

Ebeveynlerin Gözünden Özgül Öğrenme Güçlüğü: Bir Metafor Analizi

Seyhan SOĞANCI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
syhnktu@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7133-6033

Emrah GÜLBOY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
emrah.gulboy@omu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7802-6839

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1212387
Geliş Tarihi: 30.11.2022	Revize Tarihi: 17.03.2023
	Kabul Tarihi: 24.03.2023

Atf Bilgisi

Soğancı, S. & Gülboy, E. (2023). Ebeveynlerin gözünden özgül öğrenme güçlüğü: Bir metafor analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 255-274.

ÖZ

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG), kültür veya dilden bağımsız olarak hem çocuklarda hem de yetişkinlerde görülebilen sıklıkla yazılı dil ve sözlü dili anlayabilme ve kullanabilme yeteneğini etkileyen, dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik alanlarında kendini gösteren ve yaşam boyu devam eden güçlükler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme güçlüğüne doğasına ilişkin açıklamalar her ne kadar bu çocukların akademik ve sosyal becerilerde yaşadıkları sınırlılıklara dikkat çekse de öğrenme güçlüğüne etkileri ÖÖG tanımlı çocuklar kadar yakın çevrelerindeki bireyleri de olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrenme güçlüğüne ilişkin ortaya çıkardığı olumsuzluklardan en fazla etkilenen gruplardan biri bu çocukların ebeveynleridir. Bu kapsamda mevcut çalışmada, ÖÖG tanımlı çocuğa sahip ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmış ve veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmaya 31'i anne ve 22'si baba olmak üzere toplam 53 ebeveyn katılmıştır. Bulgular, ebeveynlerin 6 farklı kategoride toplam 51 metafor ürettiklerini ve annelerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarının babalara oranla daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bulguları alanyazınla tartışılarak ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özgül öğrenme güçlüğü, ebeveyn algısı, metafor analizi, fenomenoloji.

Specific Learning Disability Through the Eyes of Parents: A Metaphor Analysis

ABSTRACT

Specific learning disabilities (SLD) are defined as lifelong difficulties that manifest themselves in the fields of listening, speaking, reading, writing, and mathematics, which can often affect the ability to understand and use written language and oral language, which can be seen in both children and adults regardless of culture or language. Although the explanations about the nature of SLD draw attention to the limitations of these children in academic and social skills, the effects of SLD adversely affect the individuals in their immediate environment and the children with SLD. One of the groups most affected by the negativity caused by SLD is the parents of these children. In this context, the current study aims to determine the perceptions of parents with children with SLD about learning disabilities through metaphors. The study used phenomenology design from qualitative research designs, and the data were analyzed using content analysis. A total of 53 parents, 31 of whom were mothers and 22 of whom were fathers, took part in the study. The findings show that parents produced 51 metaphors in 6 different categories and that mothers' perceptions of learning disabilities were more negative than fathers. The study's findings were discussed with the literature, and suggestions for further research were presented.

Keywords: Specific learning disabilities, parental perception, metaphor analysis, phenomenology.

Giriş

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG), kültür veya dilden bağımsız olarak hem çocuklarda hem de yetişkinlerde görülebilen bir gelişimsel yetersizliktir. ÖÖG, normal veya normalin üzerinde zekâ düzeyine sahip bireylerde görülen, sıklıkla yazılı dil ve sözlü dili anlayabilme ve kullanabilme yeteneğini etkileyen, nörolojik kökenli, dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik alanlarında kendini gösteren ve yaşam boyu devam eden güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Fuchs, Lyon, Fletcher ve Chhabra, 2006). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'na (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5], 2013) göre ÖÖG'nin tanılanmasında birtakım

kriterler belirlenmiştir. Bu kriterlerden ilki, öğrenme ve akademik becerileri kullanmaya ilişkin güçlüklerin en az altı ay boyunca uygulanan sağaltım ve müdahalelere rağmen devam etmesidir. İkincisi, bireyin okul ve günlük yaşama ilişkin performansının kronolojik yaşının önemli düzeyde altında olmasıdır. Üçüncüsü, güçlüklerin okul yıllarında ya da erken dönemde fark edilmesidir. Sonuncusu ise güçlüklerin herhangi bir zihinsel, görsel ya da işitsel yetersizlik, nörolojik, psikososyal ya da ruhsal bozukluk, öğretimin sunulduğu dildeki yetersizlik veya yetersiz öğretim ile açıklanamıyor olmasıdır (American Psychiatric Association [APA], 2013).

ÖÖG olan çocuklar, normal zekâ düzeyine sahip olmalarına rağmen; heceleme, sözcük tanıma, akıcı ve doğru çözümlenme ve okuduğunu anlama becerilerinde, sayısal işlem ve matematiksel becerilerde zorluklar yaşamaktadırlar (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003). Bunun yanında ÖÖG olan çocuklar, bilgiyi işleme, dikkatlerini odaklamada, problem çözmede, sosyal mesajları anlamlandırmada, dile ilişkin kuralları anlama ve kullanmada da sıklıkla güçlük çekerler (Talbot, Astbury ve Mason, 2010). ÖÖG’de semptomlar yaşla birlikte değişen alanlarda belirginleşir. Dolayısıyla bireyler yaşamları boyunca değişen alanlarda ve farklı zorluk derecelerinde öğrenme güçlüğü yaşayabilirler. Çocukluk dönemindeki çözümlenme, heceleme, akıcılık, sözcük tanıma becerileri ile ilgili zorluklar ergenlik ve yetişkinlikte akıcı okuma, okuduğunu anlama, hikâye özetleme, yazılı ifade, ezberleme, yabancı dil öğrenme gibi becerilerde sınırlılıklarla karşılaşılmasına neden olmaktadır (Lum, Conti-Ramsden, Morgan ve Ullman, 2014).

Öğrenme güçlüğüne ilişkin açıklamalar her ne kadar akademik ve sosyal becerilerdeki sınırlılıklara dikkat çekse de bu durumun yarattığı etkiler ÖÖG tanımlı çocukların yakın çevresini de kapsamaktadır. Nitekim alanyazında söz konusu yetersizlik grubunun en yakın çevresi olan ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne etkilenme durumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen birçok araştırma (Bonifacci, Storti, Tobia ve Suardi, 2016; Dyson, 2010; Rotsika vd., 2011; Yıldız, 2019; Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Rasinski, 2012) yer almaktadır. Bu araştırmalar çoğunlukla ÖÖG tanımlı çocuğa sahip olmanın ebeveynler üzerindeki sosyal ve psikolojik etkilerini incelemeye yöneliktir. ÖÖG olan çocukların ebeveynlerini konu alan araştırmalara ilişkin bulgular ebeveynlerin tipik gelişim çocukların ebeveynlerine kıyasla daha fazla duygusal ve sosyal güçlük yaşadığı (Ginieri-Coccosis vd., 2013), çocuklarının fiziksel ve duygusal refahını sağlamak için daha fazla çaba harcadığı (Rotsika vd., 2011), daha yüksek düzeyde ebeveyn stresi yaşadıkları (Bonifacci vd., 2016) ve suçluluk duygusu ile baş etmek zorunda kaldıkları (Dyson, 2010) yönündedir. Bu doğrultuda ebeveynlere ihtiyaç duydukları desteği sağlayabilmek için ilk olarak onları anlamamanın ve beklentilerini tanımlamanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun için de ebeveynlerin ÖÖG olan çocuklarıyla yaşadıkları deneyimlerinin, bu olguya ilişkin açıklamalarının, öğrenme güçlüğüne atfettikleri anlamın ve öğrenme güçlüğü kavramına yönelik algılarının irdelenmesi önem kazanmaktadır. Ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin deneyimlerinin belirlenmesinde kullanılan yollardan birisi de metaforlardır (Öğülmüş ve Okur, 2021). Metaforlar eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir kavram olmakla birlikte, bireylerin yaşantısını ve tecrübelerini somutlaştırmada da kullanılan bir araçtır (De-Guerrero ve Villamil, 2002; Low, 2008). Metaforlar yoluyla düşüncelerin temsiller ve mecazlar kullanılarak somutlaştırılması ve bireyin deneyimlerine ve fikirlerine ilişkin bilgilere ulaşılması sağlanmaktadır (Low, 2008).

Alanyazın incelendiğinde özel eğitim alanında yapılan metafor çalışmalarının daha çok üstün yetenekli çocuklar (Aslan ve Doğan, 2016; Aydeniz, 2022; Doğan ve Duruğa, 2021; Karabulut, Mertol ve Alkan, 2017; Oğuz, 2020; Su, 2021), özel eğitim öğretmenleri (Sakar ve Köksal, 2021; Sardohan-Yıldırım ve Eldeniz-Çetin, 2022; Uçar, Uçar, Karabulut ve Yılmaz, 2021), özel eğitim öğretmen adayları (Bozkuş-Genç, 2021; Güleç-Aslan, 2014; Güleç-Aslan, 2017) ile yürütüldüğü görülmektedir. Öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmalar ise ÖÖG olan çocukların öğretmenleri ile yürütülen (Öğülmüş ve Okur, 2021; Özabacı ve Başak, 2013; Uçar vd., 2021) ve ÖÖG olan çocukların aileleri ile yürütülen (Öğülmüş ve Okur, 2021) araştırmalar ile sınırlıdır. Öğülmüş ve Okur (2021), gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveynlerin ve ÖÖG olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin ÖÖG’ye ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 117 öğretmen ve 101 ebeveyn katılmıştır. Bulgular; öğretmenlerin 59 farklı metafor, ebeveynlerin ise 49 farklı metafor yoluyla ÖÖG’ye ilişkin algılarını ifade ettiklerini göstermektedir. Üretilen metaforlar hem ebeveynler

hem de öğretmenler açısından değerlendirildiğinde ÖÖG'ye yönelik algının genel olarak olumsuz olduğu görülmektedir.

Özel eğitim alanında metafor çalışmaları son yıllarda ilgi görse de ÖÖG'ye ilişkin ebeveynlerle yürütülen metafor araştırmalarının sınırlı sayıda olması yeni çalışmalara gereksinim olduğunu göstermektedir. Metaforların bireylerin algılarını ve deneyimlerini doğru biçimde ifade etmelerini kolaylaştırdığı düşünüldüğünde (Hashemi, 2010) herhangi bir olguya veya duruma ilişkin bireylerin gerçek algılarının ortaya çıkarılmasında metaforların etkili bir araç olduğunu söylemek mümkündür (Ho, 2005). Araştırmada metaforlar aracılığıyla ÖÖG'li çocuğu olan ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin gerçekçi algılarının belirlenmesinin ebeveynlerin gereksinimlerinin belirlenmesinde ve onlara ihtiyaç duydukları hizmetlerin sunulmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada ÖÖG tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Ebeveynlerin ürettikleri metaforlar ortak özellikleri açısından hangi kavramsal kategorilerde gruplanabilir?
3. Kavramsal kategoriler anne ve babalar açısından farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma etiğinin sağlanması sürecine ilişkin bilgiler de bu başlık altında sunulmuştur. İzleyen bölümde söz edilen başlıklar ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Araştırma Deseni

Çalışmada, ÖÖG olan çocuğa sahip ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarını ortaya koymak üzere nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, katılımcıların deneyimlerine ilişkin bakış açısı kazanmayı ve onların deneyimleriyle yapılandırdıkları olguları/fenomenleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bilimsel yaklaşıma dayalı bir süreçtir (Creswell, 2009). Bu desende temel amaç ilgili fenomene ilişkin katılımcıların deneyimlerini ve betimlemelerini ortaya koymaktır (Bütün, 2014). Fenomenoloji, temel veri kaynağı, çalışmada odaklanılan fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimlerini aktarabilecek ya da yansıtabilecek kişi ya da kişilerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları, ÖÖG tanılı çocuğa sahip 53 ebeveynidir. Katılımcıların 31'i anne ve 22'si babadır. Katılımcıların yaşları ortalaması 38 (ranj= 25-56 yaş)'dir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır. Katılımcılar, öğrenme güçlüğü fenomenine ilişkin daha derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Creswell ve Poth, 2016). Çalışmanın katılımcılarına çalışma hakkında detaylı bir açıklama yapılmış ve gönüllü olan ebeveynlere bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Araştırma etiği gereği katılımcılara kod isimler verilerek kimlikleri gizli tutulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Toplanması

Ebeveynlerin öğrenme güçlüğü fenomenine ilişkin algıları metaforlar (mecazlar) yoluyla toplanmıştır. Veriler, içerisinde kalıp bir açık uçlu sorunun yer aldığı veri toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmanın amacı ve demografik bilgiler yer alırken ikinci bölümde ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin algılarını belirlemek üzere "Öğrenme

güçlüğü gibidir/benzer. Çünkü;” cümlesi yer almaktadır. Bu cümle katılımcıların metaforik algılarının belirlenmesinde kullanılan kalıp bir ifadedir (Saban, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veriler birinci yazar tarafından toplanmıştır. Birinci yazar ebeveynlere veri toplama formlarını dağıtmış ve araştırmanın amacına ilişkin bir bilgilendirme yapmıştır. Ardından örnek metaforlar üzerinden metaforun ne olduğu ve kullanım amaçlarına ilişkin açıklama yapmıştır. Yazar, ÖÖG’ye ilişkin örnek metaforlar üretmek ebeveynlerin metafor üretme sürecinde nasıl davranmaları gerektiği hakkında rehberlik etmiştir. Son olarak ebeveynlere düşünceleri ve kendileri birer metafor üretmeleri için 10-15 dakika süre tanıyıp ve sürenin tamamlanmasının ardından veri toplama formlarını toplamıştır. Veriler tüm katılımcılardan bireysel olarak onların uygun oldukları zamanda ve ortamda toplanmıştır.

Tablo 1
Ebeveynlere İlişkin Demografik Özellikleri

Özellik	N	
Ebeveyn	Anne	31
	Baba	22
	Σ	53
Yaş	25-30	5
	31-35	13
	36-40	15
	41-45	16
	46-50	3
	50+	1
Σ	53	

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

ÖÖG olan çocuğa sahip ebeveynlerden toplanan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, tüm temaların verilerin içerisinden çıkartılarak analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analiz süreci; (a) kodlama ve ayıklama, (b) örnek metafor derleme aşaması, (c) kategori oluşturma aşaması, (d) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (e) verilerin yorumlanması aşaması olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir (Ekici, 2016; Saban, 2009). Verilerin analizi ve yorumlanması aşaması ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Kodlama ve Ayıklama Aşaması

İkinci yazar ilk olarak çalışmanın katılımcılarının ürettikleri tüm metaforlar ayrıntılı biçimde okunmuş ve tüm katılımcılara birer numara vermiştir. Kodlama aşamasında; (a) öğrenme güçlüğüne ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesi (çünkü bölümü) yer almayan formlar, (b) sadece gerekçe bölümünün yer aldığı ancak metaforun yer almadığı formlar ve (c) boş bırakılan formların ayıklanmasına karar verilmiştir. Ayıklama sonunda tüm ebeveynlerin geçerli birer metafor ürettikleri ve toplamda 51 farklı metaforun ortaya çıktığı belirlenmiştir. İkişer ebeveyn aynı metaforu ürettiğinden toplam metafor sayısı katılımcı sayısından düşüktür. Metaforların aynı olmasına metaforun gerekçe kısmında yer alan ifade analiz edilerek karar verilmiştir. Aynı olduğu düşünülen metaforlar her iki yazar tarafından ortak karar alınarak belirlenmiştir.

Örnek Metafor Derleme Aşaması

Bu aşamada ilk olarak tüm metaforlar oluşturulma sayıları göz önünde bulundurularak sıraya dizilmiştir. Ardından metaforlar ve gerekçeleri gözden geçirilerek; (a) benzeyen, (b) benzetilen, (c) benzeyen ve benzetilen arasındaki bağıntı analiz edilmiştir. Ardından her bir metaforu en iyi temsil eden birer örnek seçilmiştir (Saban, 2009).

Kategori Oluşturma Aşaması

Bu aşamada ebeveynlerin ürettiği metaforlardan yola çıkılarak kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmacı, ebeveynler tarafından geliştirilmiş metaforları, metaforun gerekçesini göz önünde bulundurarak üretilen metaforları en iyi temsil ettiğini düşündüğü 6 kategori oluşturmuştur. Kategoriler oluşturulurken nitel araştırmaların doğasına uygun olarak direkt etiketleme yapmak yerine daha soyut ifadeler oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla; (a) ebeveynler çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü olanlara bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmış, (b) veri toplama formunda ebeveynlerin görüşlerini sınırlandıracak ya da onları yönlendirecek ifadelerden kaçınılmış, (c) raporlaştırma sürecinde katılımcıların geliştirdikleri metaforlar ve metaforlara ait gerekçelerden alıntılara yer verilmiş ve (d) süreç ayrıntılı ve anlaşılabilir biçimde rapor edilmeye çalışılmıştır (Creswell ve Poth, 2016; Lincoln ve Guba, 1986). Güvenirliği sağlamak amacıyla da kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Bu amaçla, ikinci yazar tarafından oluşturulan katılımcılara ait metafor listeleri ve metaforları temsil eden kategoriler, nitel araştırma deneyimi olan birinci yazar tarafından yeniden analiz edilmiş ve yazarların eşleştirmeleri birbirleriyle karşılaştırılarak güvenirlilik hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırma sonucuna dayalı olarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiş ve Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [$\text{Görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) * 100$] kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirliliği hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı %92 bulunmuştur. Bu formülde elde edilen uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenen düzeyde bir güvenirliliğin sağlandığı düşünülmektedir.

Verilerin Yorumlanması Aşaması

Metaforlar ve metaforlara ilişkin kategoriler tablolar ve şekiller kullanılarak sunulmuştur. Bu aşamada ebeveynlerin ürettikleri metaforlar alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Alıntılar verilirken katılımcılara kod isimler verilmiştir.

Araştırma Etiği

ÖÖG tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesinin amaçlandığı çalışmamız daha önce hiçbir dergide yayınlanmamıştır. Makalenin yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Bu çalışma kapsamında araştırmamızın gerçekleştirildiği kurumdan gerekli izinler ve etik kurul onayı alınmıştır. Bu çalışma için Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 19.09.2022 tarih ve E-23688910-050.01.04-2200098403 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Bu aşamada ilk olarak ebeveynler tarafından üretilen metaforlara yer verilmiştir. Ardından metaforların dahil oldukları kategoriler ve kategorilere ilişkin yüzde ve frekans değerleri sunulmuştur. Son olarak, ebeveyn cinsiyetleri açısından üretilen metaforların kategorik olarak farklılıkları yüzde ve frekanslarla sunulmuştur. Verilerin sunulmasında tablo ve şekillerden yararlanılmıştır.

Ebeveynlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Ebeveynler, özgül öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin 51 farklı metafor üretmiştir. Ebeveynlerin ürettikleri metaforlar ve metaforlara ilişkin frekanslar Tablo 2'de yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde iki ebeveynin benzer metafor ürettiği görülmektedir. Ebeveynlerin ürettikleri metaforların frekansları dikkate alınarak kelime bulutu oluşturulmuştur. Şekil 1'de ebeveynlerin ürettikleri metaforlara ilişkin kelime bulutu yer almaktadır.

Tablo 2

Ebeveynlerin Özgü Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Ürettikleri Metaforlar

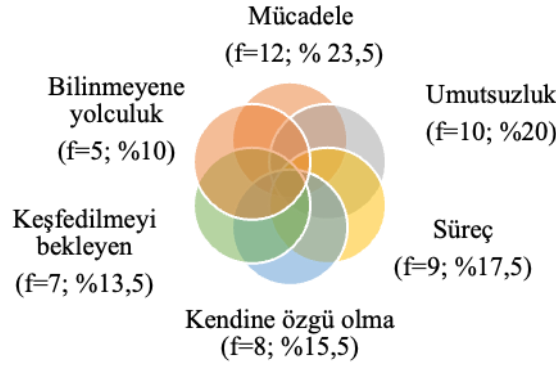
Metafor	f	Metafor	f
Delik kova	2	Karanlık mağara	1
Uzun ve zorlu yol	2	Renkli ama zor yolculuk	1
Issız ada	1	Acıklı film	1
Hindistan cevizi	1	Kömür	1
Bir Türk'ün kuzey ışıklarını izlemesi	1	Günümüz akıllı teknolojisi	1
Bilinmezlik	1	Kafeste kilitli kalmak	1
Sürpriz yumurta	1	İç hesaplaşmaları konu alan bir klasik	1
Yüksek kayalıklara tırmanmak	1	Sabır kuyularında yüzmek	1
Akarsu	1	Aşılmaz zorluk	1
Derin kanyon	1	Dağcılık	1
Hazine haritası	1	Salla okyanus ortasında kalmak	1
Ormanda gökyüzüne bakmak	1	Radyoda doğru frekansı bulmak	1
Endemik bitki	1	Gökkuşuğu	1
Masal	1	Uçsuz bucaksız denizde yüzmek	1
Kek kurabiye yapmak	1	Hayat boyu sürecek öğretmenlik	1
İstanbul trafiği	1	Labirent	1
Kötünün iyisi	1	Su altına dalmak	1
Parmak izi	1	Yön işareti olmayan yollarda seyahat etmek	1
Bilim kurgu kitabı okumak	1	Arafta gezinmek	1
İlk kez akıllı telefon kullanmak	1	Aklın sınırlarını zorlamak	1
Denizcilik	1	Plüton	1
Yaşam boyu devam eden bir mücadele	1	Teleskopla gözlem yapmak	1
Drone	1	Değerli çini	1
Kitap	1	Yağmur	1
Pusulayı icat edip insanlara nasıl kullanılacağını anlatmak	1	Yeni aldığımız tabak ya da bardaktan etiketini çıkarmak	1
Bilmediğin bir gezegende sil baştan yaşamaya başlamak	Σ		51



Şekil 1. Ebeveynlerin Ürettikleri Metaforlara İlişkin Kelime Bulutu

Ebeveynlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Metaforların Ortak Özellikleri Açısından Kategorileri

Ebeveynlerin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin ürettikleri 51 metafor ortak özellikleri ve kullanım gerekçeleri açısından kategorilere ayrılmıştır. Yapılan gruplamaya göre 6 kategori belirlenmiştir. Metaforlara ilişkin kategoriler ve her bir kategorideki metaforlara ilişkin yüzde ve frekanslar Şekil 2'de yer almaktadır. Tablo 3'te de her bir kategoriye temsil eden metaforlar ve metaforlara ilişkin ebeveynlerin ifadelerinden örnek alıntılar yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde ebeveynlerin özgül öğrenme güçlüğüne mücadele edilmesi gereken bir durum olarak nitelendirdiklerini ve mücadele sürecinde çoğu zaman umutsuzluğa kapıldıklarını söylemek mümkündür.



Şekil 2. Ebeveynlerin Ürettikleri Metaforlara İlişkin Kategoriler

Tablo 3

Ebeveynlerin Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Ürettikleri Metaforların Kategorileri ve Örnek Alıntılar

Kat.	Metaforlar	Örnek Alıntılar
Mücadele	Bir Türk'ün kuzey ışıklarını izlemesi (1), Pusulayı icat edip insanlara nasıl kullanılacağını anlatmak (1), Yeni aldığınız tabak ya da bardaktan etiketini çıkarmak (1), Sabır kuyularında yüzmek (1), Dağcılık (1), Radyoda doğru frekansı bulmak (1), Kek kurabiye yapmak (1), Labirent (1), İlk kez akıllı telefon kullanmak (1), Yaşam boyu devam eden bir mücadele (1), Uçsuz bucaksız denizde yüzmek (1), Yüksek kayalıklara tırmanmak (1)	<ul style="list-style-type: none"> Özgül öğrenme güçlüğü dağcılık gibidir. Çünkü, en güzel manzarayı görmek için yara bere içinde yara bere içinde kalana kadar mücadele edip yorulmak gerekir (A₃₆). Özgül öğrenme güçlüğü labirent gibidir. Çünkü, çıkmaz yollara da girilse destekle bir şekilde çıkış bulunur (B₁₄). Özgül öğrenme güçlüğü yeni aldığınız tabak ya da bardaktan etiketini çıkarmak gibidir. Çünkü, o etiketleri kalıntı bırakmadan çıkarmaya çalışıyoruz ya insanların çocuğunuza yapıştırdığı etiketleri de tıpkı onun gibi dikkatlice çocukta iz bırakmadan kaldırmaya çalışıyoruz (A₂₈).
Umutsuzluk	Delik kova (2), Ormanda gökyüzüne bakmak (1), İstanbul trafiği (1), Karanlık mağara (1), Acıklı film (1), Kafeste kilitli kalmak (1), İç hesaplaşmaları konu alan bir klasik (1), Aşılmaz zorluk (1), Salla okyanus ortasında kalmak (1), Kötünün iyisi (1)	<ul style="list-style-type: none"> Özgül öğrenme güçlüğü delik kova gibidir. Çünkü ne yaparsan yap o kova dolmuyor ve normal çocuklar gibi olmuyor (A₂). Özgül Öğrenme güçlüğü İstanbul trafiğine benzer. Çünkü ilerleyemez yerinizde sayarsınız (B₆). Özgül öğrenme güçlüğü kötünün iyisi gibidir. Çünkü, daha kötü bir durumda olabilirdi diye şükredersiniz. Kendisine yetebilir ama okul yaşantısı berbattır (B₁₃).
Süreç	Uzun ve zorlu yol (2), Akarsu (1), Masal (1), Kömür (1), Hayat boyu sürececek öğretmenlik (1), Günümüz akıllı teknolojisi (1), Aklın sınırlarını zorlamak (1), Drone (1), Yön işareti olmayan yollarda seyahat etmek (1)	<ul style="list-style-type: none"> Özgül öğrenme güçlüğü uzun ve zorlu yola benzer. Çünkü, yol hiç bitmeyecek kadar uzun ve engebelerle doludur (A₁). Özgül öğrenme güçlüğü hayat boyu sürececek öğretmenlik gibidir. Çünkü, çocuğun için öğrenmek ve öğretmek artık yaşam tarzımızdır (B₁₁). Özgül öğrenme güçlüğü kömüre benzer. Çünkü elmas olması için uzun zaman ve emek gerektirir (A₂₀).
Kendine özgü olma	Sürpriz yumurta (1), Endemik bitki (1), Gökkuşağı (1), Parmak izi (1), Değerli bir çini (1), Hindistan cevizi (1), Plüton (1), Denizcilik (1)	<ul style="list-style-type: none"> Özgül öğrenme güçlüğü denizcilik gibidir. Çünkü, nasıl ki denizcilerin belli başlı tabirleri vardır ve dışarıdan birisi onların konuştuğunu anlayamaz. Öğrenme güçlüğü de öyle. Sadece çocuklar ve aileler birbirlerini tam olarak anlayabilirler (B₂₃). Özgül öğrenme güçlüğü endemik bitki gibidir. Çünkü yalnızca ona has topraklar, çevre, iklim vb. de yaşayıp çiçek açabilir (A₄₁). Özgül öğrenme güçlüğü Plüton gibidir. Çünkü, ne olduğu ve özellikleri net değil tartışmalıdır ve bu karmaşadan dolayı sık sık dışlanır (B₃₂).

Keşfedilmeyi bekleyen	Issız ada (1), Derin kanyon (1), Hazine haritası (1), Su altına dalmak (1), Teleskopla gözlem yapmak (1), Kitap (1), Yağmur (1)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Özgül öğrenme güçlüğü <i>ıssız ada gibidir. Çünkü kimsenin o adada neler döndüğünden haberi yok. Hatta öyle bir ada olduğundan bile haberleri yok. Kendi haline bırakılmış görmezden gelinen çocuklar bunla (A₃).</i> ○ Özgül öğrenme güçlüğü <i>su altına dalmaya benzer. Çünkü sürekli yeni şeyler keşfedersiniz. Çocuğunuzla ilgili yeni şeyler öğrenirsiniz (B₁₈).</i> ○ Öğrenme güçlüğü <i>gökkuşağı gibidir. Çünkü, dinmesini beklediğinizde rengarenk bir gökkuşağı sizi bekler (B₄₈).</i>
Bilinmeyene yolculuk	Renkli ama zor yolculuk (1), Bilinmezlik (1), Bilmediğin bir gezegende sil baştan yaşamaya başlamak (1), Bilim kurgu kitabı okumak (1), Arafta gezinmek (1),	<ul style="list-style-type: none"> ○ Özgül öğrenme güçlüğü <i>bilim kurgu kitabı gibidir. Çünkü, Daha önce aklınıza hiç gelmeyen ütöpic durumlarla karşılaşrsınız (B₁₇).</i> ○ Özgül öğrenme güçlüğü <i>yön işareti olmayan yollarda seyahat etmek gibidir. Çünkü, Gideceğiniz yolu bilseniz bile uzmanından yardım almadan yolu bulamazsınız (B₁₈).</i> ○ Özgül öğrenme güçlüğü <i>renkli ama zor yolculuğa benzer. Çünkü, yolda karşılaşla her şey sizi heyecanlandırır ve şaşırtır. Artık hayatınız sıradan değildir (A₁₀).</i>

Not: Kat.: kategori; A: anne; B: baba

Ebeveynlerin Cinsiyetleri Açısından Özgül Öğrenme Güçlüğü Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforların Kategorilerinin Karşılaştırılması

Anne ve babaların özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin ürettikleri metaforlara yönelik kategorilerin frekans ve yüzde yönünden karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde anne ve babaların tüm kategorilere ilişkin metafor ürettikleri görülmektedir. Anneler, en çok "umutsuzluk" (%16) ve "mücadele" (%13) kategorisini temsil eden metafor üretirken en az "bilinmeyene yolculuk ve keşfedilmeyi bekleyen" (%6) kategorilerini temsil eden metaforlar üretmişlerdir. Babalar ise en çok "mücadele ve süreç" (%9) kategorilerine ilişkin metafor üretirken en az "umutsuzluk ve bilinmeyene yolculuk" (%4) kategorisine ilişkin metafor üretmişlerdir. Bulgular, annelerin ve babaların çocuklarının ÖÖG'ye ilişkin mevcut durumunu iyileştirmek adına çaba sarf ettiklerini, annelerin başarısızlıklardan kaynaklı olarak babalara kıyasla daha fazla umutsuzluk duygusuna kapıldıklarını ve ebeveynlerin her ikisinin de ÖÖG'yi uzun süre devam edecek bir durum olarak nitelendirdiklerini ortaya koymaktadır. Son olarak kategorik karşılaştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda annelerin babalara oranla öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin algılarının/deneyimlerinin daha olumsuz olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4

Ebeveynlerin Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Oluşturdukları Metaforların Kategorilerinin Karşılaştırılmalı Değerleri

Kategori	Anne		Baba		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Mücadele	7	13	5	9	12	22
Umutsuzluk	9	16	2	4	11	21
Süreç	5	9	5	9	10	18
Kendine özgü olma	4	8	4	8	8	16
Keşfedilmeyi bekleyen	3	6	4	8	7	14
Bilinmeyene yolculuk	3	6	2	4	5	12
Toplam	31	8	2	2	53	100

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, ÖÖG tanılı çocuğu olan ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesidir. Bulgular incelendiğinde ebeveynlerin ÖÖG kavramına ilişkin 6 farklı kategoride 51 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Anne ve babaların ürettikleri

metaforların kavramsal kategoriler açısından karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular ise annelerin babalara oranla ÖÖG'ye ilişkin algılarının daha olumsuz olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin ÖÖG kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar ve metaforlara ait kategoriler incelendiğinde, ebeveynlerin ÖÖG'yi çoğunlukla “mücadele” içeren bir olgu olarak algıladığı görülmektedir. Bu durumu ifade etmek için ebeveynler “dağcılık, sabır kuyularında yüzmek, yüksek kayalıklara tırmanmak ve labirent” gibi metaforlar kullanmışlardır. Bu kategori ebeveynlerin ÖÖG hakkında olumsuz algılara sahip olduklarını göstermektedir. ÖÖG olan çocuklar çeşitli alanlarda, normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla güçlük yaşarlar, daha fazla problem davranış sergilerler ve daha fazla desteğe ihtiyaç duyarlar (Achilles, McLaughlin ve Croninger, 2007; Antshel ve Joseph, 2006; Janssen, Schuengel ve Stolk, 2002). Birçok araştırma, ÖÖG tanılı bir çocuğu yetiştirmenin ebeveynler için zorlu bir görev olduğunu (Multhauf, Buschmann ve Soellner, 2016), normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ile karşılaştırıldığında öğrenme gücü olan çocuğa sahip ebeveynlerin daha yüksek düzeyde depresyon, aile stresi, ebeveyn çatışması ve kaygı yaşadıklarını (Antshel ve Joseph 2006; Bonifacci, Montuschi, Lami ve Snowling, 2014; Karande, Kumbhare, Kulkarni ve Shah, 2009; Snowling, Muter ve Carroll, 2007) belirtmektedir. Mücadele kategorisine ilişkin metaforlar anneler tarafından daha fazla kullanılmıştır. Bu bulgu toplumda yaygın bir şekilde kabul gören annelik görev ve sorumluluklarının bir uzantısı sonucu olduğu düşünülmektedir. Okullarla iş birliği ve iletişimin sağlanması (Griffiths, Norwich ve Burden, 2004), ÖÖG'li bir çocuğun annesi olarak etiketlenme, çocuğun güçlük yaşadığı alanlarda yardımcı rolünü üstlenme, çocuğun endişelendiği durumlara ilk müdahale eden duygusal destekçisi olma gibi faktörler annelerin ÖÖG ile mücadelesini daha farklı boyutlara taşımaktadır (Griffiths, Norwich ve Burden, 2004; James, 1989). Bunun yanında ÖÖG'li çocuğa sahip annelerin çocuklarının yaşadığı güçlüklerden dolayı okul tarafından suçlandıkları, bu durumun da onları aşırı korumacı veya aşırı endişeli bir hale getirerek duygusal sorunlar yaşamalarına neden olduğu belirtilmektedir (Griffiths, Norwich ve Burden, 2004).

Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumsuz algılarını ortaya koyan metaforlar ürettikleri bir diğer kavramsal kategori “umutsuzluk” kategorisidir. Bu kategoride ebeveynler “delik kova, İstanbul trafiği, karanlık mağara, acıklı film ve kafeste kilitli kalmak” gibi metaforlar üretmişlerdir. ÖÖG'li çocukların çeşitli alanlarda (akademik, duygusal, sosyal ve davranışsal) yaşadığı sınırlılıklar ebeveynlerinin de birtakım zorluklarla karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır (Blumsack, Lewandowski ve Waterman, 1997). Bunun sonucunda ÖÖG'li çocukların ebeveynleri genellikle kendilerini kızgın, suçlu ve umutsuz hissetmektedirler (Barkley, Fischer, Edelbrock ve Smallish, 1991; Rueter ve Conger, 1995). ÖÖG hem çocuklar hem de aileleri üzerinde yıkıcı etkiler bırakmaktadır. ÖÖG olan çocukların duygusal, sosyal ve okul yaşamları, zayıf motivasyon ve benlik saygısı nedeniyle olumsuz etkilenmekte ve bu çocuklar akranları tarafından daha az kabul görmektedirler (Erk, 1997). Ebeveynler ise çocuklarının yaşadığı güçlüklerle baş etmek için çok fazla çaba sarf etmek zorunda kalmakta ve sonuç vermeyen girişimler nedeniyle öğrenilmiş çaresizlik yaşamaktadırlar (Dyson, 2010). Ebeveynler sıklıkla çocuklarının davranışları üzerindeki kontrollerini kaybettiklerini ve çocuklarının hayatlarının kontrolünü ele geçirdiğini belirtmektedirler (Stice ve Barrera, 1995). Ebeveynlerin çocuklarının yaşadığı güçlüklerle zamanla çözüm bulamaması onların kendilerini çaresiz hissetmesine neden olabilmektedir (Öğülmüş ve Okur, 2021).

Umutsuzluk kategorisine ait metaforların babalara kıyasla anneler tarafından daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Ebeveynler, çocukları düşük akademik performans gösterdiğinde çok endişelenirler. Araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrenme gücü olan çocukların annelerinin daha yüksek düzeyde ebeveynlik stresi (Fuller ve Rankin, 1994) ve çocuklarının geleceğiyle ilgili endişe yaşadığını (Waggoner ve Wilgosh, 1990) göstermektedir. Antshel ve Joseph (2006), ÖÖG'li çocukların annelerinin birincil bakım veren rolleri nedeniyle strese karşı daha savunmasız olduğunu vurgulamaktadırlar. ÖÖG'li çocuklar hem okul hayatında başarısızlık yaşayıp (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003) akademik alanda yavaş gelişim gösterirken (Bradley, Danielson ve Hallahan, 2002) hem de bir takım davranış problemleri (Antshel ve Joseph, 2006; Mayes, Calhoun ve Crowell, 2000) sergilemektedirler. ÖÖG'li çocuğa sahip ebeveynlerin karşılaştıkları problem davranışlarla baş etmeleri zorlayıcı ve streslidir (Howie-Davies ve McKenzie, 2007). ÖÖG'li çocukların annelerinin

yaşadıkları stresle ve çocuklarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlarla baş etmede genellikle yalnızdırlar (Moideen ve Mathai, 2018). Bu durumun annelerin kendilerini daha fazla umutsuz hissetmelerine neden olabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumsuz algılarını ve deneyimlerini ortaya koyan metaforlar ürettikleri bir diğer kavramsal kategori "süreç" kategorisidir. Bu kategoride ebeveynler, "Uzun ve zorlu yol, kömür, hayat boyu sürecek öğretmenlik ve yön işareti olmayan yollarda seyahat etmek" metaforlarını üretmişlerdir. Ebeveynler bu kategori altında ürettikleri metaforlarla, ÖÖG'yle mücadele sürecinin bir kısır döngüye dönüştüğünü ve bu durumla baş edebilmenin en etkili yolunun uygun uzman desteğinin sağlanması olduğunu dile getirmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin üretilen metaforlar ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumsuz algılarını yansıtmaktadır. Ebeveynlerin süreçte ifade ettikleri kısır döngünün ve olumsuz algıların temel kaynağının öğrenme güçlüğü olan çocukların öğrenme özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. ÖÖG olan çocuklar bilişsel süreçleri kullanmada akranlarına kıyasla sınırlılıklar göstermektedirler (Cain ve Oakhill, 2006; Johnson, Humphrey, Mellard, Woods ve Swanson, 2010; Swanson, 1994). Bu çocukların dikkat, odaklanma ve hafıza ile ilgili yaşadığı sorunlar (Cain ve Oakhill, 2006; Swanson, 1994), onların öğrenmelerinin daha yavaş ilerlemesine neden olmakta (Weiler, Forbes, Kirkwood ve Waber, 2003) ve unutmayı engellemek için daha sistematik çalışmalarını ve daha fazla tekrar yapmalarını (Rief ve Stern, 2010) gerektirmektedir. Çoğu zaman bu çocuklar okuma ve okuduğunu anlama güçlükleri de yaşamaktadırlar (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003). Bu durum onların okumanın ön koşul oluşturduğu diğer öğrenme alanlarında da başarısız olmalarına neden olmaktadır (Bradley, Danielson ve Hallahan, 2002; Pierangelo ve Giuliani, 2008). Long ve McPolin (2009), ÖÖG'li çocuklarının okuryazarlıktaki ilerleme hızıyla ilgili ebeveynlerin hayal kırıklıkları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan, ÖÖG'li çocukların eğitim aldıkları öğretmenlerin yetersiz bilgi ve deneyimlerinin de (Tuttle ve Paquette, 1993) öğretim sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Tüm bu unsurlar, ÖÖG'li çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarının eğitim sürecinde yeterli gelişmenin sağlanmadığını düşünerek kendilerini bir kısır döngü içerisinde hissetmelerine neden olmuş olabilir.

Ailelerin bu süreçte sıklıkla vurguladıkları bir diğer husus uzman desteğidir. ÖÖG heterojen bir grubu içermektedir ve ÖÖG'ye ilişkin belirtilerin görülmesinde bireysel farklılıklar söz konusudur (Lum vd., 2014). Bu farklılığı açıklamak ve kesin hatları ile tanımlamak oldukça karmaşık bir süreçtir (Akhutina ve Pylaeva, 2012). Bu durum ÖÖG'nin hem ebeveynler hem de eğitimciler tarafından tam olarak anlaşılmasını ve uygun farkındalık geliştirilmesini güçleştirmektedir (Moideen ve Mathai, 2018). Hartwing'e (1984) göre öğrenme güçlüğünden söz edilmesi çocuğun normal olmayacağı sonucuna varılmasına neden olmakta ancak durumun tam olarak açıklaması yapılamamaktadır. Griffiths, Norwich ve Burden (2005), ebeveynlerin bu belirsizliğin getirdiği kaygıdan rahatsız olduklarını ve kontrolü kaybettikleri hissine kapıldıklarını, çocuklarının güçlüklerine ilişkin daha fazla bilgi ve anlayış edindiklerinde ise kendilerini daha güvende hissettiklerini belirtmektedir. Alanyazında ebeveynlerin, bir uzman ile görüşerek çocukları hakkında bilgi edindiklerinde, çocuklarına ilişkin değerlendirme bulguları kendileriyle paylaşıldığında ve nihai değerlendirme raporları kendilerine sunulduğunda bu durumun ebeveynleri memnun ettiği, kendilerini daha güvende ve umutlu hissettikleri vurgulanmaktadır (Long ve McPolin 2009; McLoughlin, Fitzgibbon ve Young, 1994).

Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumlu algılarını yansıtan metaforlar ürettikleri ilk kavramsal kategori "kendine özgü olma" kategorisidir. Ebeveynler bu kategori altında "Sürpriz yumurta, endemik bitki, gökkuşağı, parmak izi ve değerli bir çini" gibi metaforlar üretmiştir. Ebeveynler ürettikleri bu metaforlarla ÖÖG'yi kendine has nitelikleri olan benzersiz bir olgu olarak tanımlamışlardır. ÖÖG'yi sınıflandırmak ve tanımlamak oldukça zordur. Çünkü her bir çocuğun öğrenme güçlüğünden kaynaklanan sınırlılıkları farklı alanlarda ve farklı düzeylerde karşımıza çıkmaktadır (Lum vd., 2014). Bazı çocuklar okuma ve yazmada sınırlılıklar yaşarken bazı çocuklar ise sadece matematik veya aritmetikte güçlükler yaşamaktadır (Koç ve Korkmaz, 2016). ÖÖG'nin heterojen doğası semptomların her bir bireyde farklılık göstermesine sebep olduğundan çocukların sınırlılık yaşadığı alanların ya da güçlü yönlerin çocuktan çocuğa değişkenlik göstermesine neden olmaktadır (Lerner, 2000). Diğer yandan ÖÖG tanılı çocuklar, normal veya normalin üzerinde zekâ düzeyine sahip olup çeşitli akademik alanlarda kendisinden beklenen performansı sergileyememesine

(Wong, 2004) karşın şaşırtıcı bir şekilde yaratıcı düşünme, tasarım, görselleştirme ve sanat gibi alanlarda başarılı olabilmektedirler (Rief ve Stern, 2010). Çocukların bu alanlardaki başarılı deneyimleri ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumlu algı geliştirmelerini etkilediği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumlu algılarını yansıtan metaforlar ürettikleri bir diğer kavramsal kategori ise “keşfedilmeyi bekleyen” kategorisidir. Ebeveynler bu kategoriye ilişkin “ıssız ada, su altına dalmak, hazine haritası ve teleskopla gözlem yapmak” gibi metaforlar üretmiştir. Ebeveynlerin ürettikleri bu metaforlar onların ÖÖG'ye ilişkin şaşırtıcı veya umulmadık yaşantılarına işaret etmektedir. ÖÖG ile ilgili bilimsel olmayan ancak toplumda yaygın olarak kabul gören çeşitli kanılar (geriye okuma, sol eli kullanma, dahi hastalığı, nadir görülme, ilaçla tedavi edilebilme vb.) vardır (Balcı, 2017). Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin algılarının bu söylentilerden etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan ÖÖG tanılı çocukların akademik becerilerde göstermiş oldukları düşük performans ebeveynlerin çocuklarını başarısız olarak nitelemelerine ve düşük beklenti geliştirmelerine neden olmaktadır (Abd-Rauf, Akmar-Ismail, Balakrishnan, Cheong, Admodisastro, ve Haruna, 2021). Ancak ÖÖG tanılı bazı çocuklar zamanla kendi öğrenme süreçlerinin farkına vararak öğrenmelerini kolaylaştıracak stratejiler geliştirebildiği gibi (Pumfrey ve Reason, 1991; Taylor ve Walter, 2003) sınıf düzeyi arttıkça da ÖÖG tanılı çocukların bu durumla baş edebilme düzeyleri artmaktadır (Balcı, 2019). Bu etmenlerin ÖÖG tanılı çocukların ilerleyen zamanda daha başarılı bireyler olmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Ebeveynlerin bilgi ve deneyim kazandıkça ÖÖG'li çocuklarının yeni bir yönüyle karşılaşması, sürecin başında sahip oldukları beklentilerin aksine çocuklarında gözlemedikleri olumlu gelişmeler ve toplumdaki genel kabulü reddeden yaşantıları, onların ÖÖG'ye ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin bilinmezlikle karşı karşıya olduklarını ifade eden ve olumsuz algılarını içeren metaforlar ürettikleri sonuncu kavramsal kategori ise “bilinmeyene yolculuk” kategorisidir. Ebeveynler bu kategoride “arafta gezinmek, Plüton, bilinmezlik ve bilmediğin bir gezegende sil baştan yaşamaya başlamak” gibi metaforlar üretmişlerdir. Bu durumun ebeveynlerin yeterli bilgi, destek ve doğru yönlendirmeye sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. ÖÖG, çocuklar arasında sık karşılaşılan bir durum olmakla beraber ülkemizde bu özel gereksinim türü ile ilgili bilgi eksiklikleri söz konusudur. Bu durum ÖÖG'nin hem ebeveynler hem de eğitimciler açısından tam olarak anlaşılmasına neden olmaktadır (Karahana ve Uca, 2022). ÖÖG olan çocuklar akademik becerilerde olduğu gibi duygu durumlarını düzenlemede ve davranışlarını kontrol etmede de birtakım güçlükler yaşamaktadırlar (Pavri ve Monda-Amaya, 2000). Çocukların yaşadığı bu güçlükler aile bireylerini de içine alan bir mücadele sürecini kaçınılmaz hale getirmektedir. Ebeveynlerin okul hayatında yaşanan güçlüklerle, duygusal ve davranışsal problemlerle nasıl başa çıkacağını bilmemesi, yetkin eğitimci ve uzmanlarla görüşmemesi, nasıl ilerleyecekleri konusunda doğru yönlendirilmemeleri onların ÖÖG'yle başa çıkmak için neler yapmaları gerektiğini bilememelerine neden olmaktadır (Reid, 2011; Reid ve Green, 2011). Bu durumun ebeveynlerin neyle karşı karşıya oldukları ve ne yapmaları gerektiği ile ilgili kafa karışıklığı yaşamalarına sebep olabileceği gibi kendilerini bir bilinmezlik içinde hissetmelerine de yol açabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın söz edilen bulgularının yanı sıra birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın birinci sınırlılığı ebeveynlerin algılarının yalnızca metaforlar yoluyla belirlenmiş olmasıdır. Metaforlar, bireylerin belirli olgulara ilişkin algılarını ya da deneyimlerini ortaya koymada etkili olsalar da metafor verilerinin desteklenmesi amacıyla ileri araştırmalarda diğer veri toplama kaynaklarından (örn., görüşme) yararlanılması önerilebilir. Araştırmanın ikinci sınırlılığı çalışmanın örneklem büyüklüğünün nispeten küçük olmasıdır. İleri araştırmalarda daha büyük örneklem büyüklükleriyle çalışmalar planlanabilir. Böylece elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılabilir. Çalışmanın son sınırlılığı ise ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin ürettikleri metaforların yorumlarının katılımcıların vermiş olduğu cevaplarla sınırlı olmasıdır.

Araştırma bulgularından hareketle ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik birtakım önerilerde bulunmak mümkündür. Birincisi, ebeveynlerin deneyimlerini iyileştirmeye yönelik müdahale araştırmaları planlanabilir. İkincisi, ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumsuz algılarını ortadan kaldırmak için aile eğitimi çalışmaları yürütülebilir. Üçüncüsü, aileyi güçlendirmeye yönelik

psikolojik destek sunmayı hedefleyen araştırmalar planlanabilir. Sonucusu ise öğretmenler okullarda aileleri ÖÖG hakkında bilgilendirme faaliyetleri yürütebilirler. Böylece ebeveynlerin ÖÖG olan çocuklarına ilişkin gerçekçi beklentiler geliştirmeleri sağlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Abd-Rauf, A. A., Akmar-Ismail, M., Balakrishnan, V., Cheong, L. S., Admodisastro, N. I. and Haruna, K. (2021). Analysis of support for parents in raising children with dyslexia. *Journal of Family Issues*, 42(2), 276–292. <https://doi.org/10.1177/0192513X20948925>
- Achilles, G. M., McLaughlin, M. J. and Croninger, R. G. (2007). Sociocultural correlates of disciplinary exclusion among students with emotional, behavioral, and learning disabilities in the SEELS national dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 33–45.
- Akhutina, T. V. and Pylaeva, N. M. (2012). Overcoming learning disabilities. New York, NY: Cambridge University Press.
- American Psychiatric Association (APA, 2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (5th ed.). New York, NY: American Psychiatric.
- Antshel, K. M. and Joseph, G. R. (2006). Maternal stress in nonverbal learning disorder: A comparison with reading disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 194–205. <https://doi.org/10.1177/00222194060390030101>
- Aslan, H. ve Doğan, Ü. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okulları ile bilim ve sanat merkezine ilişkin metaforik algıları: Karşılaştırmalı durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 335–350. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194931>
- Aydeniz, A. (2022) Özel yetenekli öğrencilerin okul müdürü kavramına yönelik metaforik algıları. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(1), 20–33. <https://doi.org/10.47503/jirss.1072109>
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir?. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1–17.
- Balcı, E. (2019). İlkokul ve ortaokulda disleksi riski taşıyan öğrencilerin oranı ve bazı karakteristik özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 717–736.
- Barkley, R., Fischer, M., Edelbrock, C. and Smallish, L. (1991). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria:3.Mother-child interactions, family conflicts, and maternal psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, (32), 233–255. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.60.3.450>

- Blumsack, J., Lewandowski, L. ve Waterman, B. (1997). Neurodevelopmental precursors to learning disabilities: A Preliminary report from a parent survey. *Journal of Learning Disabilities*, 60(3), 228-237.
- Bradley, R., Danielson, L. ve Hallahan, D. P. (Eds.). (2002). Identification of learning disabilities: Research to practice. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Bonifacci, P., Montuschi, M., Lami, L. and Snowling, M. J. (2014). Parents of children with dyslexia: Cognitive, emotional and behavioral profile. *Dyslexia*, 20(2), 175–190.
- Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V. and 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. <https://doi.org/10.1177/0022219414566681>
- Bozkuş-Genç, G. (2021). Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının yüksek işlevli otizm spektrum bozukluğuna ilişkin metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 39–62. <https://doi.org/10.35675/befdergi.729365>
- Bütün, M. (2014). Nitel araştırma. S. B. Demir (Ed.), *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar içinde* (s. 375-409). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cain, K. and Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683–696.
- Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Creswell, J. W. and Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- De-Guerrero, M. C. and Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95–120. <https://doi.org/10.1191/1362168802lr101oa>
- Doğan, Ü. ve Duruğa, M. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik danışmana ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 92–103. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.168>
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43–55. <https://doi.org/10.1177/073194871003300104>
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 615–636.
- Erk, R. R. (1997). Multidimensional Treatment of Attention Deficit Disorder: A Family Oriented Approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 19(1), 3–22.
- Fuchs, L., Lyon, G. R., Fletcher, J. M. and Chhabra, V. (2006). Treatment of learning disabilities. In E. J. Mash and R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Fuller, G. B. and Rankin, R. E. (1994). Differences in levels of parental stress among mothers of learning disabled, emotionally impaired, and regular school children. *Perceptual and Motor Skills*, 78(2), 583–592.

- Ginieri-Coccosis, M., Rotsika, V., Skevington, S., Papaevangelou, S., Malliori, M., Tomaras, V. and Kokkevi, A. (2013). Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: A study of child and parent reports. *Child Care, Health and Development*, 39(4), 581–591. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01369.x>
- Griffiths, C. B., Norwich, B. and Burden, B. (2004). Parental agency, identity and knowledge: mothers of children with dyslexia. *Oxford Review of Education*, 30(3), 417–433. <https://doi.org/10.1080/0305498042000260511>
- Güleç-Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 869–896.
- Güleç-Aslan, Y. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan eğitimcilerin uygulamalı davranış analizine yönelik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(4), 1013–1032. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027228>
- Hashemi, Z. (2010). Conceptual Metaphor Theory as Proposed by Lakoff and Johnson. *Journal of Adab Pazhuhi*, 4(12), 119-140. <https://doi.org/20.1001.1.17358027.1389.4.12.2.2>
- Hartwig, L. J. (1984). Living with dyslexia: One parent's experience. *Annals of Dyslexia*, 34(1984), 313–318.
- Ho, J. W. Y. (2005). Metaphorical construction of self in teachers' narratives. *Language and Education*, 19(5), 359-379. <https://doi.org/10.1080/09500780508668691>
- Howie-Davies, R. and McKenzie, K. (2007). Diagnosis, information and stress in parents of children with a learning disability. *Learning Disability Practice*, 10(8), 28–33.
- James, N. (1989). Emotional labour: skill and work in the social regulation of feelings. *The Sociological Review*, 37(1), 15–42.
- Janssen, C. G. C., Schuengel, C. ve Stolk, J. (2002). Understanding challenging behaviour in people with severe and profound intellectual disability: A stress-attachment model. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(6), 445–453. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00430.x>
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K. and Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/073194871003300101>
- Karabulut, R., Mertol, H. ve Alkan, A. (2017). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin medyaya yönelik metafor algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 187-196.
- Karahan, S. and Selda, U. C. A. (2022). Disleksi vakasının teorik çerçevede incelenmesi: “Yerdeki Yıldızlar” filmi üzerine nitel bir araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 70–95. <https://doi.org/10.21733/ibad.1097409>
- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M. and Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(3), 165–170.

- Koç, B. ve Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme güçlüğü. N. Sargın, S. Avşaroğlu and A. Ünal (Ed.), *Eğitimden psikolojik yansımalar içinde* (ss.151-162). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Lerner J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. (8th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73–84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Long, L. and McPolin, P. (2009). Psychological assessment and dyslexia: parents' perspectives. *Irish Educational Studies*, 28(1), 115–126. <https://doi.org/10.1080/03323310802597424>
- Low, G. (2008). Metaphor and education. R.W. Gibbs (Ed.), *The cambridge handbook of metaphor and thought içinde* (pp. 212–231). Cambridge University Press.
- Lum, J. A., Conti-Ramsden, G., Morgan, A. T. and Ullman, M. T. (2014). Procedural learning deficits in specific language impairment (SLI): A meta-analysis of serial reaction time task performance. *Cortex*, 51(2014), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.10.011>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. and Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L. and Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 417–424. <https://doi.org/10.1177/002221940003300502>
- McLoughlin, D., Fitzgibbon, G. and Young, V. (1994). *Adult dyslexia: Assessment, counselling, and training* (Vol. 44). John Wiley & Sons Incorporated.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moideen, N. and Mathai, S. M. (2018). Parental stress of mothers of children with learning disabilities. *Researchers World*, 9(2), 1–5. <http://dx.doi.org/10.18843/rwjasc/v9i2/01>
- Oğuz, B. (2020). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni ve Türkçe Dersine Yönelik Metaforik Algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 80–91.
- Ögülmüş, K. and Okur, M. (2021). Metaphoric perceptions of teachers and parents regarding the concept of specific learning difficulty (SLD). *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 377–392. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.24>
- Özabacı, N. ve Başak, B. E. (2013). Öğretmenlerin öğrenme yetersizliği olan öğrencileri ile ilgili algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 269–280.
- Multhauf, B., Buschmann, A. and Soellner, R. (2016). Effectiveness of a group-based program for parents of children with dyslexia. *Reading and Writing*, 29(6), 1203–1223. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9632-1>
- Pavri, S. and Monda-Amaya, L. (2000). Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms: Self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 22–33.

- Pierangelo, R. and Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pumfrey, P. and Reason, R. (2013). *Specific learning difficulties (dyslexia): Challenges and responses*. Abingdon: Routledge.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia. A complete guide for parents and those who help them*. (2nd ed.). Sussex: Wiley-Blackwell.
- Reid, G. and Green, S. (2011). *100+ ideas for supporting children with dyslexia*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Rief, S. F. and Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers* (Vol. 3). Calif: Jossey-Bass.
- Rotsika, V., Coccossis, M., Vlassopoulos, M., Papaeleftheriou, E., Sakellariou, K., Anagnostopoulos, D. C. and Skevington, S. (2011). Does the subjective quality of life of children with specific learning disabilities (SpLD) agree with their parents' proxy reports?. *Quality of Life Research*, 20(8), 1271–1278. <https://doi.org/10.1007/s11136-011-9857-z>
- Rueter, M. A. and Conger, R. D. (1995). Interaction style, problem-solving behavior, and family problem-solving effectiveness. *Child Development*, 66(1), 98–115.
- Sakar, S. ve Köksal, M. S. (2021). Özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılığa yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1924–1941. <https://doi.org/10.17679/inuefd.908319>
- Sardohan-Yıldırım, E. ve Çetin, M. E. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik metaforik algıları. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 42(1), 749–86. <https://doi.org/10.17152/gefad.941891>
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(1), 459-496.
- Snowling, M. J., Muter, V. and Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal Of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609–618. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x>
- Stice, E. and Barrera, M. (1995). A longitudinal examination of the reciprocal relations between perceived parenting and adolescents' substance use and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 31(2), 322–334. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.2.322>
- Swanson, H. L. (1994). Short-term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities?. *Journal of Learning Disabilities*, 27(1), 34–50.
- Su, Ş. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin tarih dersine ilişkin algı düzeylerinin metaforlarla incelenmesi (BİLSEM Örneği). *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 400-414.
- Talbot, P., Astbury, G. and Mason, T. (Eds.). (2010). *Key concepts in learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, K. E. and Walter, J. (2003). Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia. *Dyslexia*, 9(3), 177–185.

- Tuttle, C. G. and Paquette, P. H. (1993). *Parenting a child with a learning disability: A practical, empathetic guide*. Legacy.
- Uçar, K., Uçar, A. S., Karabulut, H. A. ve Yılmaz, Y. (2021). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies Education*, 16(3), 1709–1726. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies>.
- Waggoner, K. and Wilgosh, L. (1990). Concerns of families of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 97–98.
- Weiler, M. D., Forbes, P., Kirkwood, M. and Waber, D. (2003). The developmental course of processing speed in children with and without learning disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85(2), 178–194.
- Wong, B. Y. (Ed.). (2004). *Learning about learning disabilities*. Academic Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. and Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology*, 33(5), 399–422. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.515907>
- Yıldız, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-12 yaş arası çocukların anne babalarında depresyon, anksiyete ve evlilik uyumu arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Yakındoğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.

Extended Abstract

Introduction

Although students with SLD have an average level of intelligence and adequate teaching, they have difficulties in spelling, word recognition, fluent and accurate analysis, reading comprehension, numerical processing, and mathematical skills (Lyon, Shaywitz, and Shaywitz, 2003). Explanations for SLD are usually shaped within the framework of the limitations in academic and social skills of individuals with this disability. However, the close circle of students diagnosed with SLD is also significantly affected by SLD. When the situations of the parents who are in the most intimate environment of this disability category are affected by learning disabilities are examined, it is seen that having a child with the diagnosis of SLD has social and psychological effects on the parents (Bonifacci, Storti, Tobia and Suardi, 2016; Dyson, 2010; Rotsika et al., 2011; Yıldız, 2019; Yıldız, Yıldırım, Ateş and Rasinski, 2012) These effects suggest that parents with children diagnosed with SLD experience greater emotional and social difficulties (Ginieri-Coccosis et al., 2013), make more extraordinary efforts to ensure the physical and emotional well-being of their children (Rothsika et al., 2011), experience higher levels of parental stress (Bonifacci et al., 2016), and have to cope with feelings of guilt (Dyson, 2010). To understand parents' needs and provide appropriate support, it is essential to determine their expectations, their experiences with their children with SLD, their explanations for this phenomenon, the meaning they attribute to learning disabilities, and their perceptions of the concept of learning disabilities. In this context, the current study is aimed to determine the perceptions of parents with children with SLD about learning disabilities through metaphors. For this purpose, the following questions were answered;

1. What are the metaphors that parents have developed regarding the SLD?
2. What conceptual categories can the specified metaphors be grouped according to their common characteristics?
3. Do conceptual categories differ in terms of mothers and fathers?

Method

In this study, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The participants of the study were 53 parents with children diagnosed with SLD. Thirty-one of the participants were mothers, and 22 were fathers. Parents' perceptions of learning disabilities are collected through metaphors (metaphors). The data was collected through a data collection form that included a molded open-ended question. The structure consists of two parts. While the first part provides the study and demographic information, the second part determines parents' perceptions about the SLD, "Learning disabilities is like/similar. Because;" sentence. Each parent filled out the form individually. The obtained data were analyzed through content analysis. Analysis process; It was carried out in five stages: (a) coding and extraction, (b) sample metaphor compilation stage, (c) category creation stage, (d) validity and reliability ensuring stage, and (e) data interpretation phase (Ekici, 2016; Saban, 2009).

Findings

Parents produced 51 different metaphors related to the concept of specific learning disabilities. The metaphors produced by parents are grouped under six categories regarding standard features and reasons for use. These categories are "struggle (f=12; 23.5%), hopelessness (f=10; 20%), process (f=9; 17.5%), uniqueness (f=8; 15.5%), waiting to be discovered (f=7; 13.5%), and journey into the unknown (f=5; 10%)". When the findings are examined, it is seen that mothers and fathers produce metaphors for all categories. Mothers created metaphors that represented the categories of "despair" (16%) and "struggle" (13%), while those that meant the most minor "journey into the unknown and waiting to be discovered" (6%) categories. Fathers, on the other hand, produced the most metaphors for the types of "struggle and process" (9%) and the least for the category of "despair and journey into

the unknown" (4%). The findings reveal that mothers and fathers make efforts to improve the current situation of their children regarding SLD, that mothers feel more hopeless than fathers due to failures, and that both parents characterize SLD as a situation that will last for a long time. Finally, in line with the data from the definite comparison, it is possible to say that mothers' perceptions or experiences about specific learning disabilities are more damaging than fathers.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

This study aims to determine parents' perceptions of children with SLD learning disabilities through metaphors. When the findings are examined, it is seen that parents produce 51 different metaphors in 6 different categories related to the concept of SLD. Comparing the metaphors the mothers and fathers made in terms of conceptual categories show that the mothers' perceptions of the SLD are more damaging than the fathers.

When the metaphors and categories of metaphors created by parents regarding the concept of SLD are examined, it is seen that parents perceive SLD as a phenomenon that mainly includes "struggle, despair, process and traveling into the unknown." Parents used metaphors such as "mountaineering, swimming in wells of patience, climbing high cliffs, and a labyrinth to express this situation." This category shows that parents have negative perceptions of SLD. Many studies have shown that raising a child with SLD is a challenging task for parents (Multhauf, Buschmann, and Soellner, 2016) and that parents with children with learning disabilities experience higher levels of depression, family stress, parental conflict, and anxiety compared to parents of children with typical development (Antshel and Joseph, 2006; Bonifacci, Montuschi, Lami and Snowling, 2014; Karande, Kumbhare, Kulkarni and Shah, 2009; Snowling, Muter and Carroll, 2007). In addition, parents have to make much effort to cope with the difficulties their children are experiencing and experience learned helplessness due to fruitless attempts (Dyson, 1996). The findings suggest that mothers are more desperate compared to fathers. Kevin and Joseph (2006) emphasize that mothers of children with SLD are more vulnerable to stress because of their primary caregiver roles. Parents stated that combating SLD has turned into a vicious circle and that providing appropriate expert support is the most effective way to cope. Long and McPolin (2009) reported that parents were disappointed about how their children with SLD were progressing in literacy. On the other hand, it is emphasized that the inadequate knowledge and experience of the teachers (Tuttle and Paquette, 1993) that the children with SLD receive education adversely affect the teaching process. All these factors may have caused parents with SLD to feel in a vicious circle, thinking that their children did not have sufficient development in the educational process.

The categories representing parents' positive perceptions of learning disabilities are "being unique and waiting to be discovered." Under these categories, parents produced metaphors such as "endemic plant, rainbow, deserted island, treasure map, navigating in limbo, and Pluto." With these metaphors they had, parents defined the SLD as a unique phenomenon with its characteristics. The heterogeneous nature of SLD causes symptoms to differ in each individual, causing the areas or strengths in which children have limitations to vary from child to child (Lerner, 2000). On the other hand, children with SLD have average or above-normal intelligence levels. Although they cannot perform as expected in various academic fields (Wong, 1998), they can surprisingly succeed in creative thinking, design, visualization, and art (Rief and Stern, 2010). The successful experiences of children in these areas are thought to affect their parents' development of a positive perception of SLD.