların ve ebeveynlerinin sosyal hayata entegrasyonu açısından sorun yaratmaktadır. Bu yüzden özel gereksinime yönelik eğitim desteği halka açık seminer, televizyon, broşür gibi kitle iletişim araçlarıyla yaygınlaştırılmalı ve eğitim müdahaleleri yalnızca aileleri değil toplumun tamamını kapsayan bir durum olmalıdır (Karadağ, 2014). Farklı özel gereksinim alanlarının ihtiyaçları ve karakteristik özelliklerinin bilinmesinin toplumsal alanların bu bireylere göre düzenlenmesi ve sosyal ağlara katılımlarının kolaylaşması açılarından da fayda sağlayabileceği savunulmaktadır (Robert, Leblanc ve Boyer, 2015).

Bedensel yetersizlik, Otizm, konuşma geriliği gibi özel gereksinimin fiziksel alanlarda yoğunlaştığı tanılara sahip çocukların anneleriyle gerçekleştirilen bir niteliksel araştırma ise değinilen diğer araştırmalardan farklı olarak bu gruptaki annelerin kaldırım ya da merdivenlerin engelli bireylere uygun olmaması gibi mimari sorunlar ile çocuğun öz bakım ihtiyaçlarını karşılayamaması, bağımsız hareket edememesi gibi sorunlar deneyimlediklerini ortaya koymuştur (Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017). Fakat literatüre göre bahsedilen grupta yer alan anneler de diğer özel gereksinim gruplarında olduğu gibi tanıya yönelik eğitim ve sosyal destek alanlarına gereksinim duymaktadır (Wang ve Micheals, 2009; Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017).

Sonuç olarak literatürdeki araştırmalar, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin özel gereksinim ekseninde ortaya çıkan problemlerine yönelik araçsal ya da duygusal destek aldıklarında yaşam kalitelerinin arttığını ve özel gereksinimin hayatlarındaki olumsuz etkisinin azaldığını bildirmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen nitel araştırmalar da annelerin özel gereksinimle ilgili olarak; kaygı, üzüntü, çaresizlik gibi negatif duygular deneyimlediklerini ve ekonomik, sosyal, psikolojik ve eğitsel yönden desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

#### **2.4. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Anneler**

Bu bölümde ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin deneyimleri ve ihtiyaç duydukları destek alanları ile ilgili diğer ülkelerde ve Türkiye'de yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir.

#### 2.4.1. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Deneyimleri

ÖÖB ile ilgili araştırmaların bir kısmı, çocuktaki bu duruma ailenin etkisini araştırırken bir kısmı da çocuktaki durumun aileye olan etkilerini araştırmıştır (Dyson, 2010). Literatürdeki araştırmaların büyük çoğunluğu ÖÖB tanısı olan çocuğa annelik yapmayı *travmatik* bir deneyim olarak ele almıştır fakat az sayıda çalışmada bu durumun bireyi geliştirici yanları incelenmiştir (Green, 2007; Bonifacci, Montuschi, Lami ve Snowling, 2014; Simon ve Easvaradoss, 2015). Green'in (2007) çalışmasında, ÖÖB tanılı çocuğa sahip olmanın anneleri kendine güven, beceri, atılganlık, yaşamdaki temel değerler ile sosyal ilişkilerin gücü ve önemi konularında geliştirdiğini ortaya koymakta, bunun yanında annelerin durumu duygusal bir yük olarak görmekten ziyade toplum tarafından zorlaştırılan bir durum olarak gördüğu saptanmıştır.

ÖÖB'de tanılanmanın diğer özel gereksinim alanlarına göre genellikle daha geç olması, ailelerin uzun süre boyunca durumu anlayamamalarına ve anladıklarında da şok tepkisi vermelerine sebep olmaktadır (Seligman ve Darling, 2017). Çocuğun okulda yaşadığı akademik başarısızlığın yanı sıra çocuk ile ebeveyn arasında iletişimin sağlıklı olarak sağlanamaması da ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerde diğer annelere göre daha fazla kaygı ve stres yaratmakta ayrıca algılanan yaşam kalitesini de düşürmektedir (Amerongenm ve Mishna, 2004; Karande, Kumbhare, Kulkarni ve Shah, 2009; Bonifacci, Montuschi, Lami ve Snowling, 2014; Simon ve Easvaradoss, 2015).

İşpanya'da bir hastaneye başvuran ÖÖB, DEHB ve Asperger tanılı çocukların annelerinin deneyimlerini inceleyen ve 28 kişiyle yürütölen bir odak grup çalışmasında fenomenolojik desen kullanılarak annelerin ebeveynlik deneyimine yönelik duyguları ve bu özel gereksinim alanlarının yaşantılarına yönelik etkileri araştırılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; annelerin tanıya yönelik üzüntü, pişmanlık, öfke ve çaresizlik gibi negatif duygular deneyimledikleri ve kendilerini "*kötü bir anne*" olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu annelerin ödev yapma ya da sabah okul için hazırlanma gibi gündelik rutinlerde zorlandıkları ve sosyal ilişkilerle ilgili sorunlar yaşadıkları görölmüştür. Araştırmaya katılan anneler ÖÖB ve DEHB'in hem kendilerinin hem de çocuklarının sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca anneler tanının, çocukların akademik ve sosyal

hayatlarının geleceğine yönelik kaygı duymalarına sebep olduğunu ifade etmiştir (Fernández-Alcántara vd., 2017).

#### **2.4.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin İhtiyaç Duydukları Destek Alanları**

Literatürdeki ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerle yürütülen araştırmalar büyük bir kısmı deneyimlere odaklanan araştırmalardan oluşmaktadır, bu konudaki araştırmaların geneli nitel desende yürütülmüş araştırmalardır. Örneğın Ankara’da öğrenme bozukluğu tanılı çocuğa sahip 90 anne ve çocuklarının öğretmenleri ile yapılan bir nicel araştırmada ise değerler, ailesel faktörler ve çocuğun problem davranışlarına odaklanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların sahip oldukları klinik tablo ağırlaştıkkça ve problem davranışları arttıkkça annelerin algıladıkları sosyal ve duygusal destek etkilerinin azaldığı saptanmıştır (Cen ve Aytac, 2017). ÖÖB tanılı çocuğu olan ebeveynlerin algılanan sosyal destek düzeylerine odaklanan başka bir çalışma da ekonomik sorunlar, ailenin sahip olduğu çocuk sayısının artması ve problem davranışların algılanan sosyal destek etkilerini azalttığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda bu araştırma sonucunda algılanan sosyal destek düzeyi arttıkkça ebeveynlerin depresyon düzeylerinin düştüğu bildirilmiştir (Kurtbeyoğlu ve Demirtaş, 2020).

Öğrenme bozukluğu tanılı çocuğa sahip ebeveynlerle yürütülen bir odak grup çalışmasında yarısı kadın, 11 ebeveyn ile görüşülmüş ve içerik analizi sonucunda *ailenin duygusal tepkisi, ebeveynler arası uyumsuzluk, akrabaların destekleyici olmayan tutumları, okulla olumsuz ilişki, kardeşler üzerindeki etki, ailenin başa çıkma stratejileri* temaları ortaya çıkmıştır. Duygusal tepki kısmında katılımcılar; suçluluk, aile içi gerginlik ve sosyal desteğin yetersizliğinden bahsederken bunun yanında etiketlenme, çocuğa yönelik gerçek dışı beklentiler ve kontrolü kaybetmişlik hissiyle karşılaştıklarını da anlatmışlardır. Aileler dışarıdan destek alamadıklarını belirtmiş ve okulla ilgili olumsuzlukların altını çizerek bu durumun hayatlarını negatif yönde etkilediğini söylemişlerdir (Dyson, 2010).

Sahu ve arkadaşları tarafından (2018) Hindistan’da ÖÖB tanılı çocuğa sahip 30 ebeveyn ile yürütülen odak grup çalışmasında ebeveynlerin tanıyla ilişkili duygusal tepkileri analiz edilmiş ve araştırma sonucunda *inkar, aşırı-koruma, çaresizlik* gibi

olumsuz duygular bildirilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin yaşadıkları sorunlar *fiziksel, kişisel, sosyal, ekonomik ve duygusal* olarak beş kategoride incelenmiştir. Araştırmaya göre anneler açısından *fiziksel sorunlar* çocuklarının ev ödevleri için çok uzun zaman harcamaya bağlı uykusuzluk ve bitkinlik; *kışisel sorunlar* çocuğun bakımında eşlerinin yardım etmemesi sonucu ebeveynlerden birinin kendine zaman ayıramaması ya da çift olarak vakit geçirememesi; *sosyal sorunlar* akrabalar ya da arkadaşlarla sosyal ortamlara girememesi, *ekonomik sorunlar* özel dersler ya da kursların yol açtığı ek giderlerin aileyi zorlaması ve son olarak *duygusal sorunlar* ise eskiden zevk alınan aktivitelerden zevk almama, tükenmişlik ve kaygı olarak aktarılmıştır (Sahu, Bhargava, Sugar ve Mehta, 2018).

ÖÖB ile ilgili annelere yönelik bir online forum üzerinden yürütülen çalışmada ise annelerin en çok soru sorduğu ya da paylaşım yaptığı başlıklar araştırılmıştır. Bu başlıklar motor ve duygusal sorunlar, eğitim ve sağlık hizmetleri olarak sıralanmakla birlikte annelerin konuyla ilgili doğru bilgiye ulaşmada zorlandıkları ve bu durumun onlarda kaygı, kafa karışıklığı ve yabancılaşma hislerine yol açtığı ortaya konulmuştur (Kirby, Edwards ve Hughes, 2008). Bu gruptaki ebeveynlerle çalışılan başka bir araştırmada da katılımcıların eğitim seviyeleri yüksek olmasına rağmen ÖÖB ile ilgili doğru bilgiye ulaşmada ve eğitim – sağlık hizmetlerini takip etmede zorlandıkları belirtilmiştir. Aynı araştırmada ebeveynlere ÖÖB’ye yönelik eğitim desteği verilmiş ve müdahale sonucunda ebeveynlerin ÖÖB’nin anlamı, gidişatı ve özel eğitim süreci hakkındaki bilgilerinin anlamlı şekilde arttığı görülmüştür. Araştırmacılar bilgi seviyesindeki bu artışın ebeveynlerin tanıyı kabul etmesinde ve çocuklarına uygun özel eğitim kurumlarına başvurularında önemli bir adım olacağını öne sürmektedir (Karande, Mehta ve Kulkarni, 2007).

ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin eğitim ihtiyacını ele alan ve Hong Kong’da gerçekleştirilen bir nitel araştırma ise ebeveynlerin kendileri ve çocuklarının sağlık problemleri ile çocuğun bakımı konusunda eğitim desteğine gereksinim duyduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları, ebeveynlerin ÖÖB ile ilgili bilgi sahibi olmasının önündeki engelleri *yetersiz sosyal destek ve yardım almaya yönelik olumsuz tutum* olarak kategorize etmiştir. Araştırmaya katılan annelerin sosyal çevrelerinden soyutlandıkları, bir yabancıya çocuklarının durumunu anlatmaktan

utandıkları ve aile içi destek dinamiklerinin zayıf olduğu da bu araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır (Chien ve Lee, 2013).

2015 yılında yapılan bir niteliksel araştırmada annelere ÖÖB tanısı alan çocuklarıyla genellikle hangi sorunları yaşadıkları sorusu sorulmuş ve cevaplardan yola çıkarak öne çıkan temalar *iç azim* (self-preseverance) ve *zor olsa da başa çıkılan* (difficult yet enduring) olmuştur. Araştırmada annelerle yapılan görüşmeler sonucunda annelerin kendilerine ve ailelerine zaman ayırmada zorlandıkları, günlük rutinlerini bu duruma uydurmak için değişiklik yapmaya zorlandıkları ve temel olarak öğrenme bozukluğu hakkında yeterince bilgi alamama ile ekonomik olarak zorlanma sorunlarını yaşadıkları saptanmıştır. Anneler, genel olarak okulda öğretmenlerin çocuklarına yaklaşımı ve ödevlerle ilgili yaşadıkları zorlukların kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olduğunu ifade etmiştir (Alias ve Dahlan, 2015).

Sonuç olarak, ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerle yapılan çalışmalar genel olarak bu deneyimi travmatik öğeler içeren zorlayıcı bir deneyim olarak açıklamaktadır. ÖÖB'nin annelerde genel olarak olumsuz duygusal tepkilere sebep olduğu ve annenin günlük hayatı, sosyal ilişkileri ile anne-çocuk ilişkisini olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur. ÖÖB'nin hem annenin hem de çocuğun yaşantısında ortaya çıkardığı dolaylı ve doğrudan sorunlar karşısında ise anneye sağlanan destek türlerinin anne-çocuk için iyileştirici etkide bulunduğu belirtilmiştir.

#### **2.4.2.1. Sonuç**

Bu bölümde özel gereksinim alanları ve bu alanlardan biri olan ÖÖB ve etiyojisi, epidemiyolojisi, sınıflaması, eş tanı, klinik görünüm ve tanılması ile tedavisine ilişkin literatür kapsamlı olarak taranmıştır. Ayrıca özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ve ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerle ilgili diğer ülkelerde ve Türkiye'de yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerle yapılan araştırmalarda çoğunlukla duygusal yaşantı ve ihtiyaç duyulan destek alanları konularına odaklanıldığı görülmektedir. ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerle yürütülen araştırmalar da benzer şekilde duygusal deneyimler ve destek alanları konularına odaklanmıştır. Bu araştırmaların bulguları genelde özel gereksinim özelde ise ÖÖB'nin annede olumsuz duygusal deneyimlere yol açtığını fakat sosyal, maddi,

bilgilendirme ve lojistik gibi destek alanlarının çocuğun ve annenin zorluklar karşısında gulenmesini sağlayarak hayat kalitesini yükselttiğini göstermektedir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, örnekleme, veri toplama araçları, işlem ve verilerin analizi detaylı olarak açıklanacaktır.

Bu araştırma, ÖÖB tanımlı çocuğa sahip annelerin deneyimlerini ve gereksinimlerini derinlemesine incelemeyi amaçladığı için annelerin gerçek hikayelerini kendi ifadeleri ile dinlemek ve analiz etmek büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden sayısal verilerle sosyal olguları nesnel birer gerçeklik olarak kabul eden pozitivist yaklaşım ve nicel araştırma yöntemleri yerine gerçekliğin sosyal olarak oluştuğunu savunan; araştırma amacı anlama ve yorum olan yorumlayıcı yaklaşım ve nitel analiz yöntemleri tercih edilmiştir (Glesne, 2015). Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi ile annelerin deneyimlerini ve gereksinimlerini derin ve bütüncül bir anlayışla incelemek hedeflenmektedir.

Nitel araştırma yöntemi gözlem, görüşme ve metin analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri ile incelenen olgunun kendi doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasını hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntemde araştırmacılar standardize ölçekler kullanmak yerine yarı yapılandırılmış ve olguya özel araçlar kullanırlar (Willig, 2013). Bu çalışmada da araştırmacı, literatür taramasıyla oluşturduğu soruları uzmanların incelemesine sunarak sorularını olguya özel hale getirmiş ve olgunun kendi doğal ortamında görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kapsamında yer alan fenomenolojik (olgubilim) deseniyle gerçekleştirilmiştir.

#### **3.1. Fenomenoloji (Olgubilim)**

Fenomenolojik analizin kurucusu Edmund Husserl'e göre bilgilerin asıl kaynağı insanların onları deneyimleme şekillerinden gelmektedir (Husserl, 2012).

Fenomenoloji, katılımcıların bireysel tecrübeleri, algısı ve tecrübelerine yüklediği anlamlardan yola çıkarak “Asıl gerçek nedir?” sorusuna cevap aramaktadır.

(Moustakas, 1994; Adams ve McBrayer, 2020). Fakat fenomenoloji gerçekliği aramasının yanında genelleme yapmayı hedeflemeyen, söz konusu olguyu tanımlayıcı örnek, açıklama ve yaşantıları ortaya koymayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Adams ve McBrayer, 2020). Fenomenolojik analizin ana avantajı; bireylerin bir durumu nasıl deneyimlediklerini, deneyimin onlara neler hissettirdiği ve bu deneyime nasıl anlamlar yüklediklerini anlamayı sağlamasıdır (Langdrige, 2007). Bu yüzden özellikle sosyal ve klinik psikoloji gibi insanların kendi yaşam olayları ve bu olaylara yönelik algılarını konu alan bilim alanları için oldukça uygun bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırma ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin deneyimlerini ve gereksinimlerini konu edindiğinden; bireyi, çevresini ve deneyimlerini bir bütün olarak nitelendiren ve elde edilen deneyimleri olgunun asıl anlamına ulaşmada kullanan fenomenolojik (olgubilim) deseni kullanılmıştır (Glesne, 2015). Fenomenolojik desen, bireylerin bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu deneyime yükledikleri anlamları incelemektedir (Creswell, 2016; Sart, 2017). Fenomenolojik desen bahsedilen yol aracılığıyla bireylerin deneyimlerinin özünü bulmayı amaçladığından ÖÖB tanılı çocuğa annelik yapmak deneyimini ve bu annelerin gereksinimlerini araştıran çalışmamız için uygun görünmektedir.

### **3.2. Örneklem**

Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan katılımcılar, Aralık 2019 – Nisan 2020 tarihleri arasında Samsun Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne başvuru yapan Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) tanılı çocuğa sahip 15 anneden oluşmaktadır. Bu annelerden katılım şartlarını sağlayan 11 anne (27-46 yaş aralığında) araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını belirlemede *amaçlı örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede çalışmanın amacı göz önünde bulundurularak, bu amaca yönelik zengin bilgiye sahip durumların/kişilerin seçilmesi ve ayrıntılı olarak incelenmesi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmamız, bilginin kaynağını araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan bireylerin deneyimlerine dayandıran fenomenolojik (olgubilim) deseninde yürütüldüğünden belirlenen olguyu

deneyimleyen kişilerle görüşmeyi sağlayan amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür (Creswell, 2016). Amaçlı örnekleme yönteminin seçilmesinin araştırma soruları ve amacına uygun olarak ÖÖB tanılı çocuğa sahip bir anne olma olgusunun keşfedilmesi ve derinlemesine incelenmesini sağlayacağı düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Katılımcıların; 6-15 yaş arasında çocuğa sahip olmaları, çocuklarının devlet hastaneleri ve/veya üniversitelerin çocuk psikiyatri kliniklerinden ÖÖB tanısı almış olmaları ve araştırmaya katılmak için gönüllü olmaları şartlarını sağlamaları gerekmektedir.

Tablo 3.1 Araştırmamıza katılan annelerin yaş, eğitim durumu, meslek, sosyal güvence durumu, toplam çocuk sayısı ve medeni durum bilgilerini içeren sosyodemografik bilgileri sunmaktadır.

**Tablo 3.1 Annelerin Sosyodemografik Bilgileri**

Anneler	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	Sosyal Güvence	Toplam Çocuk Sayısı	Medeni Durumu
A1	30	İlkokul	İşçi	Var	2	Dul
A2	27	İlkokul	Ev hanımı	Var	3	Berber
A3	33	Okur-yazar	Ev hanımı	Yok	2	Berber
A4	35	Lise	Ev hanımı	Var	3	Berber
A5	33	Lise	Ev hanımı	Var	2	Berber
A6	30	Lise	Ev hanımı	Var	3	Berber
A7	46	Üniversite	Öğretmen	Var	2	Ayrı
A8	36	İlkokul	Ev hanımı	Var	2	Dul
A9	34	Okur-yazar değil	Ev hanımı	Var	1	Berber
A10	33	Okur-yazar değil	Ev hanımı	Var	2	Berber
A11	41	Lise	Ev hanımı	Var	2	Berber

Tablo 3.2 Araştırmamıza katılan annelerin çocuklarının yaş, cinsiyet, ÖÖB alt türü, eğitsel destek durumu, eş tanı bilgilerini sunmaktadır.

**Tablo 3.2 Çocukların Sosyodemografik Bilgileri**

Anneler	ÖÖB'li çocuğun yaşı	ÖÖB'li çocuğun cinsiyeti	Tanı alma yaşı	Alt tür	Eğitsel destek	Eş tanı
A1	11	Erkek	6	-	Özel Eğitim	DEHB
A2	8	Kız	7	-	Özel Eğitim	-
A3	11	Erkek	6	-	Özel Eğitim	-
A4	9	Kız	7	-	Özel Eğitim	-
A5	8	Kız	6	Disleksi	Özel Eğitim	-
A6	8	Erkek	7	-	Okul eğitsel destek	DEHB
A7	13	Kız	10	Disleksi	Özel Eğitim	Tip-1 Diyabet, Tiroid
A8	9	Erkek	8	Disleksi	Özel Eğitim	-
A9	10	Erkek	6	-	Özel Eğitim	-
A10	9	Kız	7	-	Özel Eğitim	Epilepsi
A11	10	Erkek	9	-	Özel Eğitim	Konuşma Bozukluğu

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme için araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması dikkate alınarak oluşturulan, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme sorularına son halini verebilmek amacıyla alanda çalışan üç uzman tarafından soruların açıklığı ve netliği ile araştırmanın amacına ve konusuna uygunluğu kontrol edilmiştir.

Görüşme formu ana olarak beş sorudan oluşmaktadır. Bu sorulara geçilmeden önce katılımcılara ailelerin demografik bilgilerini almaya yönelik sorular yöneltilmiştir.

Formdaki sorular, annelerin çocuklarının tanılanma sürecindeki ve sonrasındaki deneyimlerini, destek algılarını, ÖÖB'nin kendi sosyal yaşamları ve yakın çevresiyle olan ilişkilerine etkilerini ve bu durumun anne olarak ortaya çıkardığı gereksinimlerini ele almaktadır. Bu amaçla sorulan temel sorular şu şekildedir:

1. Çocuğunuzun ÖÖB'li olduğunu öğrendiğiniz zamanı anlatabilir misiniz?
2. Diğer aileler ile kendinizi karşılaştırdığımızda özgül öğrenme bozukluğu (ÖÖB) tanılı çocuğu olan bir anne olmayı bana anlatır mısınız?
3. Çocuğunuzdaki farklılıklar ve ÖÖB ile ilgili, ailenizdeki ve yakın çevrenizdeki kişilerin size nasıl davrandıklarını anlatır mısınız?
4. Bir ÖÖB'li çocuk annesi olarak gereksinimlerinizi düşündüğünüz zaman, hangi konularda gereksiniminiz olduğunu düşünüyorsunuz, hangi gereksinimleriniz için destek alsanız, yaşamınız kolaylaşır?
5. ÖÖB'li çocuk annelerine yönelik bir psikolojik destek ya da eğitim programına katılacak olsanız programın içeriğinde neler görmek istersiniz?

### **3.4. İşlem**

Araştırmanın gerçekleşmesi için öncelikle İbn Haldun Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır. Samsun Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde veri toplama sürecini yürütebilmek için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Bilgilendirilmiş Onam Formu aracılığıyla katılımcılara araştırmanın amacı ve katılımın gönüllülük esaslı olduğu sözlü ve yazılı olarak ifade edilmiştir. Onam formunun ardından görüşmeye alınan 11 katılımcı ile araştırmacı tarafından bire bir görüşmeler yapılmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen bu görüşmeler sırasında katılımcılara ses kaydı yapılacağı, kaydın sadece araştırmacılar tarafından dinleneceği, kişisel bilgilerinin araştırmada gizli tutulacağı ve araştırmadan istedikleri zaman ayrılacakları yazılı ve sözlü olarak ifade edilmiştir. Çalışmada katılımcıların isimleri K1, K2, K3... ve çocuklarının ismi ise katılımcılarla eşleşecek şekilde Ç1, Ç2, Ç3... şeklinde kod isimler ile ifade edilmiştir

Görüşmelerin tümü katılımcıların uygun gördüğü gün ve saatte yapılmıştır. Her bir görüşme 15 ila 40 dakika arasında sürmüştür. Araştırmanın konusu anneler için hassas bir konu olabileceğinden öncelikle demografik bilgiler yazılı form yerine görüşme esnasında toplanmış, böylece katılımcıların art arda sıralanan birçok soruyla muhatap olmaları engellenmiştir. Mülakat sırasında önceden hazırlanmış açık uçlu sorular katılımcıya yöneltilmiş, onların sadece sorulara cevap vermeleri değil aynı zamanda olay ve olgulara bakışlarıyla ilgili yorumlarının da elde edilmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara dayalı olarak gerektiğinde görüşme soruları ile ilişkili ek sorular sorularak daha derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılmış ve soruların cevaplanması sırasında, cevaplanan soruya yönelik olarak bir başka sorunun da cevaplanması durumunda, cevaplanan soru tekrar yöneltilmemiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Veri toplama aşamasında katılımcılarla yapılan bütün görüşmeler araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sonrasında kayıtların tamamı Microsoft Word programında metin haline dönüştürülmüştür. Katılımcıların transkripsiyonları K1, K2, K3... şeklinde oluşturulan kod isimlere göre adlandırılmıştır. Elde edilen transkripsiyonlar, katılımcıların ifadelerindeki kodları ve temaları ortaya çıkaran nitel analize tabi tutulmuştur.

Nitel analiz çeşitlerinden biri olan fenomenolojik (olgu bilim) araştırmalarında veri analizi; *içerik analizi* ve *tematik analiz* yoluyla yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Creswell, 2016). İçerik analizi; görsel veya metne dönüştürülmüş görüşme, gözlem gibi verilerin içeriğini yansıtacak kelime/ kelime grupları ile özetlenmesi, neden-sonuç ilişkisi içinde incelenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tematik analiz ise araştırma sorularına cevap vermek amacıyla verilerin alt ve üst temalar şeklinde gruplandırılmasını ve temalar arası bağlantılar kurulması şeklinde tanımlanmaktadır (Glesne, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Nitel analizde verilerin içeriklerini analiz etme amacıyla ilk olarak kodlama işlemi yapılmaktadır (Punch, 2005). Kodlama işleminin ilk aşaması araştırmacının her bir transkripti tekrar tekrar okuması ve satır satır metindeki önemli görünen, tekrar eden, kuramsal bütünlüğü olan ve araştırmacının gözlemlerini içeren notların metnin kenar

boşluğuna not edilmesi ve tanımlayıcı kodlar verilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Tüm transkripsiyon ve kodlamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Analiz aşamasında temaların ortaya çıkarılıp düzenlenmesini kolaylaştıran NVivo yazılım programı kullanılmıştır. Kodlama işlemi yoluyla verilerin olguyu tanımlayabilecek temalara ve temalar arası örüntülere dönüştürülmesi hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İkinci aşamada transkriptlerin başına dönerek kodların uygunluğu kontrol edilmiş ve olası temalar not edilmiştir. Kodların ve alt kodların olay ve zamana bağlı olarak değişmesi kategorilerin ve temaların oluşmasını sağlamaktadır (Glesne, 2015). Sonraki aşamada temalar arası bağlantılar araştırılarak alt ve üst temalar oluşturulmuştur. Son olarak tüm transkripsiyonlardan ortaya çıkan kodlar, alt kodlar ve temalar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplanmış ve genel tema listesi oluşturulmuştur. Verilerin analizi Tablo 3.3.'de özetlenmiştir.

**Tablo 3.3 Verilerin Analiz Süreci**

1.	Görüşme verilerinin metin haline dönüştürülmesi
2.	Verilerin kodlanması
3.	Kodların ve alt kodların belirlenmesi
4.	Temaların oluşturulması
5.	Temaların ilişkilendirilmesi ve tema listesinin oluşturulması
6.	Temalara göre verilerin yorumlanması ve örnek alıntılarla desteklenmesi
7.	Araştırma sonuçlarının yazılması

### 3.6. Güvenirlik ve Geçerlik

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü ve analize öznel bakış açısını yansıtmaya ihtimali pozitivist yaklaşım tarafından eleştirilen bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardaki yöntemlerden farklı olarak güvenilirlik ve geçerlik ile ilgili belirli ölçütler kullanılmaktadır (Guba, 1981; Smith, 1996; Shenton, 2004; Eroğlu ve Bektaş, 2016). Bu ölçütler araştırmacının genelinde *güvenirlik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve tarafsızlık* (Guba,1981) ile özellikle verilerin yorumlanması noktasında *delil sunma ve iç tutarlılık* (Smith, 1996) konuları şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Verilerin güvenilir olması ile ilgili ilk kriter katılımcıları yalnızca gönüllü kişilerden seçmek ve araştırma boyunca katılımcılara kendilerini iyi ifade edebilecekleri bir ortam sağlamaktır. Bu yol ile katılımcıların dürüst olması ve elde edilen bilgilerin güvenilirliği sağlanabilmektedir (Shenton, 2004). Bizim araştırmamızda da araştırmacının güvenilirliğini sağlamak amacıyla; katılımcılar yalnızca gönüllü kişilerden

seçilmiş, araştırmadan çekilmek isteyen katılımcıların verileri araştırmaya dahil edilmemiş, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin tamamı kayıt cihazı ile kaydedilerek veri kaybı önlenmiş ve araştırmaların bulguları yorum yapılmadan sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda tutarlılık ölçütü araştırmanın tüm adımlarının araştırma soruları ve problem çerçevesinde şekillenmesi ve adımlar arasındaki neden sonuç ilişkilerinin okuyucuya net bir şekilde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Son olarak tarafsızlık ölçütü ise araştırmacının çalışma boyunca özellikle verilerin toplanması ve analizi aşamalarında tarafsız ve öznel varsayımlarının farkında olarak hareket etmesini ifade etmektedir (Morrow, 2005; Eroğlu ve Bektaş, 2016). Bizim çalışmamızda da araştırma adımlarının tamamı araştırma soruları ve problem çerçevesinde gerçekleştirilmiş ve analiz esnasında araştırmacının sahip olabileceği varsayılabilecek öznelliğe dikkat edilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliği ile ilgili olarak ise amaçlı örnekleme kullanılması, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile ilgili uzman görüşünün alınması, kayıt cihazı ile elde edilen bilgilerin aktarılabilirlik ve delil sunma ölçütlerine uygun olarak sunulması önlemleri alınmaktadır (Eroğlu ve Bektaş, 2016). Bu ölçütlere göre araştırmanın geçerliği araştırmacının yorumlamalarını ve bulgularını transkripsiyondan elde edilen doğrudan alıntılarla desteklemesine dayanmaktadır (Morrow, 2005). Bizim araştırmamızda da araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla; katılımcıları belirlemede amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları görüşmelerin öncesinde alanda çalışan üç uzman tarafından kontrol edilmiş - gerekli düzenlemeler yapılmış ve bulgular kısmında katılımcıların cevapları transkripsiyondan elde edilen direkt alıntılarla sunulmuştur.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, özgül öğrenme bozukluğu tanılı çocuğa sahip olan annelerin görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtların analiz edilmesi yoluyla elde edilen sonuçlar, araştırmanın problemleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen üst temalar ve alt temalar Tablo 4.1’de kategorize edilmiştir. Bu temalar, annelerin deneyimlerini ve gereksinimlerini görüşme transkripsiyonlarından elde edilen alıntılarla daha ayrıntılı şekilde açıklayacak ve örnekleyecektir.

**Tablo 4.1 Üst ve Alt Temalar**

Üst Temalar	Alt Temalar			
ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin deneyimleri	Tanılanma süreci	Farkına varma ve tanı arayışı		
		Tanının konulması		
	Tanılanma Süreci ve Sonrasında Annelerin ÖÖB'ye Dair Yaşantıları	Duygusal Boyut	Olumlu duygular	Umut
				Kabul
			Olumsuz duygular	Şok/ İnkâr
				Öfke
				Depresyon/ Üzüntü
		Bilişsel Boyut	Olumlu kavramlar	Kaygı
				Yetersizlik
			Olumsuz kavramlar	Aşılabilir sorun
				Lütuf
				Emeğinin karşılığını alamama
	Davranışsal/Çevresel Boyut	Aile içi yaşantılar	Görev	
			Sıkıntı kaynağı	
Aile dışı çevre ile yaşantılar		Zaman alıcı		
		Ders çalıştırma rutini		
Ev içinde çatışma	Annelerin sorumluluklarını dengelemede zorlanması			
	Eşler arası ilişkinin zedelenmesi			
Okulda yaşanan sorunlar	Akraba ve arkadaş çevresinde yaşanan sorunlar			

**Tablo 4.2 (devamı)**

ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin gereksinimleri	Ekonomik gereksinim
	Eş desteği gereksinimi
	ÖÖB eğitimi gereksinimi
	Psikolojik destek gereksinimi
	Sosyal destek gereksinimi

#### **4.1. Özgül Öğrenme Bozukluğunu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Deneyimleri**

##### **4.1.1. Tanılanma Süreci**

**Tablo 4.3 Tanılanma Süreci**

<b>Tanılanma Süreci</b>	
I. Evre	Farkına varma ve tanı arayışı
II. Evre	Tanının konulması

##### **4.1.1.1. Farkına Varma ve Tanı Arayışı**

Tanılanma süreci hem ÖÖB tanılı çocuklar için hem de anneleri için zaman zaman zorluklarla karşılaşılan ve anne çocuk ilişkisine büyük etkisi olan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tema altında 11 anneden 6'sı görüş belirtmiştir (%54,5). Tanılanma sürecinin başlangıcı genel olarak okul çağındaki çocuğun öğrenme ile ilgili yaşadığı sorunların öğretmen tarafından fark edilmesi ile başlamaktadır. Tanılanma sürecinin başlangıcı ile ilgili annelerden biri deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

*Bu birinci sınıftayken hocamız anladı biraz ama okumayı söker diye bekledik açıkçası. İkinci sınıfta şey yaptık, özel eğitime başvurma ihtiyacı duyduk. Hocamız yönlendirdi rehberlik hocamıza. Rehberlik hocamız falan destek oldu. Hani onlar sağ olsun özel eğitim çalışanları da destek oldu onlarla beraber evraklarını dolaştırdık hallettik.*  
(K4)

Tanılanma süreci ile ilgili annelerin ortak olarak üzerinde durduğu konulardan biri tanılanmanın uzun sürmesi ve çocuklarının yaşadıkları problemin adlandırılmasında güçlük yaşanmasıdır. Annelerin ifadeleri tanılanma sürecinde farklı kurumlara yönlendirildiklerini, tanı konulana kadar yaşadıkları belirsizlikten kaynaklanan kaygılarına işaret etmektedir. Bu konuda bazı annelerin deneyimleri aktarıldığı şekildedir:

*Ya aslında o süreç de zor. Üç senedir götürüp getiriyorum sürekli. Çocuk yönünden söyleyeyim çocuk oradan oraya gidiyor, oradan oraya gidiyor. Benim oğlum başlarda anlamıyordu şimdi gide gele 'Evet ben geri zekalıyım' oldu, çünkü oradaki daha kötü düzeydeki çocukları görüyor 'Bende sorun var' demeye başlıyor çocuklar, ister istemez kendilerinde bir özür arıyor. Çocuğuma 'Bir şey yok' deyip geri gönderdiklerinde okulda sorunlar yaşıyoruz, tekrar bir daha gidiyoruz. Ben ne yapacağımı bilemedim. Öğretmenle sorun yaşadık, 'E nereye götürebilirim' dedim. 'Psikiyatri' dedi, Psikiyatriye götürüyorum 'Bol bol oku, yazdır, bu çocukta bir şey yok.' diyorlar. (K11)*

*Başta bir kere gittik 'Bir sıkıntısı yok' dediler. Ama değişiklik olmadı. Buraya da (Rehberlik Araştırma Merkezi) geldim ben, her kayıt zamanı. Sonra işte bir daha döndük, bir daha okula başlayacağı zaman bir getireyim dedim hani öğretmenleri falan da bilsin böyle bir sıkıntımız olduğunu dedim. O zaman tanıyı koydular. (K3)*

Tanılanma sürecinin, genellikle okuldaki öğretmenlerin tespitiyle başlayıp daha sonrasında sırasıyla hastane, RAM, özel eğitim kurumu ile ilerleyen ve ailelerin çoğu için bir miktar zaman alan bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

#### **4.1.1.2. Tanının Konulması**

Annelerin sorunun farkına varma ve tanı arayışı aşamasının ardından tanılanma sürecini deneyimledikleri görülmektedir. Bu tema altında 11 anneden 5'i görüş belirtmiştir (%45,4). Anneler tanının konulması ve rapor almanın zorlayıcı bir deneyim olduğunu ve kendilerinde yoğun kaygı yarattığını ifade etmişlerdir. Annelerin rapora ilişkin kaygıları genellikle çocuğun geleceğine yöneliktir:

*O raporu yazarken yazmayın hocam dedim yani ilerde bir etkiler mi hani bir işe girdiğinde veyahutta bir şey kazandığında etkiler mi diye. (K1)*

*Aslında bu benim içi- Allah kimsenin başına vermesin benim için de çok zor bir süreçti, çok yıprandım. (K2)*

Görüldüğü gibi anneler çocuğun rapor almış olmasının gelecekteki hayatını nasıl etkileyeceği endişesi yaşamaktadır. Çocuğun rapor alması annede geleceğe yönelik kaygı yaratmasının dışında mecbur kalarak ve istemeden gerçekleşen bir deneyim

olarak ifade edilmektedir. Araştırmamıza katılan annelerin bir kısmı çocuğu için rapor almak istemediğini ama zorunda oldukları için bu sürece girdiğini belirten annelerin ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*Ben buna test yaptırdım o zaman özelde ama ona bütçem de yeterli gelmediği için tekrar psikiyatriye başvurduk devlette. Rapor istemedim hani sonradan karşımıza çıkar mı, o olmadan neler yapabilirim diye. (K8)*

*İşte bunlardan dolayı ve maddiyatsızlıktan dolayı almak zorunda kaldığım bir rapor diyeyim artık. (K11)*

Araştırmamız kapsamında görüşülen annelerin bir kısmı tanıyı öğrenmenin ve ÖÖB ile ilgili bilgi sahibi olmanın kendilerini ve çocuklarını rahatlatan bir faktör olduğunu belirtmiştir. Ayrıca raporlanma annelerin bir kısmı açısından olumsuz olarak algılansa bazı anneler için eğitim desteğinin şekillenmesi açısından olumlu bir faktör olarak görülmektedir:

*Şimdi biraz daha, hani öğrendikçe de Ç5'in üzerindeki baskıyı çekince herhalde ben, öğretmeni de herhalde o kadar baskı uygulamayıp da daha yumuşak olmaya başlayınca biraz daha kendini düzeltmeye başladı Ç5. O da rahatladı, öğretmeni de rahatladı, ben de rahatladım yani öğrenme bozukluğunu öğrenerek. (K5)*

Tanılanma sürecinin anneler açısından rolü rapordan dolayı çocuğun etiketlenmesi ve geleceğinin etkilenmesi ile ilişkili mecburi, olumsuz ve kaygı verici iken bir yandan da çocuğun anlaşılmasını sağlayıcı ve belirsizlikleri ortadan kaldıracı olarak anlaşılmalıdır. Ayrıca tanılanma ve raporlanma süreçleri çocuğun eğitim ve tedavi ile ilgili sürecini şekillendirme açısından önemli bir adım olarak görünmektedir. Anneler, tanının konması ile birlikte öğretmenlerin çocuğa karşı tutumunun değişmesi, özel gereksinimine uygun şekilde muamele görüp, uygun eğitim alacak olmasının rahatlatıcı etkisi ifade edilmiştir.

#### **4.1.2. Tanılanma Süreci ve Sonrasında Annelerin ÖÖB'ye Dair Yaşantıları**

Bu bölümde, annelerin ÖÖB tanılı bir çocuğun annesi olmaya dair anlatımlarından yola çıkılarak, ÖÖB tanısını öğrendikleri zamandan başlayarak bugüne kadar

yaşantıları, duygusal, bilişsel ve davranışsal/çevresel boyut olmak üzere üç ana tema altında ele alınmıştır.

#### 4.1.2.1. Duygusal Boyut

Bu bölümde annelerin ÖÖB tanısını öğrendikleri zamandan başlayarak bugüne kadar deneyimledikleri duygusal yaşantı ele alınmıştır. Araştırmamız kapsamında annelerin süreç içinde deneyimledikleri duygular; *şok/inkar, öfke, depresyon/üzüntü, yetersizlik, umut ve kabul* olarak görünmektedir.

**Tablo 4.4 Duygusal Boyut**

Duygusal Boyut		
	Olumlu Duygular	Olumsuz Duygular
1	Umut	Şok/ İnkâr
2	Kabul	Öfke
3		Depresyon/ Üzüntü
4		Kaygı
5		Yetersizlik

##### 4.1.2.1.1. Olumlu Duygular

###### a. Umut

Annelerin duygusal yaşantıları incelendiğinde, olumsuz duygulara eşlik eden ve annelerin zor zamanlarında onlara yardımcı olan olumlu iki duygu ortaya çıkmıştır: umut ve kabul. Umut teması altında 11 anneden 4'ü görüş belirtmiştir (%36,3). Katılımcılarımız süreç içinde olumsuz duygular deneyimleseler de çocuklarının ve kendilerinin iyi olacağına dair umut beslediklerini ifade etmiştir. Zorlukları aşma konusunda geleceğe yönelik umutlu olduğunu ifade eden annelerden bazılarının aktarımları şu şekildedir:

*O ilk süreçteki gibi hiç olmuyor çocuklar, eğitimin çok önemli olduğuna inanıyorum. Düzeliyorlar, görüyorum da, gerçekten inanmak başka görmek başka bir şey, düzeliyorlar. Ben çocuğumu hiç bırakmadım o konuda 'Hadi oğlum yapabiliriz oğlum. Ben sana güveniyorum oğlum.' bununla ilerledik gerçekten okumamız da çok bozuktu şu anda çok güzel okuyor çok şükür Allahıma. (K11)*

*Ben anne olarak, çocuğumun arayı kapatamayacak kadar geri kaldığını düşünmüyorum. İyi bir disiplin ve takiple bu işi aşacağımıza inanıyorum. (K2)*

*Bakalım uğraşıyoruz, gidip geliyoruz iki yıl daha rapor vereceklermiş. Bakalım inşallah düzeler, umut ediyorum. Mesela benim hiç okula gitme şansım olmadı o yüzden ben çok özeniyorum onlara, onları çalışırken görünce çok seviniyorum. Çok da mutlu oluyorum. (K3)*

Katılımcıların ifadelerinde görüleceği üzere umut duygusu; çocuğun durumunu tanıyıp bu konuda aktif olarak çözüm üreten ve ilerleme olacağına inanan anneler için süreci kolaylaştıran bir duygu olarak karşımıza çıkmaktadır.

## **b. Kabul**

Araştırmamızdaki annelerin bir kısmı tanıyı duyduktan sonra geçirdikleri süreç sonunda artık çocuklarının durumunu tam olarak anladıklarını ve kabullendiklerini belirtmişlerdir. Kabul teması 11 anneden 4'ü için duygusal boyutu açıklamaktadır (%36,3). Anneler için duygusal olarak yoğun geçen bu süreç sonunda birçok annenin çocuğu ile ilgili “ne olursa olsun benim çocuğum” düşüncesine sahip oldukları ve aktif olarak çocuğun geleceği için yatırımda buldukları görülmektedir. Kabullenme ile ilişkili bazı aktarımlar sunulmuştur:

*Elhamdulillah çocuğumun daha büyük sıkıntıları olabilirdi, onun farkındayım artık. İç sorun diyeyim. Allah'ın yarattığı bir şekilde benim evladım, her şekilde bakabilirim. (K11)*

*Ne yapayım okuyamazsa da hani yapacak bir şey yok sonuçta benim evladım atamam onu. Ne kadar şey yapılırsa yapılsın benim evladım, okusa da benim okumasa da benim. Yapacak bir şey yok ona. (K3)*

*Bazen yeri geliyor ders yapmak istemiyor, ben fazla üstelemiyorum çünkü benim çocuğum, biliyorum ki zor okuyan ve zor yapan bir çocuk. Ben bu çocuğa daha fazla baskı uygulayıp temelli psikolojisini bozmak istemiyorum. Yani ben çok üstüne gitmiyorum açıkçası, zaten biraz gelişiminde sorun var bide baskı yaparsam hepten kötü olur diye düşünüyorum. Yani sonuçta o çocuk benim yani, ne olursa olsun benim çocuğum. (K8)*

Çocuklarının duygusal yaşantıları ile ilgili farkındalıklarını dile getiren katılımcılardan bazıları çocukların zorlandıklarını bildikleri için onlara duygusal dayanak olmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Çocuğunun kendisini eksik hissettiğini ifade eden bir katılımcı psikolojik olarak çocuğuna destek olmak için yaptıklarını şu şekilde aktarmıştır:

*Amir Khan'ın da bir filmi var Her Çocuk Özeldir, onu izledik ikimiz, bak dedim kızım senin bir eksiğin yok vs, onun psikolojisini düzeltmeye çalıştım kendini geri hissediyordu. Geri olmasının sebebinin yavaş okuması olduğunu söyledim aklının farklı çalıştığını söyledim. (K7)*

Kabul duygusu, bazı annelerin ÖÖB'ye yönelik geçirdikleri duygusal süreç sonunda vardıkları bir sonuç olarak; çocuğu anlaşıldığı, suçlama durumunun azaldığı, çocuğa duygusal dayanak olduğu ve olumsuzluklara rağmen sahiplenildiği bir duygu olarak anlaşılmaktadır.

#### **4.1.2.1.2. Olumsuz Duygular**

##### **a. Şok/ İnkâr**

Araştırmaya katılan annelerden 3 katılımcı tanıyı uzmanlardan duyduklarında şok tepkisi verdiklerini belirtmiştir (%27,2). Annelerin bir kısmı çocuklarının gelişiminde bazı terslikler olduğunu fark ettiklerini ama yine de şüphelenilen bir durumla net olarak yüzleşmenin kendileri için zorlu bir deneyim olduğundan bahsetmiştir:

*Bana doktor söyledi, ilk duyunca... İnsan bir şoka giriyor yani. (K10)*

*Biz yıkıldık bir anda, zaten biliyorduk da daha da bir yıkıldık, daha da bir kötü olduk. Yani nasıl anlatayım bunu hiç kimsenin yaşamasını istemem. (K1)*

Annelerin bir kısmı ise çocuklarının ÖÖB olabileceğini ilk başlarda kabullenemediklerini ve çocuklarının her zorluğun üstesinden gelebileceğini düşünerek hareket ettiklerini belirtmiştir. 33 yaşında ev hanımı olan katılımcı tanıyı kabul etmenin kendisi için ne kadar zor olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

*Ç5'de ben çıtayı biraz yüksek tuttum hani her manada yapabilir, becerebilir düşüncesiyle. Baktım çok zeki, ben okuduğumda, ben yaptığımda anlıyor daha benim*

*cevabı vermeme gerek kalmıyor zaten, o kendisi cevap veriyordu, inanamadım yani çocuğa konduramadım. (K5)*

ÖÖB tanısı annelerin bir kısmı için ilk anda kabul edilmesi zor olan ve şok tepkisi vermelerine sebep olan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada yaşanan şokun ÖÖB ile ilgili yeterince bilgi sahibi olunmaması ya da konu ile ilgili sahip olunan olumsuz atıflardan dolayı kabul edilmede zorlanılmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

## **b. Öfke**

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sırasında annelerin birçoğu öfke duygusundan sıklıkla bahsetmiştir. Öfke duygusu 11 anneden 6 tanesi için belirgin bir tema olarak karşımıza çıkmaktadır (%54,5). Katılımcılardan biri tanıyı öğrenmenin kendisinde çok yönlü bir öfkeye sebep olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

*İlk önce kızılıyorsun, ben yaşadığımı söyleyeyim. 'Acaba benden mi oldu, hamilelik esnasında bir şey mi yaptım? Yanlış bir hareket mi yaptım? Çocuğum bebekken farklı bir... düşürdüm mü?' insan kendini suçluyor. Sonra Yaradan'a geçiyor 'Niye ya?' diyor çünkü benim oğlum... gördüğünüz gibi yakışıklı diyeyim hani 'Niye?' diyorsun, diyorsun yani. Ondan sonra toparlanıyorsun mecbur toparlanmak zorundasın. O süreci yaşıyor, bütün anneler yaşar eminim çünkü yaşıyorsun. Çocuğuna belli etmiyorsun geçiyorsun içeri, sinirin, ağlamaların oluyor. (K11)*

Ayrıca katılımcı, “(Anne) o süreci yaşıyor, bütün anneler yaşar eminim” ifadesiyle bu duygunun her insan tarafından yaşanan genel bir tepki olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Tanılanma süreci dışında da annelerin en sık deneyimledikleri duygulardan biri öfke olarak karşımıza çıkmaktadır. Annelerin ÖÖB ile ilgili ortaya çıkan evde ders çalıştırma, çocuğun duygusal durumunu yönetme ya da ekonomik zorluklar gibi durumlara yönelik olarak öfke duyduğu ve zaman zaman bu duyguyu yönetmekte zorluk yaşadıkları görülmektedir. Çocuğuna yönelik ortaya çıkan öfkeyi yönetmede sorun yaşayan bazı annelerin deneyimleri şu şekildedir:

*Dediğim gibi birinci sınıfta ben yeri geldi çok kızdım, bağırdım, yeri geldi dövdüm o kadar hani benim bile psikolojim bozuldu ki yani öğretmeye yapmaya çalışıyorum. Tabii doğal olarak da biraz yıpranıyordum, onu da yıpratıyordum ister istemez baskı uyguluyordum, söylemek istemediğim şeyler söylüyordum. (K5)*

Öfke yönetimi ile ilgili sorun yaşadığını ileten başka bir anne içinse ÖÖB, hayatındaki diğer sorunlara eklenen ilave bir faktör olarak görünmektedir:

*Ben çok öfkeliyim. Eskiden aile olarak da çok fazla özel sorunlarımız vardı, benim eşimle de kaynımla da sorunlarımız vardı onların üzerine bir de bu çocuğun okumayı becerememesi beni çok bunaltıyordu tüm hıncımı çocuktan çıkartıyordum, dövüyordum yani sürekli. (K10)*

Öfkeyi yoğun şekilde deneyimleyen ve bu duygunun dışavurumunun çocuklarıyla ilişkilerini olumsuz etkilediğini ifade eden annelerin bir kısmında ikincil duygu olarak pişmanlık görülmektedir. Tanılanma sürecinin başlarında kızına çok fazla öfkelenildiğini ifade eden katılımcılardan biri sonradan bu duygunun pişmanlığa dönüştüğünü ifade etmiştir:

*Çocuğu incittim ben, ilk anneliğim olduğu için cahillik miydi bilmiyorum. Yani o benim çok vicdan azabımı sızlatıyor. Şu an hatırlıyor ilerde daha da çok hatırlayacak diyecek ki mesela 'Anne sen bana böyle böyle kızıyordun, ben böyle yapmıyordum kızıyordun.' O beni daha da çok üzüyor yani. O üzüyor yani o şekilde vicdan azabı çektiriyor bana. (K2)*

Bu ifade başka bir anne tarafından desteklenmiştir:

*Öğretmeni de aynı şekilde söyledi ben de aynı şekilde söyledim 'Evet öğretmenim şüphelendiğimiz gibi, disleksiymiş' diyince öğretmen de ben de büyük bir pişmanlık yaşadık Ç5'e kızdığımız için. (K5)*

ÖÖB ile ilgili öfke, tanının öğrenildiği zamanda ortaya çıkan ve annenin kendisine, çocuğuna ve çevresine yönelik olan öfke olarak görünmekle birlikte zamanla bu öfkenin çocuğa yönelik olarak sürdürüldüğü, çocuğa fiziksel şiddet uygulamaya kadar gidebilen ve annede ikincil olarak pişmanlık yaratan bir duygu olduğu anlaşılmaktadır.

Özellikle kendini suçlama şeklindeki öfke ve başarısızlık durumları öfkenin çocuğa yönelmesini sağlayabilen bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **c. Depresyon/ Üzüntü**

Bu araştırmada annelerin tanıyı duyduklarından sonraki süreçte depresif ve özellikle geleceğe yönelik endişeli oldukları dönemler olduğu görülmüştür. Bu tema altında 11 anneden 6'sı görüş belirtmiştir (%54,5). Bu konu ile ilgili araştırmamızdaki bazı annelerin ifadeleri şu şekildedir:

*Çocuğuna belli etmiyorsun geçiyorsun içeri, sinirin, ağlamaların oluyor. İstem dışı yapıyorsun yani eşin bile çocuğa bağırsa sana dokunuyor yani, ben yaşadım diye biliyorum. Aynısını arkadaşım da söylüyor o da konuşma terapisine gidiyor. Ağlıyorsun yani, çocuğu o kurslara gönderirken onu bindiriyorsun arabaya sen evde ağlıyorsun, ağlama krizleri geliyor... (K11)*

*Oturup dalıyordum bazen bu çocuğun geleceği ne olacak, sağlığı ne olacak diye. Hala da öyle gerçi de yani düşünüyorsun ama bazen boş mu düşünüyorum dolu mu düşünüyorum onu bile bilmiyorum yani. Herkes evladının iyi olmasını istiyor. (K9)*

Üzüntü/mutsuzluk, duygu olarak annelerin ÖÖB'nin başlangıcından ilerlemesine kadar sürecin tamamında karşımıza çıkan bir duygudur. Araştırmaya katılan annelerin büyük bölümü süreç boyunca deneyimledikleri duygularından bahsederken üzüntü duygusunun üzerinde durmuşlardır. ÖÖB'nin kendileri için üzüntü verici bir deneyim olduğunu ifade eden annelerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

*İnsanın içini acıtıyor. Çocuğumun böyle olmasını tabii ki istemiyorum. Duygulanıyorum tabii hani Allah kimseye göstermesin. Boynun bükük oluyor yani onu hani öyle görünce. Çocuğum öğrenemiyor, o da istiyor, ağlıyor eve geliyor "Anne ben öğrenmek istiyorum." O duygular çok kötü yani kimsenin yaşamamasını istemem. (K1)*

*Çok üzülüyorum tabii ki. Yani bitmiyor ki bu (duygu) hala daha uğraşıyorum şu an, 11 yaşında ama hala bile eziyet çekiyorum. (K3)*

*Benim çocuğumda bu sorun var o beni pek üzmiyor ama bu sorundan dolayı çocuğun üzülmesi üzüyor beni. Ya bazen çocuklar acımasız oluyor, mesela sınıfta öğretmen*

*sırayla hikaye okutuyor ya benimki biraz yavaş okuyor hecelediği için sınıftaki diğer çocuklar acele ettirmeye çalışıyormuş. Hani “Okuyamadın, heceliyorsun” işte böyle alay ediyorlarmış. Çocuğum çok üzülüyor o zaman, gelip bana anlatıyor “Anne bugün böyle böyle oldu. sınıftaki herkese çok kızdım bana aptal dediler. Bazıları benimle dalga geçmiyor ama çoğu geçiyor.” Çocuk içinde tutmuyor Allaktan, anlatıyor bana da ama oğlum açısından üzülüyorum. (K8)*

Depresif ruh hali ve üzüntü, tanının öğrenildiği zamandan başlayarak sürecin tamamına yayılan; tanıya yönelik olumsuz atıflar, çevredekilerin tepkileri, çocuğun yaşadığı olumsuzluklar gibi sebeplerden kaynaklanan bir duygu olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **d. Kaygı**

Araştırmaya katılan annelerden 5 katılımcı, kendi gelecekleri ve çocuklarının gelecekleri ile ilgili çeşitli kaygılara sahip olduklarını belirtmiştir (%45,4). Annelerin çocukları ile ilgili kaygıları; çocuğun eğitimi, mesleki hayatı, ÇÖZGER raporunun ileride çocuğun mesleki hayatını etkilemesi ya da diğer çocuklarında da aynı problemi yaşama ile ilgili kaygılar olarak belirginleşmektedir. Annelerden biri, çocuğunun eğitim hayatı ile ilgili kaygılarını şu cümlelerle ifade etmiştir:

*Gececek mi bilmiyorum. Ama öğretmenler de diyor zaten böyle çok şey beklemeyin, hani herkes gibi full okuması falan tam olacak onu beklemeyin diyorlar. Sadece hani gidip, gittiği yerden çıkıp gelebilecek şekilde öğreniyormuş dedi öğretmeni... İlerledi de iyice, hani bir de şöyle diyorum bazen; arkadaşları ondan daha ileri, bu geri kaldı arkadaşlarına yetişemeyecek (K3)*

Diğer anneler de bu görüşü desteklemiş, ayrıca diğer çocuklarında ÖÖB ile karşılaşmanın onlarda kaygı uyandırdığını belirtmiştir:

*Mesela Ç2'de yaşadığımız sıkıntıyı bu bire başlayanda yaşar mıyım diye çok korkuyorum. Öğretmeniyle de konuştum anlattım durumu. Öğretmeni mesela ben şu an öyle bir şey gözlemedim dedi. İnşallah bunda olmaz diye dua ediyorum yani. (K2)*

*Oğlumda da sanki şüpheleniyorum gibi geliyor. Onda da olacakmış gibi hissi var yani. Onun da çok zeki olduğunu düşünüyorum bakıyorum şimdi ben bir kere ismini yazdım onun, o da hemen yazmaya başlamış ama tersten yazıyor. S'yi falan ters 5 gibi yapıyor, inşallah olmaz diyorum yani. (K5)*

Başka bir anne de gelecekte doğabilecek çocuklarında aynı sorunları yaşamanın kendisi için bir kaygı unsuru olduğunu dile getirmiştir:

*Şu an asla çocuk düşünmüyorum çünkü aynı sorunları yaşayacağımın korkusu var. Aynı şeyler olacak diye var... Mesela eşim çok kız isterdi, erkek oldu canları sağ olsun. Bir dönem üçüncü çocuk düşündük ama ben hep korktum ve şu anda bile olsa istemem, büyük konuşmayayım çünkü önümde Ç11'i böyle hep yardıma ihtiyacı olacakmış gibi görüyorum. Öyle, ekstra bir çocuğa da bakmam Ç11'i kurslara falan getirip götürmem gerekiyor yeni çocuk geride kalır diye düşünüyorum. (K11)*

Ayrıca bu alıntıda da görüleceği üzere bazı anneler ÖÖB olan çocuğu ile ilgilendikleri için diğer çocuklarına vakit ayıramayacakları ile ilgili bir kaygı da yaşamaktadırlar. Sonuç olarak ÖÖB'nin annelerde çocukları ve kendilerinin gelecekleri ile ilgili akademik, mesleki ve sosyal alanlar bağlamında kaygı uyandırdığı anlaşılmaktadır.

#### **e. Yetersizlik**

Annelerin bir kısmı içinse yetersiz hissetme duygusu sürece hakim olan duygu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tema altında 5 annenin ifadeleri toplanmaktadır (%45,4). Özellikle eğitim durumu düşük olan anneler için evde çocuğa ödev yaptırmak ya da ders çalıştırmak gibi aktiviteler annenin kendisini yetersiz hissetmesine sebep olmaktadır. Bu bağlamda annenin yetersizlik yaşamasına sebep olan etkenlerin başında eğitim seviyesinin düşük olması sayılabilir. Örneğin okuryazar olmayan 34 yaşında bir anne yetersizlik hissettiği durumu şöyle aktarmıştır:

*Ben de derslerine yardımcı olamıyorum çünkü okumam yazmam yok, harfleri tanıyorum ama birleştiremiyorum. Kendin yapabildiğin kadar çalış diyorum, öğretmene de açıkladım durumunu babanın durumunu ve beni. Benim elimden bir şey gelmiyor yani. (K9)*

Okuryazar olmayan başka bir katılımcı daha bu ifadeyi desteklemiştir:

*Okumam yazmam yok, ben engelli olduğum için çok fazla bir şey yapamıyorum maalesef. O yüzden dışarıdan destek görsün istiyorum, özel eğitim istememin en büyük sebebi buydu yani benim. (K10)*

Annelerin bir kısmı için ise yetersizlik duygusu çocuğun yaş olarak büyümesi ve okulda gördüğü derslerin zorlaşmasıyla ortaya çıkmış bir durum olarak karşılaşılmaktadır:

*Ben elimden geleni yaptım, çocukla masanın başına oturdum yettiğim yere kadar yardım etmeye çalışıyorum ama kocaman oldu şimdi verilen ödevleri hiç anlamıyorum bana sorsa da. (K3)*

*Ben de o yüzden (derslere yardımcı olamadığım için) üzülüyorum. Şöyle ki bazen yetemediğimi düşünerek üzülüyorum. (K2)*

Okuldaki derslerin ağırlaşması ile kendilerini yetersiz hissettiklerini belirten annelerden bir kısmı kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir:

*Sen mükemmel olmak zorundasın ama değilsin aslında, çok yorucu bir süreç. Ben orta okula kadar yetebilirim çünkü sistemler sürekli farklılaşıyor bizim öğrendiğimiz gibi olmuyor. O yüzden ilerisi için şey olmalıyım şimdiden başladık mesela. (K11)*

ÖÖB tanısının direkt olarak akademik başarı ile ilişkili olması bu alanda çocuklarının yaşadıkları zorluklarla ilgili yardım etmede annelerin kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Bu yetersizlik durumunun eğitim durumu düşük olan anneler için daha belirgin bir zorlayıcı olduğu anlaşılmaktadır.

#### **4.1.2.2. Bilişsel Boyut**

Özgül öğrenme bozukluğunun annelerin hayatlarındaki anlamı sorulduğunda elde edilen cevaplar olumlu ve olumsuz kavramlar olarak ikiye ayrılmaktadır.

**Tablo 4.5 Bilişsel Boyut**

Bilişsel Boyut		
	Olumlu kavramlar	Olumsuz kavramlar
1	Aşılabilir sorun	Emeğinin karşılığını alamama
2	Lütuf	Görev
3		Sıkıntı kaynağı
4		Zaman alıcı

#### **4.1.2.2.1. Olumlu Kavramlar**

Anneler açısından ÖBB'nin anlamı sorulduğunda yaşadıkları duruma pozitif bakış açısı ile bakarak olumlu değerlendiren anneler gözlenmiştir. Olumlu kavramlarda öncelikle annenin çocuğun durumunu aşılabilir bir sorun olarak görmesi ve eğitimle çocuğun öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelebileceğine inanarak umut beslemesi ve bu durumu bir engel olarak değil bu farklı oluşu bir lütuf olarak görmesi, çocuğun farklı alanlara başarımı olabileceğine inanması ÖÖB'ye yönelik olumlu bilişlere sahip olan annelerde görülmektedir. Konu ile ilgili olumlu kavramlardan oluşan kodlar *aşılabilir sorun* ve *lütuf* olarak ortaya çıkmıştır.

##### **a. Aşılabilir Sorun**

ÖÖB'ye yönelik olumlu anlamlar yükleyen annelerde bu durumun aşılabilir olduğuna yönelik bir görüş birliği saptanmıştır. Araştırmaya katılan 11 anneden 2'si için bu durum aşılabilir bir sorun olarak ifade edilmektedir (%18,1). Durumu aşılabilir olarak tanımlama ileriki bölümlerde değinilen annenin umut duygusuyla ilişkili olarak karşımıza çıkmaktadır. Özgül öğrenme bozukluğunu eğitim yardımıyla aşılabilir olarak ifade eden annelerden biri durumu şu şekilde ifade etmiştir:

*Önce aşılacak bir sorun diye baktım, aşacak da inanıyorum çünkü aşılabilir bu, eğitimle ilgili bir şey çünkü bu. Ama 3 sene ama 5 sene, bir şekilde aşılar bir şey benim için. (K11)*

*Ben anne olarak, çocuğumun arayı kapatamayacak kadar geri kaldığını düşünmüyorum. İyi bir disiplin ve takiple bu işi aşacağımıza inanıyorum. (K2)*

Aşılabilir olma, duygusal yaşantılarda ele alınan umut duygusuyla ilişkili olarak ÖÖB'yi ve kendi çocuğunu zamanla tanıyan, konu ile ilgili çözüm yollarını öğrenen annelerin yükledikleri anlam ifadesi olarak görünmektedir.

## **b. Lütuf**

Annelerin çoğunluğunun ÖÖB'ye yönelik olumsuz duygular ifade etmesinin yanında annelerden biri bu durumun bir lütuf olduğunu ifade etmiştir (%9,09). 46 yaşında resim öğretmeni olan ve özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili toplumun bilinçlendirilmesi konusunda çalışmaları olan bir katılımcı bu durumun kendi hayatındaki anlamını şu şekilde açıklamıştır:

*Ben disleksili çocukların özel olduğunu düşünüyorum. Bence büyük bir lütuf yani. Hatta öğrencilerim var disleksi olduğu fark etmeyen sınıfta böyle ezilen çocuklar onları da yönlendirdiğim oldu benim. Çocuklara dedim ki bak çok iyisin bunun farkında değilsin yavaş okuyorsun ama senin farklı özelliklerin var dedim çocuğa bir özgüven geldi, normalde okuyamıyordu 8. sınıf öğrencisi. Disleksilerin artı özellikleri var, bu artı özelliklere odaklanıp onları geliştirip bu okuma yazma sorununa o şekilde çözüm bulmak lazım bence sırf okuma yazma üzerine düşersek ya da akademik başarı üzerine bu çocuklarla bir şey yapamayız. Steve Jobs'u biliyorsunuz mesela yani Apple'a aldığı bütün tasarımcıları çalışanları disleksi, disleksi olmayanı almıyor kendisi de disleksi çünkü onlardan iş çıkacağını biliyor. Yani bunları Avrupa'da ABD'de kullanırken mucit bunlar yani, icat yapmaya becerileri çok fazla. Bunları bu şekilde kullanabilirken bu çocuklar Türkiye'de ziyan oluyor. (K7)*

Bu örnekte çocuğunun ÖÖB olmasını olumsuz yorumlamayan, ÖÖB olup hayatta başarılar elde etmiş insanları örnek görerek çocuğunun başarısız olduğu noktaya değil başarılı olabileceği alanlara odaklanan bir anne görülmektedir. Genel olarak çocuğun durumuna dair olumlu tutum içinde olan annelerin görüp duydukları olumlu başarı örneklerine odaklanarak umutlarını ve pozitif düşüncelerini arttırdıkları görülmektedir.

### **4.1.2.2.2. Olumsuz Kavramlar**

Anneler açısından ÖBB'nin anlamı sorulduğunda annelerin çoğu durumu olumsuz kavramlar üzerinden açıklamayı tercih etmiştir. Olumsuz kavramlardan oluşan kodlar *emeğinin karşılığını alamama, görev, sıkıntı kaynağı ve zaman alıcı* şeklinde ortaya çıkmıştır.

### **a. Emeğinin Karşılığını Alamama**

Görüşme yapılan annelerin birçoğu ÖÖB'nin çocuklarına verdikleri emeğin karşılığını almada bir engel olduğunu ifade etmiştir. Bu tema 5 katılımcı için anlamlı olarak karşımıza çıkmaktadır (%45,4). Bu konuda annelerden birinin ifadesi şu şekildedir:

*Valla her şeyi yapıyorum ama hiçbir sonuç alamıyorum. Bu yani, bu çocuğa anne olmak; elinden gelen her şeyi yapmak ama hiçbir zaman sonuç alamamak demek. Dedikleri oluyor, istedikleri alınıyor, istediklerini yiyor, istediklerini giyiyor, okullara taşıyıp duruyorum daha ne yapabilirim ki. (K9)*

Ayrıca anneler emeklerinin karşılığını alamamanın sosyal ilişkilerindeki duruşlarını ve çevrelerindeki insanların onlara yönelik davranışlarını şekillendirdiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla anne olarak verilen emeğin karşılığını alamama ve takdir edilmeme kavramları ilişkili olarak karşımıza çıkmaktadır:

*Ya istiyorum ki hani öğrensin, bu kadar uğraşıyorum emek ediyorum bir karşılığını alalım artık. Hep bir iğneyle kuyu kazma işinde gibiyim. İnsanlar bir gün de desinler ki hani annesi nasıl emek harcadı, bu çocuğa öğretti. Çabamın, çektiğim eziyetin görülmesini istiyorum. (K3)*

Annelerin ÖÖB'yi verilen emeğin karşılığını alamamak olarak deneyimlemesi *duygusal yaşantı* bölümünde ele alınan öfke, üzüntü, yetersizlik gibi olumsuz duyguların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu durumun anne üzerindeki etkileri ile ilgili bazı annelerin ifadeleri şu şekildedir:

*Bir anda o kadar emek verdiği bir şeyden karşılık alamayınca evladın da olsa sinirleniyorsun, kırıcı konuşuyorsun yani bağıryorsun. (K2)*

*Dedim ben artık yapamıyorum, uğraşıyorum uğraşıyorum olmuyor evde sürekli bunalım geçiriyorum. (K3)*

Verilen emeğin karşılığını alamadığını ifade eden annelerden bir kısmı, bu durumun anne çocuk ilişkisine de olumsuz etki ettiğini ifade etmiştir. Bu durum ÖÖB'nin günlük yaşantıya olan etkisini tartışırken de ele alınacaktır:

*...Uğraşp uğraşp çocuğun ilerlememesi, okumaması ayrı bir stres. Her evde olan çocuklarla didişme, kızma bizde daha çok oluyor diye düşünüyorum. Çünkü sürekli emek veriyorum ve sürekli elim boş kalıyor. (K3)*

## **b. Görev**

Annelerin bir kısmı ÖÖB'nin kendileri için duygusal anlamından daha çok sahip olunan bir görev olarak deneyimlendiğini ifade etmiştir. Bu tema altında 11 anneden 2'sinin görüşleri toplanmaktadır (%18,1).

*Benim için şeydi, yapılması gereken, uğraşmam gereken biri işti, görevdi. Ben görevimi yaptım ne yapmam gerekiyorsa bana düşen neyse. Ne bileyim biz çok duygusal yetişmedik ben duygulardan ziyade görevler üzerinden giderim yani o şekilde gördüm, çocuk için ne yapmam gerekiyorsa onu yaptım. (K7)*

ÖÖB'nin görev olarak algılanmasının K7'nin belirttiği gibi annenin yetiştirilme tarzıyla ilgili olabileceğinin yanı sıra anneye farklı alanlarda birçok sorumluluk yüklemesinden de kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde başka bir katılımcı da ÖÖB'nin kendisi için duygusal bir süreç olmaktan çok belirli bir zaman içerisinde yapılması gereken belirli "görevlerden" oluşan bir durum olduğunu ifade etmiştir. Katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

*Ama nasıl bir anlamı var? Herzaman güçlü olmak zorundayım, çocuğumun arkasında olmak zorundayım. Nereye kadar? Belirli bir döneme kadar mesela lise. (K11)*

Bu katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak ÖÖB'nin bazı anneler için duyguları kenara koymayı gerektiren ve anneyi salt olarak problem çözücü bir bakış açısına yönlendiren bir durum olduğu söylenebilir.

## **c. Sıkıntı Kaynağı**

ÖÖB'nin kendisi için ifade ettiği anlam sorulduğunda 3 katılımcı bu durumun kendi hayatlarının sıkıntı kaynağı olduğunu ifade etmiştir (%27,2). Bu annelerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

*Valla çok çok zor, sıkıntı veren bir şey yani çünkü ödev yapmak istemiyor, kitap okumak istemiyor. Yanlış okuduğu zaman düzelttiğin zaman tepki veriyor karşıdaki*

*insana. Nasıl söyleyeyim yani size şurayı yanlış okudun ya da yazdın deyince tekrar yapmak istemiyor hiçbir şeyi. Başka annelerin ödevleri 1 saate biterken bizimki minimum 3-4 saat sürüyor. (K6)*

*Yani arada sıkıntı yaratan bir şey diyeyim, sıkıntı olmuyor desem yalan olur. Evde, okulda... (K4)*

ÖÖB'nin sebep olduğu sorunların anne ve çocuk arasında çatışma yaratması, annenin sorumlulukları dengelemede zorlanması ve çevredekilerin tepkileri gibi faktörlerin ÖÖB'nin anneler tarafından sıkıntı kaynağı olarak algılanmasına yol açtığı düşünülmektedir. Yukarıda görüldüğü gibi çocuğun tepkileri, anne tarafından algılanan öğrenmeye direnci ve isteksizliği de anne için sıkıntı kaynağı olarak ifade edilmektedir.

#### **d. Zaman Alıcı**

Annelerin bir kısmı ÖÖB tanılı çocukla ilgilenmede zaman sıkıntısı yaşadıklarını, çocuğun eğitimi ile ilgili yapılan işlerin çok fazla zaman aldığını ve ileriki bölümlerde de değinileceği üzere sahip oldukları diğer sorumlulukları dengeleme ve onlara da vakit ayırma konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu tema altında 11 anneden 4'ünün görüşleri toplanmaktadır (%36,3).

*Öğretmek istiyorsun uzun sürüyor, ayırlamıyorsun başından, evle ilgili ya da diğer çocukla ilgili işleri yapamıyorsun. (K5)*

*Mesela babası ilgilenmiyor, sabah 6'de çıkıyor akşam 10'da geliyor. En çok evin işi her şeyi, çamaşırı, bulaşığı, ütü, çocukların dersleri, yemek... ekmeğe mesela ben gider alırım. Erken gelirse alır ama evde yok yani adam. Hani bütün şeylerle ben ilgileniyorum insan da yıpranıyor yani hiçbir şeye vakit bulamıyor. (K3)*

*Benim üç tane var, biraz biriyle ilgileniyorum biraz öbürüyle ilgileniyorum akşam oluyor zaten. Şimdi okula da ben kendim götürüp getiriyorum o yüzden de ben öyle kimseyle oturup konuşamıyorum... Başka annelerin ödevleri 1 saate biterken bizimki minimum 3-4 saat sürüyor. (K6)*

Annenin ev ile işlerin sorumluluğunu tek başına alması ve ÖÖB'nin annenin sorumluluklarını arttırıcı bir faktör olması sonuç olarak annenin zamanı yönetmede sorun yaşamasına, kendisi ya da sosyal ilişkilerine zaman ayıramamasına ve fiziksel olarak yorulmasına sebep olmaktadır.

ÖBB'nin annenin dünyasındaki anlamı noktasındaki olumsuz temalara baktığımızda bazı annelerde çocuğun bakımını bir görev olarak anlamlandırma yapılması gerekene odaklanarak duygusal yükten soyutlanma çabası olarak yorumlanabilir. Annelerin birçoğunda çocuğun eğitimi ile ilgili olarak emeğinin karşılığını alamama sonucunda yaşanan hayal kırıklığı, yılgınlık, yanı sıra özel çocukla ilgilenmenin çok zaman alıcı olması temaları gözlenmiştir.

#### 4.1.2.3. Davranışsal/Çevresel Boyut

Araştırmaya katılan anneler ÖÖB'nin yaşantıları üzerinde çok büyük etkileri olduğunu belirtmiştir. ÖÖB'nin annenin yaşamında aile, akrabalar, okul ve arkadaş çevresi gibi geniş bir bağlamda oluşturduğu etki davranışsal/çevresel boyut altında incelenecektir. Çocuğun ve annenin tüm sosyal alanlarını etkileyen günlük yaşantıya yönelik bu etkiler aile içi yaşantıda *ders çalıştırma rutini, ev içinde çatışma, annenin sorumluluklarını dengelemede zorluk yaşaması, eşler arası ilişkinin zedelenmesi ve kardeşler arasındaki ilişkinin zedelenmesi* kodları etrafında incelenirken aile dışı çevre ile ilgili yaşantılar *okulda yaşanan sorunlar ile akraba ve arkadaş çevresindeki sorunlar* kodları etrafında incelenecektir.

**Tablo 4.6 Davranışsal/Çevresel Boyut**

Davranışsal/Çevresel Boyut		
	Aile içi yaşantılar	Aile dışı çevre ile ilgili yaşantılar
1.	Ders çalıştırma rutini	Okulda yaşanan sorunlar
2.	Ev içinde çatışma	Akraba ve arkadaş çevresinde yaşanan sorunlar
3.	Annenin sorumluluklarını dengelemede zorluk yaşaması	
4.	Eşler arası ilişkinin zedelenmesi	
5.	Kardeşler arasındaki ilişkinin zedelenmesi	

#### 4.1.2.3.1. Aile İçi Yaşantılar

##### a. Ders Çalışma Rutini

Araştırma kapsamında görüşülen annelerin büyük bir kısmı çocuklarıyla evde ders çalıştırma rutinleri olduğunu ve günün büyük saatini çocuklarının ödevlerini yaptırmaya ya da ekstra çalışmalarla çocuğu sınıftaki arkadaşlarının seviyesine getirmeye harcadıklarını ifade etmişlerdir (%45,4). Katılımcılardan biri, ara tatilde çocuğuyla oluşturdukları çalışma rutinini şu şekilde anlatmaktadır:

*Yani sabah akşam çalıştık böyle bir saat ara verdim, bir saat çalıştırdım öyle sıkı bir tempo yani ben çok uğraştım. Kendi kendime hep bunun öğrenmesi lazım dedim, kendimi şartladım tatil yapmadık yani o derece olduk kaynak kitaplarda... Ben evde kendim hoca bize ayrı ödev vermese de bir gün "el ele" yazıyorsa ertesi gün "lale" yazdırıyorum veya sayıları yazdırıyorum, kelimeleri hecelerine ayırıyoruz. Veya hoca genel ödev veriyorsa onları kendi dilimizde yapıyoruz. (K2)*

Başka bir anne ise kendisinin çocuğunun durumunun farkında olarak ona göre evde bir çalışma rutini oluşturduğunu ama bunu yapamayan annelerin de var olduğunu kendi gözlemine göre ifade etmiştir:

*Elhamdülillah tanıdıklarım da var çocuk gelişimciler falan, kendimi geliştirdim diyeyim. Üç senedir oğlumu okutuyorum hani bir şeylere eğildim çalışmalar yaptım, hani duvarımızı görseniz resimler, görseller her şekilde yaptım ama süreci yapamayan anneler de var. Yani ilkokul mezunu anneler var, geçende bir arkadaşla tanıştım çocuğu lise 1'e başlamış daha anca fark etmiş, yazık oluyor çocuklara. (K11)*

Katılımcıların bir kısmı da kendilerini ÖÖB tanılı çocuğu olmayan annelerden ayıran farklılıklar sorulduğunda evdeki ders çalıştırma rutininden bahsetmişlerdir:

*Çocuğumun eğitimi için (diğer annelere göre) daha fazla uğraşıyorum. (K4)*

*İstiyorsun ki mesela en basitinden hani kendileri okusunlar, ödevlerini kendileri yapsınlar. Mesela diğer annelerde en çok imrendiğim şey bu, "Napiyorsun?" diyorum "İşte çocuk ödevlerini yaptı ben de oturuyorum." hani ben başında bekliyorum ya hep,*

*çok garip geliyor bu rahatlık. Ben de isterim başlarında beklemeyeyim de kendileri yapsınlar ben en son kontrol edeyim. Ben onu yaşamadığım için çok bunalıyorum ve çok üzülüyorum. Beni en çok yıpratana o. En çok canımı acıtana o. (K2)*

ÖÖB tanılı çocukların akademik alanlarda zorlanmasının ve öğrenmede bireysel ilgiye ihtiyaç duymasının bu çocuklara sahip anneleri evde çalışma rutini oluşturmaya zorladığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların ifadelerine göre bahsedilen çalışma rutini, aynı problemi yaşamayan çocukların evlerindeki çalışma rutininden çok daha kapsamlı, vakit alıcı ve zorlayıcı özellikler göstermektedir.

### **b. Ev İçinde Çatışma**

ÖÖB tanılı çocuğa sahip anneler, evde ders çalışma rutinleri, çocuğun isteksiz olması gibi duygusal tepkiler ve iletişimle ilgili sorunlara dayalı ev içi çatışmadan bahsetmiştir. Bu tema altında 3 annenin deneyimleri karşımıza çıkmaktadır (%27,2). Genellikle anne ve çocuk arasında gerçekleşen bu çatışmaların evde yaşayan bütün aile bireylerini etkilediği ifade edilmiştir. Evde ders çalışma konusunda yaşanan çatışmalarla ilgili katılımcılarımızdan birinin ifadesi şu şekildedir:

*Bir şeyleri yapmak da istemiyor, yapamadıkça 3. sınıfta öğrendi okuma yazmayı. Yani mesela bir şey söylüyorsunuz o şeyi 5 kere falan söylemeniz lazım ki ancak yapsın. Öyle olunca da sinirleniyorsunuz bağırıyorsunuz. Her şeye üşeniyorum diyor, hiçbir şey yapamıyor, unutuyorum diyor yani. (K9)*

Bu durumu başka bir anne de şu şekilde desteklemiştir:

*Takılıyor şimdi sürekli aynı yanlış şeyi söylüyor. Nasıl söyleyeyim “Osman” yazıyor ya “o zaman” diye okuyor, bir daha okutuyorum “kızım bak o zaman değil o, bir daha oku” diyorum yine “o zaman” diyor. Tek tek harfleri okutuyorum bu ne o, bu ne s, bu ne m, bu ne a, bu ne n. Sonra hecelere geçiyoruz yine sıkıntı yok. Baştan oku diyorsun yine “o zaman” çıkıyor ağızından. “Yanlış okudun kızım, bir daha bak bir daha bak” bunu tekrar tekrar söylüyorsun sinirin bozuluyor gözünün önündeki şeyi yapamaması. Bazen çocuk da sinirleniyor “Okuyorum ya anne işte” falan diye bu sefer ben de ona kızıyorum “Kızım okuyorsun da yanlış okuyorsun iki saattir aynı sayfadayız, düzgün oku” diyorum. (K5)*

Annelerin bir kısmı ise çocuklarının dersler konusundaki isteksizliklerini fark ettiklerini, çatışmayı ve çocuğun psikolojik olarak yıpranmasını önlemek amacıyla bu konuda baskı yapmamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir:

*Bazen yeri geliyor ders yapmak istemiyor, ben fazla üstelemiyorum. Çünkü benim çocuğum, biliyorum ki zor okuyan ve zor yapan bir çocuk. Ben bu çocuğa daha fazla baskı uygulayıp temelli psikolojisini bozmak istemiyorum. (K8)*

Alıntılarda da görüldüğü gibi çocuğun ders ile ilgili yaşadığı başarısızlık, bu başarısızlığı verdiği tepkiler ve isteksizlik, unutkanlık gibi sorunların ev içinde çatışma yarattığı anlaşılmaktadır. Annelerin ders çalıştırma ya da öz bakım gibi görevlerle ilgili sabırlı olmada sorun yaşadığı ve çocuğun duygusal sürecinden etkilendiği görülmektedir.

### **c. Annenin Sorumluluklarını Dengelemede Zorluk Yaşamaları**

Araştırma kapsamında görüşülen anneler ÖÖB'nin var olan sorumluluklarını arttırdığını ifade etmiştir. Annelerin birçoğu günlük yaşamlarında mesleki, eş olma, ev işleri ile ilgili ve çocuklarının her birine ayrı ayrı yükümlü oldukları annelik rolleri arasında denge sağlamada zorluk yaşadıklarını belirtmiştir (%54,5). Bu konuda deneyimlerini aktaran annelerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

*Yapmıyor çocuk, çok stres yapıyorum hani artık evin işiyle gücüyle uğraşamaz hale geldim bununla uğraşmaktan. Mesela babası ilgilenmiyor, sabah 6'de çıkıyor akşam 10'da geliyor. En çok evin işi her şeyi, çamaşırını, bulaşığı, ütüsü, çocukların dersleri, yemek, ekmeğe mesela ben gider alırım. Erken gelirse alır ama evde yok yani adam. Hani bütün şeylerle ben ilgileniyorum insan da yıpranıyor yani hiçbir şeye vakit bulamıyor. Ben de çocuklarım küçük olduğu için çalışamıyorum, onların peşinde koşturuyorum. Çünkü kimseyle durmuyorlar doğru düzgün. (K3)*

*Üç tane çocuk olunca yetmek çok zor oluyor, tabii bunun yanında geçim durumu, evdeki sorumluluklar tabii yetmek çok zor. Sinirsel olarak insanı bayağı bir yıpratıyor. (K2)*

Çocuğun birincil bakım vereninin anne olmasının yanı sıra ÖÖB'nin doğrudan ve dolaylı olarak ortaya çıkarttığı sorumlulukların tamamının anne tarafından

yapılmasının annenin kendisini yetersiz hissetmesine ve yorulmasına sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Sorumlulukların tamamının anne tarafından karşılanmasının beklenmesi annenin zamanı ve sorumlulukları yönetememesine sebep olmaktadır.

#### **d. Eşler Arası İlişkinin Zedelenmesi**

Araştırma kapsamında görüşülen anneler, ÖÖB'nin yol açtığı dolaylı ve doğrudan sorunların eşler arası ilişkilerini zedelediğini ifade etmiştir. Bu tema altında 2 annenin deneyimlerine ulaşılmıştır (%18,1).

Eşyle 1 yıldır ayrı olduklarını belirten 46 yaşındaki bir anne kendi deneyimini şu şekilde aktarmıştır:

*Babası daha çok ilgilenebilirdi hiç ilgilenmedi. Sen biliyorsun bu konuları, eğitmeni olan sensin dedi benim üzerime attı. Hep ben ilgilendim ama babaların da destek olması lazım. Ama ben genelde bakıyorum çocuklarında sıkıntı olanlar ayrılıyorlar. Erkekler kaçmayı tercih ediyor başka bahaneler uydurarak, bizimki de benzer oldu. Zaten nafaka falan da vermedi ben de bir an önce bitsin diye nafakasız anlaşmalı kabul ettim. Tayinimi isteyip buraya taşındım. (K7)*

Bu deneyim başka katılımcılar tarafından da desteklenmiştir:

*Bazen çocuklardan dolayı, bu bozukluktan falan, eş olarak birbirimizi kırdığımızı biliyorum yani ama özür dilemeyi de biliyoruz. (K11)*

Eşler arasında çocuklarla ilgili sorumlulukların dengeli paylaşılmaması, babaların ÖÖB tedavisinde ve eğitiminde genel olarak dışarıda kalması gibi faktörlerin eşler arası ilişkiyi zedeleyebileceği düşünülmektedir.

#### **e. Kardeşler Arasındaki İlişkinin Zedelenmesi**

ÖÖB tanılı çocuğa sahip olmanın aile içinde yarattığı sorunlardan biri de kardeşler arasındaki çatışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamıza katılan annelere göre ÖÖB'li çocuk ve diğer kardeşler arasında dışlanma, kıyaslama ve kavga şeklinde durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu tema altında 11 anneden 3'ünün görüşleri yer almaktadır (%27,2). Örneğin annelerden biri ÖÖB tanılı olan çocuklarının diğer

kardeşleri tarafından dışlandığını ve bu durumun aile içinde sorun yarattığını dile getirmiştir.

3 kız çocuk annesi olan K4, ÖÖB’li çocuğun diğer kardeşleri tarafından dışlandığını, oyunlara alınmadığını ve bu durumun çocuğun oyunları bozmasına sebep olduğunu dile getirmiştir. ÖÖB’li çocuğun dışlanmasının öfke yaratarak uyumsuz olmasına bu uyumsuzluktan da çocuğun daha fazla dışlanmasına yol açtığı görülmektedir.

*Mesela benim 3 tane kızım var ikisi anlaşılıyor oynuyor beraber ama Ç4’ü almıyorlar aralarına. Kardeşi bile olsa yapıyor bunu, bizimki de ister istemez hırçınlaşıyor. Onlarla takılıyor bazen oyunlarını bozuyor ben de diyorum ki “Onu da alın aranızda beraber yapın oynayın” diyorum. Çok nadir olarak beraber resim falan yaparlar o da çok güzel olur ama genelde yok yani genelde almıyorlar. Hani çocukları karşıma alıp konuşuyorum “Neden almıyorsunuz onu aranızda?” diye. “Resmimizi bozuyor, oyunumuzu bozuyor” diyorlar. Sıkıntı oluyor yani. (K4)*

Başka bir katılımcı da ÖÖB’li çocuğun ablası tarafından anlaşılmadığını ve baskılandığını dile getirmiştir:

*Yani ablasından başlayayım, ablası anlamıyor bir türlü küçüklükten gelme bir kıskançlık da devam ediyor. Çok üstüne gidiyor bak şunu şöyle yapacaksın bunu böyle yapacaksın. Kızım diyorum “Normal biri gibi düşünme kardeşini, kardeşin farklı. Senin dediğin gibi olmayacak, algılaması da farklı disleksilerin. Geç algılama da olabiliyor senin beyninde hemen beyindeki loblar arasında iletişim olabiliyor onda o iletişim geç olabiliyor ya da olmayabiliyor ya da farklı anlaşılabilir, hep kendin gibi düşünme” diyorum. (K7)*

Ayrıca kardeşler arası kıyaslanma ve ÖÖB’li çocuğun zorlandığı alanların da kardeşler arasında çatışmaya yol açabildiği görülmektedir. Katılımcılardan biri 8 ve 6 yaşlarındaki kızları arasındaki çatışmanın evde büyük bir problem olduğunu dile getirmiştir.

*Kardeşi Ç2’ye “Sen okuyamıyorsun, bebedsin, ağlıyorsun” diyor. “Ben senden küçüğüm ama her şeyi yapıyorum, sen yapamıyorsun” diyor. “Ben yapıyorum sen yapamıyorsun bebedsin!” diye bağırtıyor ağlatıyor Ç2’yi, çok gamsız, arkasına dönüp bakmaz üzülüyor mü ağladı mı diye. (K2)*

Alıntılarda görüleceği üzere ÖÖB'nin çocukta yaratabileceği öğrenme ve iletişim sorunlarının kardeşler arasındaki ilişkiyi zedelediği anlaşılmaktadır. Çocuğun yaşadığı akademik başarısızlığın kardeşleri tarafından dışlanmasına, kıyaslanmasına ve küçümsenmesine yol açtığı böylece anne de dahil olmak üzere evdeki insanların tamamını olumsuz etkilediği görülmüştür.

#### 4.1.2.3.2. Aile dışı çevre ile ilgili yaşantılar

##### a. Okulda Yaşanan Sorunlar

Araştırmaya katılan annelerin büyük bir kısmı ÖÖB nedeniyle çocuklarının okullarında birçok sorun yaşandığından bahsetmiştir (%54,5). Annelerin birçoğu ortak olarak “otorite ile muhatap olma” ifadesini kullanmıştır. Bu araştırma kapsamında “otorite ile muhatap olma”, annelerin özel gereksinimi olmayan çocukların annelerine göre okuldaki öğretmen, müdür ya da diğer yöneticiler ile daha fazla görüşmek ve çocuğunun durumunu açıklamak durumunda kalmasını ifade etmektedir. 13 yaşında özgül öğrenme bozukluğu olan çocuğa sahip bir katılımcı bu konudaki deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

*Şöyle, otoritelerle fazla muhatap olmak zorunda kalıyoruz çocuktan dolayı, ben sürekli anlatmak zorunda kalıyorum; bu çocuk böyle, bu çocuğun durumu böyle. Okula gidiyoruz önce rehberlikçiyle, rehberlikçi diğer öğretmenleri topluyor toplantı yapıyoruz herkese defalarca anlatıyorum. Öğretmenlere tek tek anlatıyorum. Seneye mesela branş öğretmenleri değişecek onlara da tek tek anlatmak zorunda kalacağım. Yani sürekli böyle bir anlatma döngümüz var. (K7)*

Diğer anneler de bu durumu deneyimlediklerini anlatmışlardır:

*Ben öğretmenlerimizin hepsine de anlatmaya çalışıyorum hani çocuğumda böyle bir durum var hani bundan dolayı kendine ters durulunca kendini kapatıyor, yakınlık görünce kendini açıyor ve öğrenmeye başlıyor diyorum. (K4)*

*En azından onlar (öğretmenler) çocuğun ne yaşadığını bilsin de hor davranmasını dedim. Gittim işte hocam benim çocuğumun bu sıkıntısı var dedim. (K3)*

Annelerin bir kısmı okuldaki öğretmenlerin ÖÖB konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu ve bu durumun okulla ilgili büyük problemler yarattığını düşünmektedir:

*Çocuklardan çok eğitimcileri eğitmeleri gerektiğine inanıyorum, diyorum ya her şekilde her yerde bunu söyleyebilirim. Olayların psikolojik yanı beni daha çok rahatsız etti, olabilir ben evladımın her zaman arkasındayım yapamayabilir, ya bir, bu çocuğun Özgül Öğrenme Bozukluğu Raporu olduğunu bilerek, bu çocuğu diğer yaşlılarıyla bir tutamazsın. (K11)*

Kendisi de öğretmen olan bir başka anne de bu ifadeyi desteklemektedir:

*Şu anda ilkokul öğretmenleri, diğer öğretmenler de bu konuda hiçbir öğretmen bilgi sahibi değil. Açıkçası rehber öğretmenler de okulda sadece yarım sayfa disleksiye okuduklarını söylüyorlar. Ne olduğu falan yazıyor sadece çok da ayrıntısı yok. Ben devletin eğitim sisteminin de çok yetersiz olduğunu düşünüyorum öğretmenler hiçbir şey kesinlikle bilmiyorlar. Ama devletin de çok eksiği var çünkü bu çocukları eğitecek eğitilmiş personel yok aslında, nasıl eğitileceğini bilmiyorlar bence yurtdışına psikologlar ve eğitimciler gönderilmeli onlar ne yapıyor nasıl halletmişler? Bunu sorun olmaktan çıkarıp nasıl ülke için avantaj haline getirebilirizi öğrenmeleri lazım. (K7)*

Araştırmamıza katılan anneler çocuklarının yaşadığı akademik sorunların ve ÖÖB'nin okulda yeterince anlaşılmadığını, yönetici ve öğretmenlerin bu konuda bilgi eksiklikleri olduğunu ve bu durumun da annenin duruma müdahale etmesini gerektirdiğini belirtmiştir. Anneler için okuldaki yönetici ve öğretmenlere sürekli olarak durumla ilgili açıklama yapmanın olumsuz bir deneyim olduğu anlaşılmaktadır.

## **b. Akraba ve Arkadaş Çevresindeki İlişkiler**

Anne ve çocuğun çevresi olan kişiler en yakından başlayarak çekirdek ailede baba ve kardeşler ile büyük anne-babalar, diğer akrabalar, arkadaşlar ve komşuları kapsamaktadır. Annelerin, araştırmacı tarafından sorulan “Çocuğunuzdaki farklılıklar ve ÖÖB ile ilgili, ailenizdeki ve yakın çevrenizdeki kişilerin size nasıl davrandıklarını anlatır mısınız?” sorusuna yönelik verdikleri cevaplar olumlu tepkiler ve olumsuz tepkiler şeklinde kategorize edilmiştir.

## Olumlu Tepkiler

ÖÖB tanılı çocuğa sahip olan annelerin bir kısmı çevrelerindeki insanların bazılarında destekleyici, olumlu tepkiler gördüklerini belirtmiştir. Bu tema altında 5 katılımcının görüşleri yer almaktadır (%45,4). Annelerin olumlu tepkiler/davranışlar olarak ele aldıkları davranışların; çocuğu kabul etme, dışlamama, anneyi ve çocuğu yüreklendirici sözler söyleme gibi davranışlar olduğu görülmektedir. Katılımcıların olumlu tepkiler aldıklarını ifade ettikleri insan grubu genel olarak yakın akrabalarından oluşmaktadır.

Yakın akrabalarından olumlu ve destekleyici tepkiler aldıklarını belirten annelerden biri bu durumun çocuğa acımdan kaynaklandığını düşündüğünü belirtmiştir:

*Öbür taraftakiler amcalar falan iyi hiç dışlamazlar, acıyorlar yani çocuğa o yüzden kendi çocukları gibi davranıyorlar. (K10)*

Bazı anneler ise yakın akrabalarından aldıklarını olumlu tepkileri bu kişilerin ÖÖB ile ilgili bilgi sahibi olmasıyla ve çocuğu ötekileştirmemeleriyle ilintili olarak açıklamıştır:

*Hani görümcemin kızı da mesela yenge dedi bu şey değil dedi hani hastalık gibi düşünme bunu bunun tedavisi var dedi. Bu çocuklarda olabilen bir şey dedi... Bu çocuğun zorlandığını herkes biliyor ama diyorlar ki “Ç8 yapabilirsin, başarabilirsin.” Hani Ç8’in öğrenme bozukluğu gibi bir durumunun olmasına bile şaşırıyorlar hani gerçekten rahatsızlık mı var diyorlar ve hastalık olarak düşünmüyorlar bu durumu. (K8)*

Ayrıca K8’in aktardığı şekilde çevredeki bazı kişilerin çocuğu yüreklendirdiği ve çocuğa bakış açılarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Çevredekilerin çocuğa yönelik olumlu tutuma sahip olmaları ve durumu normal ya da pozitif olarak ele almalarının annenin de duruma yönelik duygularını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili başka bir anne de destekleyici açıklamalar yapmıştır:

*Başkaları...kız kardeşim, annem, babam onlar da Ç7'nin özel olduğunu düşünüyorlar genel olarak iyiler. Bu bana çok iyi geliyor. (K7)*

Annelerin bir kısmı için ise olumlu tepkiler aldıkları kişiler diğer veliler olarak görülmektedir. Çocuklarının sınıf arkadaşlarının ebeveynlerinin çocuğu ve anneyi yüreklendirici tepkilerde bulunmalarının ÖÖB'nin duygusal yükünü hafifletmesi açısından anneye yardımcı olduğu düşünülmektedir. ÖÖB'yi kabullenmede çocuğunun sınıfındaki diğer velilerin olumlu tepkilerinin kendisine çok yardımcı olduğunu belirten bir anne deneyimini şu şekilde dile getirmiştir:

*Ben çok şükür sınıf arkadaşlarının anneleri sayesinde aştım diyeyim o konuda (ÖÖB'yi kabullenme). “Yok canım ya bu çocuğun nesi var sen rahat ol” diyen aileler var. Öğretmene karşı “Olabilir hocam, onun kapasitesi o kadar, herkes okumak zorunda değil, belli bir yere kadar okusun başka bir meslek dalı olabilir” Onların sayesinde toplandım, çünkü 1. sınıfta bayağı yıprattı bizi söylemek istemiyorum baya bunalttı. Arkadaşlarım “Senin çocuğunda bir şey yok K11, test kitapları al yapabilirsin.” dediler. (K11)*

K11'in değindiği örnekte de görüleceği gibi diğer veliler ya da arkadaşların ÖÖB'yi tanımaları ve duruma yönelik olumlu/ yüreklendirici ifadeler kullanmaları, annenin kaygılarını azaltmada etkili olmaktadır. Çevredekilerden gelen olumlu tepkilerin annenin yaşayabileceği dışlanma, yetersizlik, utanç gibi negatif duyguların etkisini azaltmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

### Olumsuz Tepkiler

Araştırmamıza katılan annelerin bir kısmı ise aile içinde ya da genel olarak yakın çevrelerinde olumsuz tepkilerle karşılaştıklarını belirtmiştir. 11 anneden 5'i çevrelerinden olumsuz tepkiler aldıklarını ifade etmiştir (%45,4). ÖÖB tanılı çocuğun çekirdek aile içinde ya da akrabaların olduğu ortamlarda dışlanması, başka çocuklarla kıyaslanması ya da bu kişilerin anneye yönelik suçlamaları annelerin sıkça deneyimledikleri olumsuz tepkiler olarak görülmektedir.

Yakın akrabalarından olumsuz tepkiler aldıklarını belirten annelerin en sık değindikleri durum çocuğun bu kişiler tarafından başka çocuklarla kıyaslanmasıdır. Akrabaların çocuğun okuldaki ya da sosyal hayattaki başarısızlıklarının altını çizmek ve anneyi bu konuda suçlamak da genel olarak deneyimlenen bir durum olarak

karşımıza çıkmaktadır. Bu deneyimlere sahip annelerden biri olan K3'ün ifadeleri aşağıdaki gibidir:

*Hani mesela eşimin ailesinde de baskılar artmaya başladı “Herkesin çocuğu okumaya geçti bu niye okuyamıyor?” mesela falancanın çocuğu öyle fişmancanın çocuğu böyle, ben de o zaman çıkıştım onlara “Benim çocuğumu kimseyle kıyaslamayın” dedim okusa da benim oğlum okumasa da benim oğlum. Bu çocuk niye şöyle niye böyle. Ben biliyorum çocuğumun ne halde olduğunu. Ama işte onları çekmek ayrı bir stres... Kızıyorlar çocuğuma. “Niye yapmıyorsun, kocaman delikanlı oldun, her şey gözünün önünde yani insan nasıl anlamaz.” Mesela hani yapmıyor, umursamıyor diyeyim, çocuğun yapmadıklarını da ben yapıyorum hani dinleyemiyor onları diye. O zaman da bana “Sen niye yapıyorsun? O kocaman delikanlı, oldu bilmem kaç yaşında. Sen işlerini yaptığın için bu çocuk öğrenemiyor kendisi bir iş yapamıyor.” (K3)*

Çocuğun başkalarıyla kıyaslanması ve dışlanması konusuna değinen başka bir anne de bu durumun çevresiyle olan ilişkilerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir:

*Benim ailem benim tarafım yani dışlıyorlar çocuğu problem yaratıyor diye. Öbür çocukları, torunları falan alıp seviyorlar ama bunu sevmiyorlar, onlarla kıyaslıyorlar. Düşman gibi laf sokuyorlar çocuğuma, ben de o yüzden görüşmüyorum onlarla pek. (K10)*

Annelerin bir kısmı ise çocuklarının okulları yoluyla edindikleri çevrede olumsuz tepkilerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Okuldaki öğretmenler, çocuğun sınıf arkadaşları ve diğer velilerin çocuğa ve anneye yönelik yetersiz hissettirme ya da dışlama gibi tepkiler vermesi de annelerin sıkça deneyimledikleri bir durumdur. Bazı velilerin olumlu tepkiler verdiğini ve bu durumun kendisi için oldukça faydalı olduğunu belirten K11, bazı velilerin ise olumsuz tepkiler verdiklerini, bu durumun da onu zorladığını dile getirmiştir:

*Bu çocuklar arkadaşlarının arasında rencide oluyor, öğretmenlerin arasında rencide oluyor, beni yaralayan konu bu. Çocuğuna ve sana özürlü gözüyle bakan aileler de var sınıfta. Sağ duyulu arkadaşlarla olmayanlar olabiliyor, çocukta olduğunun aynısı yani. Bazı çocuklar yardımcı olurken bazıları alay ediyor. Hem anne hem çocuk yıpratıyor. (K11)*

## 4.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimleri

Araştırmanın amacı kapsamında annelerin ÖÖB tanılı çocuğa sahip oldukları günden bugüne kimlerden/nerelerden hangi alanlarda ve ne tür bir destek bekledikleri belirlenmiştir. Annelerin destek gereksinim alanları literatüre (Kirby, Edwards ve Hughes, 2008; Cen ve Aytac, 2017; Yüzbaşı, 2018; Eren ve Doğan, 2020) ve araştırma kapsamındaki verilere dayanarak *ekonomik, eş desteği, özgül öğrenme bozukluğu eğitimi, psikolojik destek ve sosyal destek* olarak gruplandırılmıştır.

**Tablo 4.7 Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimleri**

<b>Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimleri</b>			
<b>1. Ekonomik Gereksinim</b>	Ek ders giderleri	Sağlık hizmetleriyle ilgili giderler	Sosyalleşme faaliyetleri ile ilgili giderler
<b>2. Eş Desteği Gereksinimi</b>	Çocuğun bakımı ile ilgili destek	Duygusal destek	
<b>3. ÖÖB Eğitimi Gereksinimi</b>	“Çocuğumun daha iyi öğrenmesi için neler yapabilirim?”	“Çocuğum başarısız olduğunda/ üzüldüğünde/ öfkeli olduğunda nasıl davranmam gerekiyor?”	Toplumun eğitilmesi ve farkındalık
<b>4. Psikolojik Destek Gereksinimi</b>	Duygusal paylaşım ve boşalım	Olumsuz duygularla başa çıkma	Bireysel sorunlarla ilgili psikolojik destek
<b>5. Sosyal Destek Gereksinimi</b>	Duygusal destek	Kabul - Dışlamama	Yüreklendirme

### 4.2.1. Ekonomik Gereksinim

Araştırma kapsamında görüşülen annelere hangi alanlarda yardım alırlarsa hayatlarının kolaylaşacağı sorulduğunda annelerin büyük bölümü ekonomik gereksinimlerinden bahsetmiştir. Bu tema altında 11 anneden 7'sinin görüşleri yer almaktadır (%63,6). Ekonomik gereksinime sahip olduğunu belirten annelerden bir kısmı bu gereksinimin çocuklarının eğitimindeki eksikleri kapatmak için gerektiğini belirtmiştir:

*Mesela özel derse göndermeyi düşündüm çok ama ücretleri çok fazla olunca gönderemedim çekindim. O yüzden ekonomik bir gereksinim var. (K1)*

*Öğretmen destekledi ama olmadı. Üçüncü sınıfta, ayrıca test yaptırdım ondan sonra bütçem yeterli olmadığı için özel ders aldırmadım hani biraz da pahalıydı oranın özel dersleri. (K8)*

Annelerin bir kısmı ise çocuğun alması gereken sağlık hizmetlerinin ekonomik gereksinimi doğurduğunu dile getirmiştir:

*Ben şimdi öğretmen böyle böyle dedi (okulda geri kalıyor) diye psikiyatriye gittim, maddiyatın varsa çok kolay. Gidiyorsun özel hastaneye tık tık tık istediğin şekilde yapıyorsun... Ama maddiyatın yoksa randevu almak için bir ay uğraşıyorsun bir ay sonraya atılıyor, ondan sonra psikiyatriye muayene oluyorsun o ne yapıyor diyeyim. Ondan sonra bir şeyler dolduruyorlar çocuklar için, onları mesela benim çocuğumda 3 ay sonraya attılar. Bu maddiyatsız olanlar için çok uzun bir süreç, yıpratıcı bir süreç. (K11)*

Özel eğitim kurumlarında devlet tarafından karşılanan özel eğitimlerin annelerin ekonomik gereksinimlerinin bir kısmını karşıladığı fakat diğer özel gereksinim grupları gibi para yardımı alınmamasının anneleri ekonomik olarak zorladığı anlaşılmaktadır.

İki yıldır özel eğitim kurumunda eğitsel destek alan bir çocuğa sahip olan katılımcı, eğitsel desteğin onu ekonomik olarak rahatlattığını dile getirmiştir:

*Oraya (özel psikolojik danışmanlık merkezi) sürekli özel eğitim için gönderecektim, ona da bütçe yetmiyor tabii hani her seansta ücret vermem gerekiyordu. Sonra bu özel eğitim kurumuna başvurduk, onlar da işte rapor falan çıkarttırdı orada eğitim görmeye başladı ikinci sınıfta. Özel eğitim kurumu parasız olduğu için maddi olarak ihtiyacımız yok şu an. Devlet kurumu olmayan bir yere götürsem her seans bir de para verecektim. O zaman belki zorlanabilirim. (K5)*

Fakat ekonomik yardıma ihtiyacı olduğunu belirten başka bir anne çocuğunun özel gereksinim kategorisinin de ekonomik desteğe ihtiyacı olduğunu eklemiştir:

*Çocuğum engelli değil ama hani yardıma ihtiyacımız oluyor bizim de. Normal çocuklarla engelliler arasında kaynıyoruz gibi düşünüyorum. Kendimle ilgili bir şey değil bu yani çocuk için diyorum. Hani öyle bir şeye nasıl gidebilirim ben, böyle bir şey de ilk defa başıma geliyor. Kimsenin hakkına da girmek istemiyorum tabii ki. Öyle bir sıkıntım var. (K4)*

Son olarak, araştırmamız kapsamında görüşülen annelerden bir kısmı çocuğun sosyal alanlardaki eksikliklerini kapatmak için ekonomik desteğe gereksinim duyduklarını belirtmiştir:

*Önce ekonomik bakarsak tabii günümüz şartlarında çok zor bir durumda birçok aile. Yetemiyorsun yani, şu an üç çocuklu bir aile, beş kişisin askeri ücretin durumu malum, bununla bir ev geçiniyor ve eksikleri karşılamıyorsun. O yüzden de çok sosyal bir hayatımız olamıyor. Uzmanlara kalırsa çocuğunuza bir sürü oyuncak alın, her haftanızı değerlendirin, sinemaya gidin, müzeye falan gidin ama bunlar imkansız bence yani benim için değil, maddiyatı çok yüksek kişiler için bence. O yüzden ekonomik destek olsa çok rahat ederdik yani sonuçta her şeyi kitaptan öğretemiyorsun çocuğa. (K2)*

*Sosyal bir şeyde %50 diyeyim maddi kısıtlılıktan dolayı yapılamıyor hani biz bu çocukları sosyal hayata katmak istiyoruz ya. Maddi destek istiyorum hani insanların buna ihtiyacı var gerçekten. (K11)*

Sonuç olarak ekonomik gereksinim; çocuğun eğitimine yönelik ek dersler, sağlık hizmetleri ve sosyalleşme faaliyetleri çerçevesinde ortaya çıkan bir gereksinim olarak ifade edilmiştir. Araştırmamıza katılan annelerin büyük kısmı ekonomik destek aldıkları durumda hayatlarının kolaylaşacağını belirtmiştir.

#### **4.2.2. Eş Desteği Gereksinimi**

*ÖÖB'nin yaşantıya etkisi bölümünde incelendiği üzere, özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak eşler arasındaki ilişkiyi olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmamıza katılan annelerin bir kısmı eş desteği alırlarsa hayatlarının kolaylaşacağını belirtmiştir (%36,3). Aşağıdaki ifadelere de yansıdığı gibi annelerin büyük bir kısmı çocuğun bakımı ile ilgili görevlerde eşlerinin desteğine ihtiyaç duymaktadır:*

*Babası daha çok ilgilenebilirdi hiç ilgilenmedi. Sen biliyorsun bu konuları, eğitimci olan sensin dedi benim üzerime attı. Hep ben ilgilendim ama babaların da destek olması lazım. (K7)*

Araştırmaya katılan annelerin bir kısmı da ÖÖB'nin yarattığı zorluklarla mücadele ederken yaşadıkları sorunlara duygusal olarak eşlik etme ve yanında olma yönlerinden eşlerinin desteğine ihtiyaç duymaktadır:

*Mesela eşim iyi bir baba ama kötü koca. Kötü derken de her şeyi bana bırakmış bir koca. Şu mantıkta; ben akşama kadar çalışıyorum, didişiyorum daha ne kadar yorayım kendimi? der. Bana destek sıfır maalesef. Sıfır yani. O yüzden eşimin destek olmasını çok isterdim. Başkalarının eşlerine çok imreniyorum yani. Yani anlamasını isterdim, anlamıyor. Benim ne kadar yıprandığımı göremiyor. Ben de artık ne kadar zorlandığımla ilgili şeyleri anlatmıyorum çünkü anlattığım zaman dinlemiyor. O yüzden ben kendimi çok yormuyorum artık. Mesela Ç2 ile ilgili olanlar, hani evde günün raporu gibi konuşulur ya ben konuşamıyorum da artık, halbuki bu çocuğun öğretmenleriyle görüşmesidir, özel eğitime gitmesidir bir sürü şey yapıyorum her gün.* (K2)

Aynı ihtiyacı paylaşan başka bir anne de durumu desteklemiştir:

*Ya eşim geldi aklıma mesela şöyle diyeyim bazen çalışmıyorsa mesela hava yağmurluysa, inşaatçı ya yağmur oluyorsa evde çocuklara ödevlerine yardım etsin istiyorum azıcık yüküm hafiflesin bari. Bide beni hiç dinlemiyor. Yani birazcık kafasının şeyine gidiyor. Aslında azıcık beni dinlese, mesela hani derdime ortak olsa, çocuklarla ilgili.* (K3)

Araştırmamıza katılan anneler; çocuklarla ve evle ilişkileri sorumlulukların ortaklaşa yapılması ve karşılaşılan zorluklarda duygusal dayanak sağlama konularında eş desteğine gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Eş desteği annelerin bir kısmı açısından ifade edilen bir gereksinim olmasının yanında diğer gereksinimlere göre dışarıdan sağlanması zor olarak algılanabileceğinden diğer gereksinimlere göre daha az değinildiği düşünülmektedir.

#### **4.2.3. Özgül Öğrenme Bozukluğu Eğitimi Gereksinimi**

Annelerin duygusal yaşantılarının ele alındığı bölümde ayrıntılı işlendiği üzere üzüntü, öfke, yetersizlik, kafa karışıklığı gibi sıkça karşımıza çıkan duyguların büyük kısmının annelerin ÖÖB ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmamızda görüşülen annelerin tamamının “Çocuğuma nasıl

*davranmam gerekiyor?” sorusunu sıklıkla sordukları görülmektedir. Katılımcılardan 7 kişi ÖÖB ile ilişkili eğitime duyulan ihtiyacı dile getirmiştir (%63,6).*

Çocuğun ders başarısını arttırmak amacıyla; ÖÖB tam olarak nedir, bu çocuklara eğitsel destek nasıl verilmelidir gibi konularda eğitim gereksiniminden söz eden annelerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

*Çocuklarıma yani nasıl daha faydalı olabilirim, nasıl davranmam gerekiyor, çocuğumun daha iyi öğrenmesi ve öğrendiği şeylerin aklında kalması için benim üzerime düşenler neler bunları görmek isterim. (K4)*

*Hani ne yapmamız gerekiyor veli olarak, b ve d'yi karıştırıyor mesela bunu nasıl öğretmem gerekiyor, öğretirken tamam sabırlı olun diyorlar onu ben de biliyorum ama bir yerde olamıyorsun az önce de anlattım, bu durumlarda ne yapmak lazım? Çocuğa onu öğretmem için ne yollar öğrenmem lazım onları öğrenmek isterim. Kendim de belki okula gitmem lazımdı bu konuda, onu nasıl yönlendirmeliyim onu öğrenmek isterdim. (K5)*

*Mesela nasıl davranmam gerekiyor? Şöyle diyeyim nasıl öğretmem gerektiğini bilmek isterim çocuğa. Mesela matematiği az çok kendi çabamla hani nasıl toplanır falan gösterdim hani dedim ya 3 le 3'ü toplayamıyor. Ama parmaklarla yaparsan toplayabiliyor. Ben koşturuyorum genel olarak hani o yüzden benim bilmem gereken çok şey var. Öğretmen okulda gerekeni yapıyor tabii ki ama evdeki ödevlerde ya da genel olarak yapılması gereken şeylerde bize düşüyor. Hani az çok yardımcı olacak ne yapmam lazım? Hani diyorum ya yanlış yazdığı zaman normal olarak siliyorsunuz, sildiğiniz zaman kabul etmiyor, yazmıyor tekrar o noktadan sonra sinirleniyor agresifleşiyor benim tam o andan ne yapmam lazım bilmiyorum. (K6)*

K6'nın ifadesinde de görüleceği üzere annelerin bir kısmı da çocuğun başarısızlık karşısında yaşadığı isteksizlik, üzüntü ve öfke gibi duyguları yönetmek için eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bu durumu destekleyen başka anneler de olmuştur:

*Öğrenme bozukluğu olan çocuğa nasıl davranmak gerekir bunu öğrenmek isterdim mesela. Ders yaparken ya da bir şeyi beceremediği zaman nasıl müdahale etmem lazım onu öğrenmek isterim. (K8)*

*Çocuğumun iyi olmasını istediğim için şeyi öğrenmek isterdim: yani mesela bir şey söylüyorsunuz o şeyi 5 kere falan söylemeniz lazım ki ancak yapsın. Öyle olunca da sinirleniyorsunuz bağıriyorsunuz. Her şeye üşeniyorum diyor, hiçbir şey yapamıyor, unutuyorum diyor yani. Burada ne yapmak lazım gibi. (K9)*

Annelerin bir kısmı ise hem kendileri hem de toplum için ÖÖB'nin daha iyi anlaşılması ve toplumda bilinirliğinin artırılmasının gerekliliğinden bahsederek ÖÖB ile ilgili eğitim gereksinimini dile getirmiştir:

*Bir kere disleksinin çok iyi anlatılması lazım, sadece anne değil babaların da alınması lazım, hep annenin üzerine atılıyor bütün yük, hatta kardeşleri de alalım ailece herkes bu çocukların durumunu anlaması lazım bence. Ailecek bunun aşılması lazım, eğitim programı yapılsın. Bazı anneler çocuğa rapor alırlarsa dosyaya eklerler ileride memur olamazlar falan diye düşünüyorlar bunların gerçeklerinin öğretilmesi lazım. (K7)*

*Disleksi yaygınlaştırsak, ötekileştirmek değil de diğer ailelere anlatsak. Mesela görünüşte bir şey yok benim çocuğumda, hiçbir şekilde yok. Sosyal olsun, ilgilenir, oynar, vurması kırması yoktur, çok duygusal bir çocuk benim çocuğum. Özel kuruma gidiyoruz mesela herkesin özel kuruma gidenler belli ya, "E seninkinde hiçbir şey yok, ne güzel konuşuyor ediyor yani kendi işini görüyor" falan falan. Ben de diyorum ki "Benim çocuğumun işte özel öğrenme bozukluğu var, disleksi olduğu için" dediğimde "O neymiş?" diyorlar. İnsanların çoğu bunu bilmiyor, bana soruyorlar. Hani bide zekasıyla sıkıntı yaşıyor zannediyorlar, halbuki değil. Onun için hani bu konuda insanları eğitmek gerektiğini düşünüyorum. (K5)*

Sonuç olarak, annelerin bir kısmı çocuğunun okul başarısını arttırmak için evde ders çalıştırma sırasında konuları nasıl anlatması gerektiğini öğrenmek isterken bir kısmı çocuğun başarısızlık karşısında yaşadığı üzüntü, öfke gibi duyguları yönetmeyi öğrenmek istemekte, bir kısmı da toplumsal olarak bir farkındalık ve eğitim hareketinin gerekliliğinden bahsetmektedir.

#### **4.2.4. Psikolojik Destek Gereksinimi**

ÖÖB, duygusal boyut bölümünde de ayrıntılı incelendiği üzere hem annede hem de çocukta bir takım zorlayıcı duyguları ortaya çıkarabilen ve gündelik sağlıklı ilişkileri

bozan önemli bir faktördür. Bu bağlamda annelerin bazıları zorlukla başa çıkmada psikolojik desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu araştırma kapsamında görüşülen 11 annenin 8'i psikolojik destek almak istediğini belirtmiştir (%72,7). Annelerin bir kısmının psikolojik destek programından beklentileri, aşağıdaki ifadelerde yer aldığı gibi duygusal paylaşım ve boşalımdır:

*O yüzden ne ihtiyacın var dersiniz ben böyle bir psikologla konuşmak isterim tek başıma. Çünkü hayat herkese adil davranmıyor, şans herkesin yüzüne gülmüyor. Birine saatlerce anlatayım, anlatayım, anlatayım o da sadece dinlesin yorum yapmasın, hiçbir şey söylemesin, konuşmasın, bana şu şöyle bu böyle demesin, konuşmasın, yani ben böyle her gün anlatayım şimdiki gibi. (K2)*

*Annelere bu konuda psikolojik desteğin olmasına inanıyorum çünkü anneler her şeyi kaldırabilir, kaldırıyor da hani maddiyat olabilir, bakımsızlık her şey olabilir ama annelerin en kırılgan oldukları nokta evlatları. Ve en kırıldıkları yerin de orası olduğuna inanıyorum, yine kırılırsalar da güçlü olmak zorundalar... Zorundalar, güçlü değiller aslında. Psikolojik desteğe çok ihtiyaçları var, çocuklarının desteğe ihtiyacı olduğu kadar bu konuda annelere de bir psikolojik destek verilmesini istiyorum. Biz de insanız sonuçta hastalanabiliyoruz, bir şeye canımız sıkılabiliyor. Yani çocuğuna, o gün kiranı ödeyememiş olabilirsin pazara gidememiş olabilirsin bunlar da çocukla birlikte anneye daha bir yük bindiriyor. Bir de onun üstüne çocuğunla uğraşıyorsun, bir de çocuğuna karşı olan sözlerle bakışlarla uğraşıyorsun. Anne sinir, ağlama krizi geçiyor orada boşaltılması gereken bir anne var aslında. Annelere çok yük düşüyor ya inanın. (K11)*

Annelerin bir kısmı ise duygularla başa çıkma konusunda psikolojik destek almak istediklerini belirtmiştir:

*Psikolojik ihtiyacım oluyor aslında, bazen ona vurmamak için kendimi çok zor tutuyorum sıkıp duruyorum. Kocama ve kızıma kafamı takıyorum. Yani çocuğun da kendimin de psikolojik destek görmesi gerektiğini düşünüyorum ben. Evde durmaktan mı oluyor bilmiyorum ben de çok öfkeliyim çocuk da çok öfkeli. O yüzden ben de bıraktım uykum kötü, bardak kırılrsa kabarıyorum kötüyüm yani, destek almak istiyorum (K10)*

*Psikolojik olarak dediğim gibi çocuk birinci sınıftayken çok psikolojim bozulmuştu, o zaman ihtiyacım vardı. Ben benlikten çıkıyordum çocuğu da benlikten çıkartıyordum gibi böyle bir şey oluyordu. Çok ihtiyacım vardı, hala da psikolojik destek olsa iyi olabilir gerçi eskiye göre çok iyi ama... Çocuklara olsun bize olsun ayrı böyle psikolojik destek olmasını istiyorum hani. (K5)*

Araştırma kapsamında görüşülen annelerin bir kısmı için ÖÖB ile tanıştıktan sonraki süreç genel ruh sağlıklarının bozulduğu bir süreç olarak görünmektedir. Bu anneler belirli temalar yerine kendi sorunlarına yönelik bireysel psikolojik destek almak istediklerini dile getirmiştir:

*Bekliyoruz yani 3 yıldır alıyoruz devam ediyoruz (özel eğitime) başka gereksinimimiz yok. Psikolojik açığı var da... eşimin ailesinden çekiniyorum, hani yani gitsem de gizli gideceğim. İstiyorum yani, çünkü bu aralar iyice... onlar öğrenmiyorlar hani sıkıntıyı ben çekiyorum. Ben kendi açımdan da psikologla görüşmek istiyorum, sıkıntılıyım yani. (K3)*

*Bir de şimdi öyle kötüyüm ki çocuk bile gözüm görmüyor artık. Cidden görmüyor yani. Valla ben psikolog istiyorum, psikolog daha iyi olur bence. İnsan her şeyi ister aslında hem para yardımı ister hem sosyal bir şeyler olsun ister ama başta sağlık diyorum yani. Benim kafa sağlığım kötü, sağlık olursa her şey yerine gelir. (K9)*

Annelerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere çoğu anne hem kendilerinin hem de çocuklarının bu süreçte psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Ayrıca anneler bu psikolojik destek programının, tanılanmanın gerçekleştiği zamanda olmasının daha faydalı olacağını düşündüklerini belirtmiştir.

#### **4.2.5. Sosyal Destek Gereksinimi**

Son olarak, araştırmamıza katılan anneler genel olarak arkadaş ya da akrabalarından sosyal destek görmediklerini ve bu tip bir desteğin hayatlarını kolaylaştırabileceğini ifade etmiştir. Bu tema altında 4 katılımcının ifadeleri toplanmaktadır (%36,3). Bu konuda katılımcılarımızdan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

*İnsanlar bir gün de desinler ki hani annesi nasıl emek harcadı, bu çocuğa öğretti. Çabamın, çektiğim eziyetin görülmesini istiyorum. Çok mutlu olurum, ki bu konuda*

*eşimden başka kimse destek vermedi bana, tektim yani hep. Öyle işte. Eşimin ailesinin bana destek olmasını çok isterim yani. Mesela onu aşığlamalarını, ona kızmamalarını isterdim en basitinden. Akrabaların içinde herhangi bir şey olsun hemen “Hiçbir şey yapamıyor, kaç yaşına geldi hala okuyamıyor” falan diyorlar. Kızıyorlar çocuğuma. (K3)*

Görüşme sırasında dile getirilen ifadelerden açık bir şekilde anlaşılacağı gibi annelerin, sosyal destek olarak duygularına eşlik eden, kaygılarını paylaştıkları yakın kişilere ihtiyaç duydukları görülmektedir. K3 kodlu katılımcıyı başka bir katılımcı daha desteklemiştir:

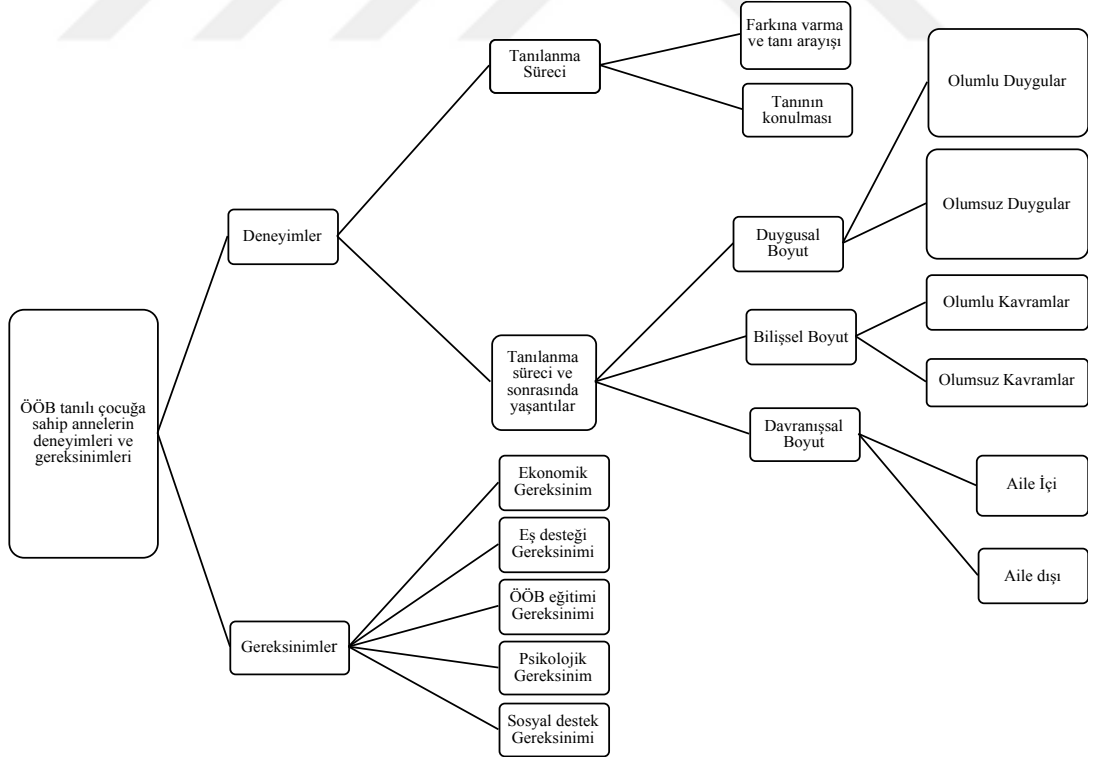
*Çocukların yargılanmayan bir sosyal ortamda olması lazım, onun çok faydası oluyor... Kırıcı insanların yüzüne söyleyemediklerini şefkatle dinleyen birini isterdim yani. Yumuşatan biri lazım çünkü bazen sen de çok hırçınlaşabiliyorsun üzülüyorsun doluyorsun, doluyorsun ya seni orada bir yumuşatan bir insan olmasını isterdim sözleriyle, konuşmasıyla, telkinleriyle. Sadece dinlenmek ister herhalde böyle anneler yumuşak yumuşak, dışarıdan hep böyle sertlik kırıcılık gördükleri için sadece bir yumuşaklık naiflik ister yani. Ben seni anlayabiliyorum bunlar gayet normal diyebilen bir insan ister herhalde insan karşısında. (K11)*

Çevredekilerin olumlu tepkileri kısmında da değinildiği üzere; çocuğu kabul etme, dışlamama, anneye ve çocuğa yüreklendirici sözler söyleme, annenin duygularına eşlik etme gibi sosyal destek davranışlarının annenin ve çocuğun hayatını kolaylaştırıcı bir gereksinim alanı olduğu anlaşılmaktadır.

# BÖLÜM V

## TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, ÖÖB tanısı almış çocukların annelerinin; tanılanma sürecindeki ve sonrasındaki deneyimleri ile annelerin sosyal, ekonomik ve psikolojik gereksinimlerini, ÖÖB'nin kendi sosyal yaşamları ve yakın çevreleriyle olan ilişkilerine etkilerini derinlemesine incelemektir. Araştırma amacına uygun olarak analizde ortaya çıkan (1) *ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin deneyimleri* ve (2) *ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin gereksinimleri* olarak belirlenmiş ana temaları, alanda yapılmış çalışmalar ışığında tartışılacaktır. Aşağıdaki Şekil 5.1'de ana temalar özet olarak sunulmuştur.



Şekil 5.1 Ana Temaların Özet Modeli

## 5.1. Özgül Öğrenme Bozukluğunu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Deneyimleri

### 5.1.1. Tanılanma Süreci

Literatür kısmında ayrıntılı olarak ele alındığı üzere ÖÖB tanılanması zaman alabilen ve detaylı inceleme gerektiren bir süreçtir. Literatüre göre bu süreç çocuklar arasında farklılık göstermekle beraber genellikle öğretmen tarafından fark edilme ve psikiyatriste yönlendirme şeklinde gerçekleşmektedir (Fernández-Alcántara, vd., 2017). Bizim çalışmamızda annelerin bir kısmı, öğretmenlerin tanılanma sürecinin başlatılmasında kritik rol oynadığını ifade ederken bir kısmı da belirtileri fark edenin bizzat kendileri olduğunu ifade etmiştir. Tanılanma sürecinde kilit noktada bulunan kişiler ise psikiyatristler olarak görünmektedir; annelerin psikiyatrist görüşü almayı önemli bulduğu fakat rapor çıkartma konusunda kaygı yaşadıkları da elde edilen bulgular arasındadır. ÇÖZGER raporu alma, kapsamının bilinmemesi ve çocuğu etiketleyebileceği gerekçesiyle anneler tarafından çekinilen bir durumdur. Bu konuda literatürdeki araştırmalar da rapor çıkarmanın geleceğe dönük kaygı ve stresi arttırdığını ortaya koymaktadır (Dyson, 2010). Ayrıca özel eğitim kurumları da tanılanma ve eğitsel desteği planlama açılarından kritik bir rolde karşımıza çıkmaktadır.

ÖÖB tanılanmasının multidisipliner ve detaylı incelenme gerektiren bir süreç olmasına bağlı olarak bazı durumlarda çocukların tanı alması gecikebilmekte ve dolayısıyla okulla ilgili problemlerinin kaynağının bilinmemesi çocukta ve annede stres yaratabilmektedir (Dyson, 2010). Anneler ve çocuklar için tanının bilinmesi hem sorunun anlamlandırılmasını sağladığı hem de belirsizliği ortadan kaldırdığı için rahatlatıcı bir faktör olarak görülmektedir (Kirby, Edwards ve Hughes, 2008). Bizim araştırmamızda da literatürü destekler şekilde annelerin bir kısmı tanılanmayı anne çocuk ilişkisini olumlu etkileyen, belirsizliği azaltan ve çözüm üretmeye zemin hazırlayan bir faktör olarak ele almıştır.

Tanılanma, bazı anneler için rahatlatıcı olmanın aksine çoğu için yıkıcı bir deneyimdir. Araştırmaya katılan bazı anneler, çocuklarının yaşadıkları sorunların farkında olsalar da tanılanma eyleminin gerçekleşmesinin kendilerinde üzüntü ve kaygı yarattığını öne sürmüştür. Literatüre göre de çocuğun ÖÖB tanısı alması anneler üzerinde kaygı ve üzüntü gibi olumsuz duyguları ortaya çıkarmaktadır (Büyükçakmak, 2015). Ayrıca

çocuğun etiketlenmesi, dışlanması ya da desteğe ihtiyaç duyması da anneler üzerinde yıkıcı etkiye sahip olan deneyimlerdir (Amerikaner ve Omizo, 2015).

## 5.1.2. Tanılanma Süreci ve Sonrasında Annelerin ÖÖB'ye Dair Yaşantıları

### 5.1.2.1. Duygusal Boyut

Araştırmamız kapsamında annelerin süreç içinde deneyimledikleri duygular; *şok/inkar, öfke, depresyon/üzüntü, kaygı, yetersizlik, umut* ve *kabul* kodları çerçevesinde incelenmiştir. Literatürde de ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin çocuklarının durumuna yönelik yetersizlik, tükenmişlik, üzüntü, öfke gibi duygular deneyimlediği bilinmektedir (Alias ve Dahlan, 2015). Ayrıca bu araştırmada annelerin ÖÖB tanısına yönelik verdiği duygusal tepkiler araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Kübler-Ross'un (1997) yas kuramındaki *inkar, öfke, pazarlık, depresyon* ve *kabullenme* aşamaları ile de benzerlikler göstermektedir.

Yas kuramına göre kişinin kayba verdiği ilk tepki *inkardır*, şok ve durumu kabullenememe şeklinde kendisini gösterir (Kübler-Ross, 1969). Araştırmaya katılan annelerin büyük bir kısmı tanıyı uzmanlardan duyduklarında şok tepkisi verdiklerini belirtmiştir. Annelerin bir kısmı çocuklarının gelişiminde bazı terslikler olduğunu fark ettiklerini ama yine de şüphelenilen bir durumla net olarak yüzleşmenin kendileri için zorlu bir deneyim olduğundan bahsetmiştir. Yüzbaşı'nın (2018), serebral palsi, spina bifida, osteogenesis imperfecta ve otizmlili çocukların anneleri ile yürüttüğü duygusal deneyimleri inceleyen olgubilim araştırmasında da bu araştırmaya benzer şekilde annelerin tanıyı duyduklarında şok tepkisi verdikleri ve kendi çocuklarının başına böyle bir durumun gelmesini kabul etmekte zorlandıkları görülmektedir.

Kübler-Ross'un kuramında inkardan sonra ortaya çıkan tepki *öfkedir*, kuramcı bu öfkenin kişinin kendisine, yaratıcıya ve çevresine yönelik olabileceğini belirtmiştir (Barnett, Clements, Kaplan-Estrin ve Fialka, 2003). Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sırasında annelerin birçoğu kendilerine, yaratıcıya, çocuklarına ve çevreye yönelik öfke duygusundan sıklıkla bahsetmiştir. ÖÖB ile ilgili deneyimlerin aktarılması sürecinden en sık tekrarlanan ikinci duygu öfkedir. Annelerin, sorumlulukları dengeleme, çocuğun duygusal durumunu destekleme ve okuldaki olumsuzluklar gibi çevresel faktörler sebebiyle öfke duyduğu görülmüştür. Öfke

duygusu bazı durumlarda annenin çocuğa bağırması, fiziksel şiddet uygulaması ya da çevresindeki diğer insanlarla olan ilişkilerine yansımaları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamız sonucunda, literatürle uyumlu olarak annelerin ÖÖB ekseninde yaşadığı zorluklar nedeniyle öfkeyi yönetmede zorlandıkları görülmüştür (Alias ve Dahlan, 2015; Sahu vd., 2018).

Ayrıca annelerin öfkeyi yönetmede yaşadıkları zorluğun pişmanlık duygusunu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında bahsedilen pişmanlık ya da vicdan azabı, özellikle annenin çocuğa bağırması ya da şiddet uygulaması sonucunda ortaya çıkan bir duygu olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürdeki duygusal süreç odaklanan diğer araştırmalar da araştırmamızı destekler şekilde ÖÖB, DEHB, Serebral palsi, otizm, spina bifida tanılı çocukların annelerinde pişmanlık duygusunun sürece hakim olduğunu göstermektedir (Fernández-Alcántara vd., 2017; Yüzbaşı, 2018).

Annelerin deneyimlerini aktarırken en sık ifade ettikleri duygu üzüntüdür. Anneler, çocuklarının ve kendilerinin yaşadıkları zorlukların ve çevredekilerin tepkilerinin kendilerini üzdüğünü dile getirmiştir. Literatüre baktığımızda da ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin üzüntü duygusunu sıkça deneyimledikleri görülmektedir (Sahu vd., 2018). Engelli ya da özel gereksinimli çocukların anneleri ile yürütülen araştırmalar da benzer şekilde annelerin duygusal yaşantılarında üzüntünün büyük yer kapladığını ortaya koymuştur (Alias ve Dahlan, 2015; Yüzbaşı, 2018).

Yas sürecinde kişinin durumu değiştiremeyeceğini kavradığı ve kabullenme öncesi acısını tam olarak yaşadığı evre *depresyon evresi* olarak isimlendirilmiştir (Kübler-Ross, 1997). Serebral palsi, otizm ve down sendromlu çocukların ebeveynleriyle yapılan bir çalışmada ebeveynlerin yas sürecinde büyük bir üzüntü yaşadıkları ve çocuklarının gelecekleri için endişelendikleri bir dönem olduğu belirtilmiştir (Ciğerli, Topsever, Alvir ve Görpelioğlu, 2014). Bu araştırmada da annelerin tanıyı duyduktan sonraki süreçte depresif ve özellikle geleceğe yönelik endişeli oldukları dönemler olduğu görülmüştür.

Annelerin tanılanmaya verdikleri tepkilerin incelendiğinde bu annelerin sık sık çocuklarının gelecekleri ile ilgili endişelendiği görülmüştür. Literatüre göre özel gereksinimli çocukların aileleri çocuklarının gelecekte karşılaşacakları sorunlar, akademik başarı ve meslek hayatı gibi konularda kaygı duyabilmektedir (Nealy,

O'Hare, Powers ve Swick, 2012). Bu araştırmanın bulguları da literatürü destekleyecek biçimde annelerin ÖÖB tanılı çocuklarının eğitim hayatları, gelecekteki kariyerleri ve toplumda etiketlenme durumları ile ilgili kaygı duyduklarını ortaya koymuştur.

Yetersizlik duygusu, annelerin çocuklarının yaşadıkları zorlanmalar karşısında yardım edemedikleri ya da yardımlarının yetersiz olduğunu düşündükleri zamanlarda ortaya çıkan bir duygu olarak ifade edilmiştir. Okuma yazma bilmeyen katılımcılar için okumada zorlanan çocuğunun ödevlerine yardım edememesi gibi durumların annenin kendisini yetersiz hissettirdiği görülmüştür. Literatürdeki çalışmalar bu gruptaki çocukların arkadaş edinmede zorlandıklarını ve sosyal ortamlarda dışlandıklarını göstermektedir (Margalit, 2004; Bonifacci vd., 2014) bizim çalışmamızdaki anneler de çocuklarının sosyalleşmesine yardımcı olma gibi alanlarda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca ÖÖB tanılı Ayrıca annenin ekonomik olarak yaşadığı yetersizlik duygusu da sıkça deneyimlenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde de annenin zaman, eğitim ya da maddiyatla ilgili eksiklikler sebebiyle çocuğuna istediği derecede yardım edemediğini düşünmesinin yetersizlik duygusuna yol açtığı belirtilmiştir (Alias ve Dahlan, 2015).

Bunun yanında literatüre göre ÖÖB, ebeveynlerde geleceğe yönelik olumsuz düşünceler ve kaygıların yanı sıra gelecekle ilgili kurulan planları ve hedefleri yeniden düzenleme ihtiyacı doğurmaktadır (Şahin, 2017). Araştırmamızın bulgularına bakıldığında bazı annelerin çocuklarının durumuna göre beklentilerini yeniden şekillendirdikleri ve yeni planlar kurdukları görülmüştür. Zihinsel engelli ya da özel gereksinimli çocuklarla yapılan bazı çalışmalar ebeveynlerinin zorluklarla baş etme stratejisi olarak gelecekle ilgili planlar ve hayaller kurduklarını göstermektedir (Eren ve Doğan, 2020).

Olumsuz duyguların çokluğu ve bahsedilme sıklığının yanı sıra bazı anneler bu duygulara karşılık umut duygusundan bahsetmiştir. Annelerin, çocuklarının geleceğine yönelik umut ve planlarını aktardıkları bölümlerde de incelendiği üzere annelerin bir kısmı çocuklarının geleceği için umutlu olduklarını ifade etmiştir. Umut duygusu, zihinsel engelli çocukların babalarıyla yapılan bir araştırmada (Eren ve Doğan, 2020) baş etme stratejilerinden biri olarak ele alınmıştır, bizim araştırmamızda da bu duygu aynı işlevi görmektedir. Araştırmamıza göre umudu deneyimleyen

annelerin genel olarak ÖÖB ile ilgili bilgi sahibi olan ve karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm üreten anneler oldukları da görülmüştür.

Son olarak araştırmamıza katılan annelerin bir kısmı tanıyı duyduktan sonra geçirdikleri süreç sonunda artık çocuklarının durumunu tam olarak anladıklarını ve kabullendiklerini belirtmişlerdir. Anneler için duygusal olarak yoğun geçen bu süreç sonunda birçok annenin çocuğu ile ilgili “*ne olursa olsun benim çocuğum*” düşüncesine sahip oldukları ve aktif olarak çocuğun geleceği için yatırımda buldukları görülmektedir. Bu durum *beş yas evresi* kuramına göre kabullenme evresine karşılık gelmektedir. Annenin çocuğu özel eğitim merkezine götürmesi ve çocuğa yönelik hedeflerini yeniden şekillendirmesi bu evrede görülen tutum ve davranışlardır (Barnett, Clements, Kaplan-Estrin ve Fialka, 2003).

### **5.1.2.3. Bilişsel Boyut**

Annelerin ÖÖB'nin anlamına yönelik ifadeleri, olumsuz kavramlardan *emeğinin karşılığını alamama, görev, sıkıntı kaynağı ve zaman alıcı* olma şeklinde ortaya konulmuştur. Alias ve Dahlan'ın (2015) ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerle yaptığı fenomenolojik çalışmada da bizim araştırmamızdaki sıkıntı kaynağı ve görev temalarına benzer olarak annelerin bir kısmı durumu sıkıntı ve zorluk veren ama başa çıkılan bir görev olarak tanımlamıştır. Ayrıca aynı çalışmanın alt temalardan biri olan “zaman alıcı olma”, bu çalışma kapsamında görüşülen annelerde de ortaya çıktığından zaman alıcı alt teması ile analiz edilmiştir (Alias ve Dahlan, 2015). Görüşülen annelerin büyük bir kısmı ÖÖB tanılı çocukla ilgilenmede zaman sıkıntısı yaşadıklarını, çocuğun eğitimi ile ilgili yapılan işlerin çok fazla zaman aldığını ve ileriki bölümlerde de değinileceği üzere sahip oldukları diğer sorumlulukları dengeleme – diğer sorumluluklara vakit ayırma konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Annelerin ÖÖB'nin anlamına yönelik ifadeleri ise olumlu kavramlardan *aşılabilir olma ve lütuf* ile karşımıza çıkmaktadır. DEHB ve Asperger tanılı çocukların anneleriyle yürütülen bir çalışmada da benzer şekilde annelerin bu durumun aşılabilirliği ve “çocuğun iyileşebilirliğine” vurgu yaptıkları görülmüştür (Fernández-Alcántara, vd., 2017). Anneler, çocuklarının sahip olduğu bozukluğu iyi tanıdıklarını ve eğitim aracılığıyla bu durumun aşılabacağına inandıklarını ifade etmişlerdir.

#### 5.1.2.4. Davranışsal/Çevresel Boyut

Literatüre göre ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin büyük bir kısmı günlük hayatlarında çocuklarının durumuna bağlı olarak bazı zorluklarla karşılaştıklarını ya da günlük rutinlerinde farklılıklar yapmak zorunda kaldıklarını ifade etmektedir (Alias ve Dahlan, 2015). Bu araştırma kapsamında görüşülen anneler de aynı şekilde ÖÖB'nin günlük yaşantıları üzerinde çok büyük etkileri olduğunu belirtmiştir. Bahsedilen etkiler *ders çalıştırma rutini, ev içinde çatışma, eşler arası ilişkinin zedelenmesi, okulda yaşanan sorunlar ve annenin sorumluluklarını dengelemede zorluk yaşaması* kodları etrafında incelenmiştir.

Araştırmamıza katılan annelerin büyük kısmı ÖÖB tanılı çocuklarının derslerde zorlandığını ve bu yüzden evde uzun saatler alan ders çalışma rutinlerinin kendileri için bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Annelerin günlük rutinlerini etkileyen; zaman ve kuvvet harcamalarına sebep olan bu ders çalışma rutinlerine Sahu ve arkadaşlarının (2018) gerçekleştirdiği niteliksel çalışmada da “fiziksel zorluklar” teması altında yer verilmiştir. Annelerin günün çoğu saatinde çocukla birlikte ders çalışmak zorunda olmalarının kendilerine zaman ayıramama, uykusuzluk, halsizlik gibi etkileri olduğu tespit edilmiştir (Alias ve Dahlan, 2015; Sahu vd., 2018).

Literatüre göre ÖÖB'ye sahip çocuklar genel olarak derslerde başarısız olma ve unutkanlık gibi faktörler nedeniyle ders çalışmada isteksiz olmaktadır (Karaman, Kara ve Durukan, 2012). Çocukların ders çalışmada isteksiz olması, annelerinin ise yukarıda bahsedilen örneklerde görüldüğü gibi evde ders çalıştırma düzeni sağlamaya çabalayarak çocuklarını ders çalışmaya yönlendirmeleri, anne ve çocuk arasında bazı çatışmalara sebep olmaktadır. ÖÖB'li çocuğa sahip olan annelerin, ev ödevi yapma ya da günlük sorumlulukları yerine getirme konularında tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelere göre daha fazla çatışma yaşadıkları literatürce tespit edilmiştir (Özyürek, 2019).

Özel gereksinimli çocukların ebeveynleriyle yapılan çalışmalar çocukların sahip olduğu özel gereksinimin eşler arasında çatışma yaratabileceğini göstermektedir (Yüzbaşı, 2018). Bizim araştırmamızda da ÖÖB'nin, eşler arasındaki ilişkiyi zedeleyebilecek bir faktör olduğu ortaya konulmuştur. Literatüre göre özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin, eşlerinin çocuk bakımına olan katılımından

duyduğu memnuniyet tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin duyduğu memnuniyete göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşüktür (Ozgun ve Honig, 2005). Eşler arası bu memnuniyetsizlik ve çocuğun bakımıyla ilgili anlaşmazlıkların eşler arası çatışma riskini arttırabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında görüşülen anneler, okuldaki öğretmen ya da müdür gibi otoritelerle diğer annelere göre daha fazla muhatap olduklarını ve sürekli olarak çocuklarının durumu ile ilgili açıklama yapmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Ayrıca annelerin bir kısmı okuldaki öğretmen, rehberlik servisi ve müdürlerin ÖÖB hakkında bilgi eksiklikleri olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Literatüre bakıldığında da annelerin örgün eğitim veren okullarda ÖÖB ile ilgili bilgi sahibi eğitimciler bulmakta zorlandıkları ve eğitimcilere konuyu açıklama zorunluluğu yaşadıkları görülmektedir (Kirby, Edwards ve Hughes, 2008). Gokool-Baurhoo ve Asghar'ın (2019) eğitimcilerle gerçekleştirdiği ve ÖÖB'li bireylere eğitim verirken karşılaşılan zorlukları ele aldığı çalışmasında da eğitimcilerin ÖÖB'ye yönelik bilgi eksikliklerine sahip oldukları ve bu durumun hem çocuk hem öğretmen hem de aile açısından sorunlar yarattığı ortaya konulmuştur.

Fernández-Alcántara ve arkadaşlarının (2017) ÖÖB, DEHB ve Asperger tanılı çocukların anneleri ile gerçekleştirdikleri olgu bilim çalışmasında anneler sahip oldukları farklı sorumlulukları dengelemede zorlandıklarını ifade etmiştir. Aynı örneklem ile yapılan farklı araştırmalarda da sorumlulukları dengeleme konusundaki zorlanmanın tekrarlayan bir tema olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Alias ve Dahlan, 2015). Literatürdeki bu araştırmaları destekleyecek şekilde bizim araştırmamızda da annelerin meslekleri, ev işleri, diğer çocuklar gibi alanlardaki sorumluluklarını dengelemede zorlandıkları ve bu durumun hayat kalitelerini düşüren bir faktör olduğu görülmüştür.

Araştırmamıza katılan annelerin bir kısmı aileleri, akrabaları ve okuldaki veliler gibi kişilerden olumlu tepkiler aldıklarını ifade etmiştir. Annelerin olumlu tepkiler içinde saydığı davranışlar; ÖÖB'yi tanıma, çocuğu ya da anneyi ötekileştirmeme/dışlamama, duruma yönelik olumlu/ yüreklendirici ifadeler kullanma olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevredekiler tarafından gösterilen bu olumlu tepkilerin ÖÖB kaynaklı oluşan üzüntü, yetersizlik, dışlanma gibi negatif duyguların anne ve çocuk üzerindeki etkisini azaltmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Literatürdeki araştırmalara

baktığımızda da çevredekilerden gelen olumlu tepkilerin ve sosyal desteğin annenin yaşam doyumu ve hayat kalitesini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Heiman ve Berger, 2008; Fernández-Alcántara vd., 2017; Yüzbaşı, 2018). DEHB, otizm ya da zihinsel engelli çocukların anneleriyle yapılan araştırmaların sonuçları da tıpkı ÖÖB’li çocuğa sahip annelerde olduğu gibi çevreden gelen olumlu tepkilerin anne üzerinde pozitif etkiler oluşturarak onları güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Heiman, 2002; Ciğerli vd., 2014).

Araştırmamıza katılan annelerin bir kısmı ise çocuğun çekirdek aile içinde ya da akrabaların olduğu ortamlarda dışlanması, başka çocuklarla kıyaslanması ya da bu kişilerin anneye yönelik suçlamaları gibi olumsuz tepkiler ile karşılaştıklarını aktarmıştır. Literatürde de özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin çevreden gelen dışlanma, kıyaslanma ve suçlama gibi olumsuz tepkilere maruz kaldıkları görülmektedir (Rea, McLaughlin ve Walther-Thomas, 2002; Ciğerli vd., 2014; Alias ve Dahlan, 2015). Aile içinde de çocuğun kardeşler tarafından kıyaslanma, dışlanma ve zorbalık gibi olumsuz tepkilerine maruz kaldığı görülmüştür. Ayrıca literatürdeki bazı çalışmalar da özel gereksinimli çocukların sahip olduğu kardeş sayısı ile kaygı puanları arasında pozitif yönlü korelasyon olduğunu göstermektedir (Toros ve Tataroğlu, 2002; Sharma, 2004). Bu bilgiler ışığında kardeşlerden alınan olumsuz tepkilerin ÖÖB’li çocuk üzerinde olumsuz etkileri olabileceği düşünülmektedir.

## **5.2. Özgül Öğrenme Bozukluğunu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimleri**

Araştırmamız kapsamında ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin destek gereksinim alanları *ekonomik, eş desteği, ÖÖB eğitimi, psikolojik ve sosyal destek* olarak gruplandırılmıştır.

ÖÖB, çocukların eğitim ve sosyalleşme gibi farklı alanlarda desteğe ihtiyaç duymalarını ifade eden bir durumdur. Ailelerin çocuklarını desteğe ihtiyaç duydukları alanlarda özel dersler, kurslar, ek tedavi ya da destek programları gibi yardımcı öğelerle desteklemesi ailelerin ekonomik yükünü arttıran bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Kirby, Edwards ve Hughes, 2008). Alias ve Dahlan’ın (2015)’in ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerle gerçekleştirdiği fenomenolojik araştırmada “*ekonomik gereksinimlerin artması*” alt temalardan biri olarak sunulmuştur. Anneler;

çocuklarının okul başarısını arttırmak için ek dersler ve bu dersler için ilave ulaşım masrafları, evde kullanılan eğitim materyalleri gibi alanlara çok fazla para harcadıklarını ve bu durumun ailede ekonomik sıkıntılar meydana getirdiğini belirtmiştir (Alias ve Dahlan, 2015). Bizim araştırmamızda anneler; çocuğun eğitimi, sağlık masrafları ve sosyalleşme gibi ihtiyaçlarını karşılayabilmek için ekonomik desteğe gereksinim duyduklarını belirtmiştir.

Araştırmamıza katılan annelerin gereksinim duyduğu bir başka alan ise eş desteği olarak görünmektedir. ÖÖB'nin eşler arası ilişkiyi zedelemesi ve annenin sorumluluklarını arttırması nedeniyle annelerin eş desteğine gereksinim duyduğu anlaşılmaktadır. Ciğerli ve arkadaşlarının (2014) ÖÖB, Down sendromu, otizm, serebral palsi tanılı çocukların anne ve babaları ile yürütülen nitel araştırmasında katılımcılar tanının yol açtığı duygusal tepkiler ile çocuğun bakımı ve ihtiyaçları gibi konuların evlilik ilişkisini etkilediğini ortaya koymuştur. Bu araştırma kapsamında görüşülen ebeveynler de eşler arası yardımlaşma ve desteğin son derece önemli olduğunu ifade etmiştir. Eşler arası dayanışmanın; zorluklarla başa çıkmada, fiziksel güçlükleri aşmada ve anlaşıldığını hissetme gibi duygusal ihtiyaçların karşılanmasında gerekli olduğu görülmektedir (Ciğerli, Topsever, Alvur ve Görpelioğlu, 2014).

Annelerin duygusal yaşantılarının analiziyle ilgili bölümde ele alınan üzüntü, çaresizlik, yetersizlik, kafa karışıklığı gibi duyguların büyük kısmının annelerin ÖÖB ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Annelerin, ÖÖB'ye yönelik deneyimlerini ele alan araştırmalar; çocukların unutkanlık, isteksizlik gibi duygusal tepkilerine ya da öğrenmedeki eksikliklerine nasıl karşılık vereceğini bilememenin annede üzüntü ve çaresizlik duygularına yol açtığını göstermektedir (Fernández-Alcántara vd., 2017). Ayrıca araştırmalara göre ÖÖB ile başa çıkmada en başarılı olan aileler bu konuda kapsamlı bilgiye sahip olan ve rutinlerini çocuğun ÖÖB'li olma durumuna göre şekillendiren ailelerdir (Dyson, 2010). Bizim araştırmamıza katılan anneler de çocuklarının akademik başarısını arttırmak, başarısızlık karşısında yaşadıkları isteksizlik, üzüntü ve öfke gibi duyguları yönetmek ve toplumu bilinçlendirmek gibi amaçlardan yola çıkarak ÖÖB ile ilgili eğitim gereksinimleri olduğunu belirtmiştir.

ÖÖB ekseninde gereksinimlerini aktaran annelerin büyük çoğunluğu psikolojik destek gereksiniminin kendileri için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Nitekim engelli

çocukların anneleriyle yürütülen bir niteliksel araştırmada annelere psikolojik destek almak isteyip istemeyecekleri ve eğer alırlarsa bu destek programında hangi temaları görmek istedikleri sorulmuştur. Anneler; duygusal paylaşım ve boşalım, duygularla baş etmeyi öğrenme, kabullenme süreci, dışlanmama ve dayanıklılık temaları kapsamında psikolojik destek almak istediklerini belirtmiştir (Yüzbaşı, 2018). Bizim araştırmamızın bulguları da Yüzbaşı (2018)'nın araştırma bulguları ile paralellik göstererek annelerin duygusal paylaşım ve boşalım, olumsuz duygularla başa çıkma gibi konularda psikolojik destek gereksinimine sahip olduğunu göstermektedir.

Son olarak, literatüre göre ÖÖB tanılı çocuğa sahip ebeveynler; arkadaşları, yakın akrabaları ya da genel olarak toplum tarafından yeterince sosyal destek alamamaktadır. Bu ailelerle yapılan araştırmalar ebeveynlerin sosyal desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Dyson, 2010). Sosyal desteğin varlığının, ebeveynlere direkt olarak fiziksel destek sağlamamasına rağmen genel kaygının düşmesini ve anlaşılmiş hissetmeyi sağladığı ve kişiyi soruna çözüm bulmada motive ettiği bilinmektedir (Baltaş, 2000). Araştırmamıza katılan anneler de genel olarak arkadaş ya da akrabalarından dinleme, duygulara eşlik etme ya da fiziksel yardımlar gibi sosyal destek türlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, ÖÖB tanılı çocuğa sahip olan annelerin deneyimleri ve gereksinimleriyle ilgili elde edilen araştırma sonuçları özetlenmiş, araştırmanın sınırlılıkları ile araştırmaya ve müdahale programlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

#### 6.1. Sonuç

Bu araştırma, ÖÖB tanısı almış çocukların annelerinin; tanılanma sürecindeki ve sonrasındaki deneyimleri ile annelerin gereksinimlerini, ÖÖB'nin kendi sosyal yaşamları ve yakın çevreleriyle olan ilişkilerine etkilerini derinlemesine incelemek amacıyla fenomenolojik yöntemle dayanarak yürütülmüştür. Bu amaç çerçevesinde araştırma kriterlerini karşılayan 15 anne ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden 11 annenin verileri araştırmaya dahil edilmiştir. Görüşmede elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur;

1. Araştırma sonucunda ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin deneyimleri ve ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelerin gereksinimleri şeklinde 2 ana temanın ortaya çıktığı,
2. ÖÖB'nin deneyimlenmesi ana temasının altında tanılanma süreci ile annelerin ÖÖB'ye dair yaşantılarının duygusal, bilişsel ve davranışsal/çevresel boyutlarının yer alabileceği,
3. Tanılanma süreci temasında annelerin tanılanma ile ilgili deneyimlerinin farkına varma ve tanı arayışı ile başlayan ve tanının konulması ile sonlanan bir süreç olduğu,
4. ÖÖB'nin duygusal boyutunun anneler açısından umut, kabul, şok/inkar, öfke, depresyon/üzüntü, kaygı ve yetersizlik duygularını içerirken; bilişsel boyutunun aşılabilir sorun, lütuf, emeğinin karşılığını alamama, görev, sıkıntı kaynağı ve zaman alıcı kavramlarını içerdiği; davranışsal/çevresel boyutunun ise ders çalıştırma rutini oluşturma zorunluluğu, ev içinde çatışma yaratma, annenin sorumluluklarını dengelemede zorluk yaşaması, eşler arası ilişkinin zedelenmesi

5. ve kardeşler arasındaki ilişkinin zedelenmesi, okulda yaşanan sorunlar ile akraba ve arkadaş çevresindeki sorunlar etrafında belirginleştiği,
6. Annenin gereksinimleri ana temasında annelerinin gereksinim alanlarının; ek ders, sağlık hizmetleri ve sosyalleşme faaliyetleriyle ilgili giderleri kapsayan **ekonomik destek gereksinimi**, çocuğun bakımı ve duygusal desteği kapsayan **eş desteği gereksinimi**, ÖÖB ile ilgili bireysel ve toplumsal **eğitim gereksinimi**, duygusal paylaşım ve boşalım, olumsuz duygularla başa çıkma ve bireysel sorunlarla ilgili **psikolojik destek gereksinimi** ile **sosyal destek gereksinimi** olduğu belirlenmiştir.

## 6.2. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler

Bu çalışma, bilindiği kadarıyla, Türkiye'deki ÖÖB'li çocukların annelerinin deneyimlerini ve gereksinimlerini nitel metotla inceleyen ilk araştırmadır. Bu açıdan; nitel araştırmanın getirdiği ölçeklerle sınırlanmadan derinlemesine bilgi elde etme, katılımcılara kendilerini ifade edecekleri özgür bir ortam sunma, katılımcıların kendi deneyimlerini anlamlandırma ve bu deneyimlere yönelik duygularını açığa çıkarma gibi avantajlar sağladığı düşünülmektedir (Willig, 2013). Bunun yanında nitel araştırmanın sahip olduğu ilişkiselliği temele alarak sayısal verilere nicel araştırmalardaki kadar önem vermeme kısıtlılığının bu araştırmada için de mevcut olduğu söylenebilir (Glesne, 2015). Bu açıdan ileriki araştırmalarda karma araştırma yöntemleri kullanarak elde edilecek niteliksel verilerin nicel verilerle desteklenmesi önerilebilir.

Araştırmanın yalnızca anneler ile yürütülmüş olması bu çalışma açısından önem arz etmektedir. Fakat ÖÖB'nin tüm aileyi etkilemesi açısından bütüncül bir yaklaşım sunmak adına ilerideki araştırmalarda babaların ve kardeşlerin de deneyim ve gereksinimlerinin incelenmesi önerilebilir. Ayrıca çalışmamızın il merkezinde ikamet eden düşük – orta ekonomik düzeyli annelerle gerçekleştirilmesi de bir sınırlılık olarak ele alınabilir. İleriki çalışmalarda kırsal kesimde yaşayan yada farklı sosyoekonomik sınıflarda yer alan annelerin dahil edilmesi önerilebilir. Örneklemin bu şekilde büyütülmesi farklı yaşam tarzlarına sahip annelerin sahip olabileceği farklı gereksinimleri ortaya çıkarabilir.

Son olarak, bu tez çalışması annelerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik psikolojik destek ya da eğitim programlarının geliştirilmesi açısından ilk adım özelliğindedir. İleriki araştırmalarda ÖÖB’li bireylere ve ailelerine yardım sağlayan devlet kurumu ve sivil toplum örgütleri ile konuyla ilgili çalışan uzmanların bu gruptaki annelerin deneyim ve gereksinimlerini karşılayacak programlar ve sosyal politikalar geliştirilmesi ve bunların etkililiklerinin incelenmesi önerilmektedir. Bu bağlamda ileride geliştirilebilecek müdahale programlarında yer almasının faydalı olduğu düşünülen temalar aşağıda sunulmuştur.

### 6.2.1. ÖÖB Tanılı Çocuğa Sahip Annelere Yönelik Hazırlanan Müdahale Programının İçeriğinde Yer Alması Gerektiği Düşünülen Temalar

**Tablo 6.1 ÖÖB Tanılı Çocuğa Sahip Annelere Yönelik Hazırlanan Müdahale Programının İçeriğinde Yer Alması Gerektiği Düşünülen Temalar**

<b>Duygusal boyut</b>	Umut, kabul  Şok/ inkar, öfke, depresyon/ üzüntü, kaygı, yetersizlik	Duygusal Farkındalık- Duygusal Paylaşımı/Boşalımı Atölye Çalışması  Kaygı ile Baş Etme Atölyesi  Öfke ile Baş Etme Atölyesi  Pozitif Psikoloji ve Şükür Atölye Çalışmaları  Psikolojik Sağlamlık Atölyesi  Psikodrama atölyesi  ACT-Mindfulness Atölyesi
<b>Bilişsel boyut</b>	Aşılabilir sorun, lütuf  Emeğinin karşılığını alamama, görev, sıkıntı kaynağı, zaman alıcı	Bilişsel Davranışçı Terapi

**Tablo 6.2 (devamı)**

<b>Davranışsal/Çevresel boyut</b>	Ders çalışma rutini, ev içinde çatışma, annenin sorumluluklarını dengelemede zorluk yaşaması, eşler arası ilişkinin zedelenmesi, kardeşler arasındaki ilişkinin zedelenmesi, okulda yaşanan sorunlar, akraba ve arkadaş çevresinde yaşanan sorunlar	Ebeveynler için Çocuğa Yardım Atölyesi ÖÖB Psikoeğitim Atölyesi Aile İçi İletişimi Güçlendirmeye Yönelik Grup Atölyesi Zaman Yönetimi Atölyesi Problem Çözme Beceri Atölyesi Eşler Arası İlişkileri Güçlendirme Atölyesi Kendini Tanıma ve İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar
<b>Diğer Müdahaleler</b>	Ekonomik Gereksinim	Para yardımı
	Özel Eğitim Desteğinin Geliştirilmesi	ÖÖB tanıli çocuklara özel eğitim kurumları ÖÖB tanıli çocuklara özel akademik ölçme, değerlendirme ve sınav sistemlerinin geliştirilmesi

ÖÖB tanıli çocuğa sahip annelere yönelik hazırlanan müdahale programı çerçevesinde duygusal boyut açısından kendi duygularını ve çevredekilerin duygularını tanımayı ve ifade etmeyi içeren duygusal farkındalık- duygusal paylaşımı/boşalımı atölye çalışması planlanabilir. Araştırmamız kapsamında sıkça rastlanan kaygı ve öfke gibi olumsuz duygularla baş etmeye yönelik erteleme, nefes ve gevşeme egzersizleri gibi baş etme yöntemlerinin ele alındığı atölyeler gerçekleştirilebilir.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan kabul ve umut gibi duyguların pekiştirilmesi amacıyla şükür günlüğü ve tefekkür gibi kavramlar üzerinden pozitif psikoloji atölyeleri gerçekleştirilebilir. Anneleri olumsuz yaşam olaylarına karşı güçlendirmek amacıyla psikolojik sağlamlığı arttırmaya yönelik psikodramatik uygulamalar, benlik ve iç kaynaklar, stres yönetimi ve özgüven gibi alanlarda çalışmalar yapılabilir.

Son olarak duygusal boyut açısından anda kalma, düşünce ayrıştırması yapma, değerlerini tanıma ve nefes egzersizleri gibi mindfulness temelli Kabul ve Kararlılık

Terapisi (ACT) müdahale programları geliştirilebilir. Ayrıca bireysel müdahalelerin yanında aynı deneyimleri yaşayan annelerden oluşan grup çalışmaları da faydalı olabilir. Benzer şekilde bilişsel boyut kısmında ele alınan olumlu ve olumsuz bilişlerin çalışılması ile ilgili Bilişsel Davranışçı Terapi yönelimli müdahale programlarının işe yarayabileceği düşünülmektedir.

ÖÖB tanılı çocuğa sahip annelere yönelik hazırlanan müdahale programı çerçevesinde davranışsal/çevresel boyut açısından özellikle rutinleri düzenlemeyi ev içindeki çatışmayı önlemeyi hedef alarak çocuğun ağlama, huysuzluk, rutinleri sürdürmede isteksizlik, okula gitmek istememe gibi problemlerle nasıl başa çıkılacağını ele alan ebeveynlere yönelik çocuğa yardım atölyeleri planlanabilir. ÖÖB'nin gidişatı ve görünümü, bu gruptaki çocukların gelişim süreçleri, özel eğitim ve destek programı olanakları hakkında bilgilendirme, çocuklara bakım ve eğitim vermeye yönelik yöntemler temaları içeren psikoeğitim programları oluşturulabilir. Ayrıca baba ve kardeşlerin de bu eğitim programlarına katılması ile özellikle babaların çocuk bakımındaki ve eğitimindeki yerinin artırılmasına yönelik müdahaleler de gerekli olarak görülmektedir.

Araştırmamız kapsamında ortaya çıkan annenin sorumluluklarını dengelemede zorluk yaşaması ile ilgili olarak zaman yönetimi teknikleri ve problem çözme beceri atölyeleri düzenlenebilir. Eşler arası ya da kardeşleri de kapsayan aile içi problemlere yönelik olarak aile içi iletişimi güçlendirmeye yönelik grup çalışmaları ya da çiftleri ele alan ilişkiyi güçlendirme atölyeleri düzenlenebilir. Aile dışındaki kişilerle yaşanan problemlere yönelik ise destekleyici ve etkili iletişim becerini içeren kendini tanıma ve ifade etmeye yönelik müdahale programları oluşturulabilir.

Tanının aileye söylenmesi açısından; tanının aileye söylendiği ilk anda psikiyatrist ve psikologlar tarafından eğitim müdahale programı kısmında bahsedilen eğitim programının sunulması, okul müdürü ve öğretmenlerine çocuğun durumuna yönelik bilgilendirici bir rapor gönderilmesi ve gerekli görüldüğü durumlarda başvurabilecekleri psikolojik destek birimlerine yönlendirilmeleri önerilebilir.

Son olarak sosyal politikalar kapsamında ailelerin ekonomik gereksinimlerini karşılamaya yönelik aylık para yardımı yapılması planlanabilir. Ayrıca ÖÖB'li çocuklara sunulan özel eğitimin kalitesinin geliştirilmesi açısından yalnızca ÖÖB

tanılı çocuklara hizmet veren eğitim kurumlarının oluşturulması ile bu çocuklara özel akademik ölçme, değerlendirme ve sınav sistemlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması da önerilebilir.



## REFERANSLAR

- Abbott, M., Bernard, P., ve Forge, J. (2013). Communicating a diagnosis of Autism Spectrum Disorder-a qualitative study of parents' experiences. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 18(3), 370-382.
- Adams, T. L., ve McBrayer, J. S. (2020). The lived experiences of first-generation college students of color integrating into the institutional culture of a predominantly white institution. *The Qualitative Report*, 25(3), 733-756.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığında: Çocuklar için Özel Gereksinim Değerlendirilmesi Hakkında Yönetmelik (2019), Resmi Gazete, Sayı: 30692.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. Erişim adresi: <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/42250/istatistik-bulteni-2020-mart.pdf> Erişim tarihi: 21.01.2021
- Alias, N. A., ve Dahlan, A. (2015). Enduring difficulties: The challenges of mothers in raising children with dyslexia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 202, 107-114.
- Amerikaner, M. J., ve Omizo, M. M. (1984). Family interaction and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 17(9), 540-543.
- Amerongenm, M., ve Mishna, F. (2004). Learning disabilities and behavior problems: A self psychological and intersubjective approach to working with parents. *Psychoanalytic Social Work*, 11(2), 33-53.
- Anfara, V. A., ve Mertz, N. T. (2015). Setting the stage. *Theoretical frameworks in qualitative research*, 1-20.
- Araz Altay, M., ve Görker, I. (2018). DSM-5 Kriterlerine Göre Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanısı Alan Olguların Psikiyatrik Eştanı ve WISC-R Profillerinin Değerlendirilmesi. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, 55(2).
- Ardıç, A. (2018). Özel Gereksinimli Çocuk Aileleri ve Özellikleri. V. Aksoy (Ed.), *Özeleğitim* (2. baskı) içinde (213-237). Ankara, Pegem Akademi.
- Baltaş, Z. (2007). *Sağlık Psikolojisi: Halk Sağlığında Davranış Bilimleri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M., ve Fialka, J. (2003). Building new dreams: Supporting parents' adaptation to their child with special needs. *Infants ve Young Children*, 16(3), 184-200.

- Bayraklı, H. (2010). *Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Ankara.
- Bayraklı, H. ve Kaner, S. (2010). *Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi*. 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Öğretmen Yetiştirme: Bildiri Özetleri, Ankara: Kök Yayıncılık, 70-71.
- Bayraklı, H. ve Kaner, S. (2012). Zihin engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1-18.
- Beitchman, J. H., ve Young, A. R. (1997). Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(8), 1020-1032.
- Bender, N. W. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri: Özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri*. (Çev. H. Sarı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bhatt, R. K., Babu, K ve Roy, M. G. M. (2019). Parental Stress among Parents of Children with Autistic, Language Impairment and Normal Children. *Kristu Jayanti College Department of Psychology*.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56, 2, 67- 82.
- Blau, V., Reithler, J., van Atteveldt, N., Seitz, J., Gerretsen, P., Goebel, R., ve Blomert, L. (2010). Deviant processing of letters and speech sounds as proximate cause of reading failure: a functional magnetic resonance imaging study of dyslexic children. *Brain*, 133(3), 868-879.
- Bloch J. ve Weinstein J. (2010). "Families of Young Children with Autism", *Social Work in Mental Health*, S. 8(1), s. 23-40.
- Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V., ve Suardi, A. (2016). Specific learning disorders: A look inside children's and parents' psychological well-being and relationships. *Journal of learning disabilities*, 49(5), 532-545.
- Bryan, T., Burstein, K., ve Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: Homework problems and promising practices. *Educational psychologist*, 36(3), 167-180.
- Canarlan, H., ve Ahmetoğlu, E. (2015). Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Yaşam Kalitesinin İncelenmesi. *Trakya University Journal of Social Science*, 17(1).
- Castles, A., ve Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111.

- Cen, S., ve Aytac, B. (2017). Ecocultural perspective in learning disability: Family support resources, values, child problem behaviors. *Learning Disability Quarterly*, 40(2), 114-127.
- Chan, C. W. (2008). Special Section Overview of Specific Learning Disabilities (SLD)/Dyslexia Developments Over the Last Decade in Hong Kong. *HK J Paediatr (new series)*, 13(3), 196-202.
- Chang, M. Y., ve Hsu, L. L. (2007). The perceptions of Taiwanese families who have children with learning disability. *Journal of Clinical Nursing*, 16(12), 2349-2356.
- Chien, W. T., ve Lee, I. Y. (2013). An exploratory study of parents' perceived educational needs for parenting a child with learning disabilities. *Asian Nursing Research*, 7(1), 16-25.
- Chung, K. M., & Kim, J. (2009). Child Characteristics Associated with Parenting Stress in Parents of Children with ADHD, Mental Retardation and Pervasive Developmental Disorders in Korea: A Preliminary Study. In *The Proceedings of the Annual Convention of the Japanese Psychological Association The 73rd Annual Convention of the Japanese Psychological Association* (pp. 2EV059-2EV059). The Japanese Psychological Association.
- Çiğerli, Ö., Topsever, P., Alvur, T. M., ve Görpelioğlu, S. (2014). Engelli çocuğu olan anne-babaların tanı anından itibaren ebeveynlik deneyimleri: Farklılığı kabullenmek. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8(3), 75-81.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American psychologist*, 59(8), 676.
- Corr, C. A. (2018). Elisabeth Kübler-Ross and the “five stages” model in a sampling of recent American textbooks. *OMEGA-Journal of Death and Dying*.
- Coşkun, G. N., Gürbüz, G. A., Çeri, V., ve Doğangün, B. (2018). Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda psikiyatrik eş tanılarının incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 87-94.
- Coşkun, Y., ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 213-227.
- Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Çan Aslan, Ç. (2010). *Zihinsel engelli çocuğu olan anne ve babaların psikolojik belirtileri, sosyal destek algıları ve stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Davys, D., & Haigh, C. (2008). Older parents of people who have a learning disability: perceptions of future accommodation needs. *British Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 66-72.
- DeFries, J. C., ve Alarcón, M. (1996). Genetics of specific reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2(1), 39-47.
- DeFries, J. C., Singer, S. M., Foch, T. T., ve Lewitter, F. I. (1978). Familial nature of reading disability. *The British Journal of Psychiatry*, 132(4), 361-367.
- 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.
- Demirbilek, M. (2013). Zihinsel Engelli Bireylerin ve Ailelerinin Gereksinimleri. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*. 7(3): 58-64.
- Démonet, J. F., Taylor, M. J., ve Chaix, Y. (2004). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 363(9419), 1451-1460.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. *Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi*, 62, 157-174.
- Duman, N.S. (2014). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda eğitsel tedavinin benlik saygısı düzeyine etkisi.* Yayınlanmış tıpta uzmanlık tezi. Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk-Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ABD, Ankara.
- Durat, G., Atmaca, G. D., Ünsal, A., ve Kama, N. (2017). Özel gereksinimi olan çocukların ailelerinde umutsuzluk ve depresyon. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 39(3), 49-57.
- Dünya Sağlık Örgütü ICD 10. Erişim adresi: [http://www.who.int/occupational\\_health/publications/en/oehicd10.pdf](http://www.who.int/occupational_health/publications/en/oehicd10.pdf). Erişim tarihi: 02.06.2020
- Dünya Sağlık Örgütü ICD 11. Erişim adresi: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/2099676649>. Erişim tarihi: 02.06.2020
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43-55.
- Erden, G. (2011). Özgül Öğrenme Güçlüğü. *İstanbul Eğitim ve Kültür Dergisi*. Nisan: 60-65.

- Erden, G., Kurdoğlu, F., ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*.
- Eren, G., ve Doğan, U. (2020). Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Babaların Stres Düzeyleri Ve Stresle Başa Çıkma Yöntemlerinin İncelenmesi: Karma Desenli Bir Çalışma. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-21.
- Eroğlu, S., ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin stem temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67.
- Falik, L. H. (1995). Family patterns of reaction to a child with a learning disability: A mediational perspective. *Journal of learning disabilities*, 28(6), 335-341.
- Fernández-Alcántara, M., Correa-Delgado, C., Muñoz, Á., Salvatierra, M. T., Fuentes-Hélices, T., ve Laynez-Rubio, C. (2017). Parenting a child with a learning disability: A qualitative approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 526-543.
- Galván, N., Buki, L. P., ve Garcés, D. M. (2009). Suddenly, a carriage appears: social support needs of Latina breast cancer survivors. *Journal of psychosocial oncology*, 27(3), 361-382.
- Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. (2006). *Educational research*. Upper Saddle.
- Girli, A. (2012). *Öğrenme Güçlüğünü Açıklayan Yaklaşımlar*. Ed. Sunay Yıldırım Doğru . Ankara: Eğiten Kitap.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (5. Baskı). (Çev. A. Ersoy, P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gokool-Baurhoo, N. ve Asghar, A. (2019). "I can't tell you what the learning difficulty is": Barriers experienced by college science instructors in teaching and supporting students with learning disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 79, 17-27.
- Gören, A. B. (2015). Down Sendromlu Çocuğa Sahip Annelerin Destek İhtiyaçlarının ve Destek Kaynaklarının Belirlenmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 4(3).
- Green, S. E. (2007). "We're tired, not sad": Benefits and burdens of mothering a child with a disability. *Social Science ve Medicine*, 64(1), 150-163.
- Guenther, T., Peters, K., Scharke, W., Horbach, J., Kraatz, C., Herpertz-Dahlmann, B., ... ve Vloet, T. D. (2016). Attention and reading performance in children with ADHD, reading disorder and the combined condition. *Zeitschrift für Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 44(5), 351-363.

- Güneysucu, J. (2010). *Eğitilebilir zihinsel engelli çocuğa sahip olan babaların sosyo-demografik değişkenlere göre stres düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzlarının incelenmesi* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: an overview and working hypothesis. *Brain*, 123(12), 2373-2399.
- Hallahan, D. P. and Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional Learners Introduction to Special Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Heiervang, E., Hugdahl, K., Steinmetz, H., Smievoll, A. I., Stevenson, J., Lund, A., ve Lundervold, A. (2000). Planum temporale, planum parietale and dichotic listening in dyslexia. *Neuropsychologia*, 38(13), 1704-1713.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations. *Journal of developmental and physical disabilities*, 14(2), 159-171.
- Heiman, T., ve Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in developmental disabilities*, 29(4), 289-300.
- Heller, K. A., Kratzmeier, H., Lengfelder, A., ve Raven, J. C. (1998). *Matrizen-Test-Manual. Bd. 1: ein Handbuch mit deutschen Normen zu den Standard Progressive Matrices von JC Raven*. Beltz-Test.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support reading*. MA: Addison-Wesley.
- House, J. S. (1986). Social support and the quality and quantity of life. *Research on the Quality of Life*, 253-269.
- Husserl, E. (2012). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. Routledge.
- Juntorn, S., Sriphetcharawat, S., ve Munkhetvit, P. (2017). Effectiveness of information processing strategy training on academic task performance in children with learning disabilities: a pilot study. *Occupational Therapy International*, 2017.
- Karabekiroğlu, K. (2012): *Aman Dikkat: Dikkat ve Öğrenme Sorunları*. İstanbul: Say Yayıncılık
- Karadağ, G., (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4):315-322

- Karadağ, G. (2014). Özel Gereksinimi Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşadığı Zorluklar ve Çözüm Önerileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 13(6).
- Karakuş, Ö., ve Kırılıoğlu, M. (2019). Engelli bir çocuğa sahip olmanın getirdiği yaşam deneyimleri: Anneler üzerinden nitel araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 96-112.
- Karaman, D., Kara, K., ve Durukan, İ. (2012). Özgöl öğrenme bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinical Investigation*, 6(4).
- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M., ve Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(3), 165.
- Karande, S., Mehta, V., ve Kulkarni, M. (2007). Impact of an education program on parental knowledge of specific learning disability. *Indian Journal of Medical Sciences*, 61(7), 398-406.
- Keskin, G., Bilge, A., Engin, E. ve Dülgerler, Ş. (2010). Zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların kaygı, anne-baba tutumları ve başa çıkma stratejileri açısından değerlendirilmesi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 30-37.
- Kırcaali- İftar, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. *Özel Eğitim*, January 1998, 3-13.
- Kirby, A., Edwards, L., ve Hughes, A. (2008). Parents' concerns about children with specific learning difficulties: Insights gained from an online message centre. *Support for Learning*, 23(4), 193-200.
- Kirk, S. A., ve Elkins, J. (1975). Characteristics of children enrolled in the child service demonstration centers. *Journal of Learning Disabilities*, 8(10), 630-637.
- Kot, M., Sönmez, S., ve Eratay, E. (2018). Özel Gereksinimli Bireylere Sahip Ailelerin Yaşadıkları Zorluklar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*.(37), 85-96.
- Köksal, G., ve Kabasakal, Z. (2012). Zihinsel engelli çocukları olan ebeveynlerin yaşamlarında algıladıkları stresi yordayan faktörlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 71-91.
- Köroğlu, E. (2001). *DSM-IV-TR tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. Ankara, Hekimler Yayın Birliği.
- Köroğlu, E. (2014). *DSM-V-TR tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. Ankara, Hekimler Yayın Birliği.
- Kurşun, Z. (2018). *Yaygın gelişimsel bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların anne babalarının stres düzeyleri ve stresle başa çıkma yollarının karşılaştırılması* (Master's thesis, İstanbul Ticaret Üniversitesi).

- Kurtbeyoğlu, Z., ve Demirtaş, V. Y. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne-Babaların Algılanan Sosyal Destek ve Depresyon Düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 228-242.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York, NY: Macmillan.
- Kübler-Ross, E., 1997. *The wheel of life: A memoir of living and dying*. New York, NY: Touchstone.
- Langdrige, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method*. Pearson education.
- Maag, J. W., ve Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of learning disabilities*, 39(1), 3-10.
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 45-48.
- Marquis, S., Hayes, M. V., ve McGrail, K. (2019). Factors affecting the health of caregivers of children who have an intellectual/developmental disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(3), 201-216.
- Maughan B. ve Yule W. Reading and Other learning Disabilities içinde Taylor, E. (1994). Syndromes of attention deficit and overactivity. *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches*.
- McConkey, R., ve Smyth, M. (2003). Parental perceptions of risks with older teenagers who have severe learning difficulties contrasted with the young people's views and experiences. *Children and Society*, 17(1), 18-31.
- Melekoğlu, M. A., ve Sak, U. (2018). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Metin, E. N. (2012). Özel gereksinimli çocuğun aileye katılımı. E. N. Metin (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar* içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Mody, M., Studdert-Kennedy, M., ve Brady, S. (1997). Speech perception deficits in poor readers: Auditory processing or phonological coding?. *Journal of experimental child psychology*, 64(2), 199-231.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- Mukaddes, N. (2001). Öğrenme bozuklukları. Ö. Polvan (Ed.). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Ders Kitabı* içinde (pp. 70-73). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

- Nealy, C. E., O'Hare, L., Powers, J. D., ve Swick, D. C. (2012). The impact of autism spectrum disorders on the family: a qualitative study of mothers' perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15, 187-201.
- Ngo, H., Shin, J. Y., Nhan, N. V., ve Yang, L. H. (2012). Stigma and restriction on the social life of families of children with intellectual disabilities in Vietnam. *Singapore medical journal*, 53(7), 451-457.
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., ve Dean, P. (2001). Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends in neurosciences*, 24(9), 508-511.
- Opp, G. (1994). Historical roots of the field of learning disabilities: Some nineteenth-century German contributions. *Journal of learning disabilities*, 27(1), 10-19.
- Ozgun, O., ve Honig, A. S. (2005). Parental involvement and spousal satisfaction with division of early childcare in Turkish families with normal children and children with special needs. *Early Child Development and Care*, 175(3), 259-270.
- Özmen, E. R. (2014). Öğrenme problemleri: Önlenmesi ve düzeltilmesi. Bir model önerisi, *Yeni Türkiye Dergisi*, 59,1321-1332.
- Özyurt, Ö. (2011). *Hafif zihinsel engelli çocuğu olan annelerin algıladıkları aile işleyişi ve aile yaşam kalitesinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pakenham, K. I., Sofronoff, K., ve Samios, C. (2004). Finding meaning in parenting child with Asperger syndrome: Correlates of sense making and benefit finding. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 245-264.
- Peker, A., Eroğlu, Y., ve Özcan, N. (2015). Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ile tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin psikolojik sağlamlık, iyilik hali ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 142-150.
- Palancı, M. (2017). Engelli çocuğa sahip anne babaların aile yılmazlığı, öznel iyi oluş ve evlilik uyumlarının psiko-sosyal yeterlikler ile yordanması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., ve Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional children*, 68(2), 203-222.
- Richardson, S. O. (1992). Historical perspectives on dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 25(1), 40-47.

- Rieser, R., Stubbs, S., Myers, J., ve Kumar, K. (2013). Teacher education for children with disabilities literature review. *Paper for UNICEF REAP Project*. Erişim adresi: [https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Teacher\\_education\\_for\\_children\\_disabilities\\_litreview.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Teacher_education_for_children_disabilities_litreview.pdf) Erişim tarihi: 10.01.2021
- Robert, M., Leblanc, L., ve Boyer, T. (2015). When satisfaction is not directly related to the support services received: understanding parents' varied experiences with specialised services for children with developmental disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 168-177.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., ... ve Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading disability: new findings from 4 epidemiological studies. *Jama*, 291(16), 2007-2012.
- Ryan, S., ve Runswick- Cole, K. (2008). "Repositioning Mothers: Mothers, Disabled Children and Disability Studies", *Disability ve Society*, 23 (3), 199-210.
- Sahu, A., Bhargava, R., Sagar, R., ve Mehta, M. (2018). Perception of families of children with specific learning disorder: An exploratory study. *Indian journal of psychological medicine*, 40(5), 406-413.
- Sahoo, M. K., Biswas, H., ve Padhy, S. K. (2015). Psychological co-morbidity in children with specific learning disorders. *Journal of family medicine and primary care*, 4(1), 21.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Scheuerpflug, P., Plume, E., Vetter, V., Schulte-Koerne, G., Deimel, W., Bartling, J., ve Warnke, A. (2004). Visual information processing in dyslexic children. *Clinical Neurophysiology*, 115(1), 90-96.
- Seltzer, M.M, Greenberg, J.S, Floyd, F.J. ve diğerleri (2001). Life course impacts of parenting a child with a disability. *American Journal of Mental Retardation*, 106, 265-286.
- Seligman, M., ve Darling, R. B. (2017). *Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability*. Guilford Publications.
- Seydel, E. H., Yıkılkan, H., ve Görpelioğlu, S. (2016). Engelli çocuk yakınlarının gereksinimleri ve mevcut hak ve hizmetlerden yararlanma durumları [The Needs of the relatives of children with disabilities and situations of benefiting from the existing rights and services]. *Smyrna Tıp Dergisi*, 47-52.
- Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary-school students with learning disabilities and their nonlearning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 127-140.

- Silver, L. (2002). Developmental Learning Disorder. M. Lewis. (Ed.) *Child And Adolescent Psychiatry Text book* içinde (621-629). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins Publishers.
- Simon, A., ve Easvaradoss, V. (2015). Caregiver Burden in Learning Disability. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 2349-3429.
- Stark, P. D. (2020). *Parents of children with autism: the stigma and emotion work associated with navigating, advocating, and managing autism* (Doctoral dissertation, North Dakota State University).
- Stevenson, H. W., Stigler, J. W., Lucker, G. W., Lee, S. Y., Hsu, C. C., ve Kitamura, S. (1982). Reading disabilities: the case of Chinese, Japanese, and English. *Child development*, 1164-1181.
- Strnadová, I. (2006). Stress and resilience in families of children with specific learning disabilities. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 35.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahin, Z. B. (2017). *Otizm veya özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerinde, tükenmişlik belirtileri ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Uygulamalı Psikoloji Bilim Dalı).
- Şengül, S., ve Baykan, H. (2013). Zihinsel engelli çocukların annelerinde depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma tutumları. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 14(1), 30-39.
- Srinath, S., Girimaji, S. C., Gururaj, G., Seshadri, S., Subbakrishna, D. K., Bholra, P., ve Kumar, N. (2005). Epidemiological study of child ve adolescent psychiatric disorders in urban ve rural areas of Bangalore, India. *Indian Journal of Medical Research*, 122(1), 67.
- Özyürek, Ö. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan bir grubun belirti şiddeti, annelerinin ebeveynlik tarzlarına dair çocukların algıları, annelerin stresle başa çıkma, ebeveynlik yetkinliği ve ödev çatışması açısından, kontrol grubu ile karşılaştırılarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taanila, A., Ebeling, H., Tiihala, M., Kaakinen, M., Moilanen, I., Hurtig, T., ve Yliherva, A. (2014). Association between childhood specific learning difficulties and school performance in adolescents with and without ADHD symptoms: a 16-year follow-up. *Journal of attention disorders*, 18(1), 61-72.
- Teasdale, B., ve Bradley-Engen, M. S. (2010). Adolescent same-sex attraction and mental health: The role of stress and support. *Journal of Homosexuality*, 57(2), 287-309.

- Toker, M., Başgöl, Ş. ve Özaydın, L. (2019). Down sendromlu çocuğa sahip annelerin aile gereksinimlerinin belirlenmesi ve sosyal destek algılarına yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20 (4), 651-676.
- Toros, F. (2002). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon, evlilik uyumunun ve çocuğu algılama şeklinin değerlendirilmesi. *Psikiyatri Dergisi*, 3(2):23.
- Toros, F., ve Tataroğlu, C. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: sosyodemografik özellikler, anksiyete ve depresyon düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(1), 23-31.
- TUİK. (2010). *Özürlülerin sorun ve beklentilerinin araştırması*. Ankara. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=6370> Erişim tarihi: 10.09.2020
- Turgut, S. (2008). *Özgül öğrenme güçlüğünde nöropsikolojik profil*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türkiye Disleksi Meclisi. (2017). Türkiye’de özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması sürecinde ve destek eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. Ankara.
- Üdücü, E. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış 10-16 yaş arası öğrencilerin internet bağımlılığı düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Venkatakrishnashastry, I., ve Vranda, M. N. (2012). Attitudes of Parents towards Children with Specific Learning Disabilities. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(1), 63-69.
- Vidyasagar, T. R., ve Pammer, K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. *Trends in cognitive sciences*, 14(2), 57-63.
- Vogler, G. P., DeFries, J. C., ve Decker, S. N. (1985). Family history as an indicator of risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 18(7), 419-421.
- Wang, P., ve Michaels, C. A. (2009). Chinese families of children with severe disabilities: Family needs and available support. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(2), 21-32.
- Weaver, S. (1999). *Looking the other way: Raising children with special needs in Aotearoa/New Zealand*. HarperCollins.
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children without autism, and children with mental retardation. *Autism*, 6, 115-130.

- Wieland, N., ve Baker, B. L. (2010). The role of marital quality and spousal support in behaviour problems of children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(7), 620-633.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-hill education (UK).
- Yaşar, M. C., ve Bıçakçı, M. Y. (2019). Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin yalnızlık düzeyleri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(3), 1-13.
- Yazıcı, D. N., ve Durmuşoğlu, M. C. (2017). Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin Karşılaştığı Sorunlar Ve Beklentilerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 657-681.
- Yıldırım, A. Ş., ve Şimşek, V. E. H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., Aşilar, R. H., ve Karakurt, P. (2013). Engelli çocukların annelerinin ruhsal durumlarının belirlenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 20(3), 200-209.
- Yüzbaşı, D. V. (2018). Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Duygusal Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (46), 1-25.

## EKLER

### EK 1: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi İbn Haldun Üniversitesi Klinik Psikoloji Bölümü “Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Deneyimlerinin ve Gereksinimlerinin İncelenmesi” adlı araştırmaya davet ediyoruz. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır.** Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya xxxxx @ibnhaldun.edu.tr e-posta adresi ve 05 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının İmzası:

Katılımınız için teşekkür ederim.

Elif Eren

## EK 2: ETİK KURUL İZİN BELGESİ

T.C.  
İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
BAŞKANLIĞI KARAR FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Deneyimlerinin ve Gereksinimlerinin İncelenmesi			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Klinik Psikoloji öğrencisi-Elif Eren			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Klinik Psikoloji			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	İstanbul			
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ <input checked="" type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ <input type="checkbox"/>	ULUSAL <input type="checkbox"/>	ULUSLARARASI <input type="checkbox"/>	

Değerlendirilen Belgeler	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili
		ETİK KURUL BAŞVURU FORMU	09.09.2019	
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	09.09.2019		Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
	SOSYODEMOGRAFIK FORM	-		Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
	KARAR NO: 2019/20-1	TARİH: 16.09.2019		
Karar Bilgileri	<p>KARAR: Kurulumuza başvuran Sn. Elif Eren'in "Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Deneyimlerinin ve Gereksinimlerinin İncelenmesi" isimli proje; amaç, araştırma türü ve örneklem, veri toplama araçları, süreç ve işlemler, veri analizleri dikkate alınmak suretiyle değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır:</p> <p>Proje etik açıdan uygun bulunmuştur <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir <input type="checkbox"/></p> <p>Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır <input type="checkbox"/></p>			

ETİK KURULDAKİ GÖREVİ	ADI SOYADI
Etik Kurul Başkanı	Prof. Dr. Ekrem Tatoğlu
Üye	Prof. Dr. Yüksel Özden
Üye	Prof. Dr. Fuat Erdal
Üye	Prof. Dr. Halil Bertay
Üye	Prof. Dr. Bilal Aybakan
Üye	Prof. Dr. Yusuf Çalışkan
Üye	Prof. Dr. Üzeyir Ok

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Ad-Soyadı: Elif Eren

### Eğitim

2018-2021 İbn Haldun Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı

2014-2018 İstanbul Üniversitesi - Psikoloji

### İş Deneyimi

2019- 2020 Psikoterapi Uygulama (1 İbn Haldun Üniversitesi Psikoterapi  
Yıl) Uygulama ve Araştırma Merkezi

2020 - Afet Bölgesi Deneyimi (2 Hafta) 2020 Elazığ Depremi- Aile, Çalışma ve  
Sosyal Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve  
Kızılay- Psikolojik İlk Yardım Destek  
Ekibi

2019 – Staj (6 Ay) Yaşam Ağacı Çocuklara Yönelik Gönüllü  
Psikososyal Destek Projesi

2017 - Klinik Gözlem (3 Ay) Samsun Ruh ve Sinir Hastalıkları  
Hastanesi Poliklinik Servisinde Gözlem