



An In-Depth Investigation of Parents' Experiences about the Developmental and Diagnosis Process of Children with Specific Learning*

Aslı İZOĞLU TOK^{a**} (ORCID ID - 0000-0002-0063-8448)

Emre YILDIZ^b (ORCID ID - 0000-0002-3060-5081)

Çiğdem KAYMAZ^c (ORCID ID - 0000-0002-9962-0159)

Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ^c (ORCID ID - 0000-0002-7690-7931)

Semra ŞAHİN^c (ORCID ID - 0000-0001-5132-1451)

^a Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Health Sciences, Kırşehir/Türkiye

^b Kırıkkale University, Keskin Vocational School, Kırıkkale/Türkiye

^c Hacettepe University, Faculty of Health Sciences, Ankara/Türkiye



Article Info	Abstract
<p>DOI: 10.14812/cuefd.1201700</p> <p><i>Article history:</i> Received 09.11.2022 Revised 20.06.2023 Accepted 23.08.2023</p> <p><i>Keywords:</i> Specific Learning Disability, Medical Diagnosis, Educational Diagnosis, Evaluation, Qualitative Research.</p> <p><i>Research Article</i></p>	<p>This study examines the developmental processes, diagnosis processes, and needs of children with specific learning disabilities based on their parents' experiences. The research was conducted with a qualitative research methodology. The study group in the research was formed by the typical sampling method. The study group comprises the parents of 12 students with specific learning disabilities educated in mainstream classrooms. The researchers developed a semi-structured interview form in the context of literature. Content analysis of the transcribed voice recordings was made. As a result, four main themes emerged "Developmental Process, Social Relations, Diagnosis Process, and Strengths and Weaknesses." The parents have difficulties in their children's self-care skills, motor development, social development, cognitive development, and language development compared to their peers in preschool. The parents noticed their children's development needs during the homework process and pointed out the low level of knowledge of the teachers in both preschool and school periods. It was stated that the children had developmental needs in all developmental areas, especially language development in the preschool period. Also, parents expressed that their children have difficulties with often drawing attention to the difficulties experienced by their children in social relations.</p>

Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocuklarının Gelişim ve Tanı Sürecine İlişkin Ebeveynlerin Deneyimlerinin Derinlemesine İncelenmesi

Makale Bilgisi	Öz
<p>DOI: 10.14812/cuefd.1201700</p> <p><i>Makale Geçmişi:</i> Geliş 09.11.2022 Düzeltilme 20.06.2023 Kabul 23.08.2023</p>	<p>Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan ebeveynlerin deneyimlerinden yola çıkılarak çocuklarının gelişimsel süreçlerine, tanılama süreçlerine ve ihtiyaçlarına yönelik derinlemesine incelemeler yapmak ve bu süreçlerde hangi değişkenlerin rol oynayabileceğine ilişkin hipotezler geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, tipik örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubu, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim gören 12 öğrencinin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda çözümlenen ses kayıtlarının içerik analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin üretilmesi sonucunda "Gelişimsel Süreç, Sosyal İlişkiler, Tanı Alma Süreci</p>

*This study was presented as an "oral presentation" at the 1th Congress of Specific Learning Disabilities wit International Participation in İstanbul Commerce University between 22th-24th November 2019.

**Corresponding Author: izogluasli@hacettepe.edu.tr

Anahtar Kelimeler:
Özgöl Öğrenme Güçlüğü,
Tıbbi Tanılama,
Eğitsel Tanılama,
Değerlendirme,
Nitel Araştırma.

ve Güçlü ve Zayıf Yönler” olmak üzere dört ana tema ortaya çıkmıştır. Ebeveynler çocuklarının okul öncesi dönemde öz bakım becerileri, motor gelişim, sosyal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişimlerinde yaşitlarına kıyasla güçlükler yaşadığını ifade etmiştir. Ebeveynlerin ödev sürecinde çocuklarındaki gelişimsel gecikmeleri fark ettikleri ve öğretmenlerin hem okul öncesi hem de okul dönemindeki bilgi düzeylerinin düşüklüğüne dikkat çektikleri görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının başta dil gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarında okul öncesi dönemden itibaren gelişimsel ihtiyaçlarını fark ettikleri görülmüştür. Ebeveynler, çocuklarının sıklıkla sosyal ilişkilerde yaşadıkları güçlüklerle dikkat çekmiştir.

Araştırma Makalesi

Introduction

The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5) classifies specific learning disabilities (SLD) under neurodevelopmental disorders. However, SLD is defined as "children who have significant difficulties in the acquisition and use of reading, writing, mathematics, listening, speaking or reasoning skills" (American Psychiatric Association [APA], 2013). In addition, children with SLD may have secondary problems related to self-management, social interaction, and perception (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 1994; Peng & Fuchs, 2016).

DSM-5, the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders of the American Psychiatric Association, or the International Classification of Diseases of the World Health Organization (ICD-10; World Health Organization, 2019) criteria are considered in diagnosing SLD. According to these criteria, children are evaluated in various informal and formal ways. At the end of the evaluation, a special needs report (SNR) is prepared for children with a disability of at least 20%. With this report, families are directed to the school district's Guidance and Research Centers (GRC) for educational evaluation and diagnosis (Regulation on Special Needs Assessment for Children, 2019; Special Education Services Regulation [SESr], 2018). Educational evaluations are carried out at the GRC, considering the regulations and decrees (Ministry of National Education [MoNE], 2020). As a result of the evaluation, if the experts conclude that the child needs exceptional support, they prepare a Special Education Evaluation Board Report. This decision is notified to the school where the child is studying. Thus, an individual education program (IEP) development unit is established for children in schools (MoNE, 2017). Because children show significant academic failure despite their average or above-average IQ scores, the inconsistency model based on IQ and academic achievement is considered in all these processes (Melekoğlu, 2017).

This diagnosis process may take a long time. This situation may have different reasons. One of these is the limited knowledge of parents and teachers about SLD symptoms and not knowing where to look for support on the subject (Doğan, 2012; Özat, 2010). Because of the paucity of studies on this subject in Turkey compared to other countries (Güngörmüş-Özkardeş, 2013; Gür, 2013), there is a lack of sufficient statistical data and an evaluation tool (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Melekoğlu et al., 2021). For this reason, more work is needed in this area. In this process, parents have critical importance. Although many institutions and experts are involved in this process, the constant characters are parents and children.

Looking at the research, many researchers in the context of children are about the effects of various approaches or programs on children with SLD (Aydın, 2017; Çeliktürk-Sezgin & Akyol, 2015; Çıkılı et al., 2019; Görgü, 2017; Görgün & Melekoğlu, 2019; Kodan, 2016) and additional diagnoses accompanying SLD (Araz-Altay & Görker, 2018; Coşkun et al., 2018; Turgut-Turan et al., 2016; Urfalı Dadandı et al., 2016). Also, there are studies involving children's evaluation results of development about SLD (Çimen, 2019; Demirel-Aksoy, 2016; Karakoç, 2020) and developmental comparisons with other peers (Altındağ-Kumaş et al., 2019; Baltacı, 2017; Üdücü, 2019; Urfalı Dadandı et al., 2016). In the context of the teacher, there are often studies on knowledge levels, the needs of teachers, and the problems they experience while teaching students with SLD (Balıcı, 2019; Birol & Aksoy-Zor, 2018; Çoğaltay & Çetin, 2020; Fırat & Koçak, 2018; Gever, 2017; Göksoy & Öksüz, 2019; Gül et al., 2016; Kılıç, 2020; Sadan, 2018; Sivrikaya & Yıkılmış, 2016). However, the limited number of studies on parents of children with SLD is remarkable (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Özyürek, 2019; Sakız & Baş, 2019; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). Özyürek (2019) stated that mothers in the SLD group were less likely to have parenting competencies and have more homework conflicts with their children. Sakız and Baş (2019) indicated that a child's quality of life significantly predicts

the parent's quality of life. İzoğlu-Tok and Doğan, and Tercan and Yıldız-Bıçakçı emphasize that children show symptoms in the early period.

The current international literature focus on children's reading and numeracy skills (Chu et al., 2013; De Clercq-Quaegebeur et al., 2018; Eklund et al., 2018; Huettig et al., 2018; Menon, 2016). However, unlike the studies in Turkey, studies in the international literature focus on children in the risk group or early signs of learning disabilities (Chordia et al., 2020; Graham et al., 2020; Eklund et al., 2018; Segal-Drori et al., 2019; Shamir et al., 2018; van Viersen et al., 2018). Neophytou (2018), in his research with preschool teachers and parents, stated that assessment should not be seen only as a diagnostic tool for children with learning disabilities; he emphasized that creating a suitable learning environment in the classroom is the basis. In their research, Kishore et al. (2021) emphasized that the evaluation process should be flexible. They also stated that it is crucial to consider the quality of school systems, the lack of uniform curriculum, the child's age, gender, and psychosocial factors in the evaluation process.

Since parents and children are the unchanging characters of this complete evaluation and diagnosis process, the lack of studies on their experiences is an essential gap in the literature. However, it can be difficult for children to understand and express this process. For this reason, more detailed information can be obtained from the parents who witnessed the process closely. Thanks to this information, the developmental needs of their children, which push the parents to the diagnosis process, can be determined. These developmental needs can be considered issues that should be considered in our discussions with parents as experts in the future. By detecting early symptoms, we can get a chance for early intervention. Children's strengths and weaknesses can help structure the intervention process. By examining the diagnosis process, the defects in the diagnosis process can be detected, and it can be a guide for taking the necessary precautions for early intervention. With the information to be obtained, researchers can form hypotheses for their future research. Considering all this information, researchers, educators, healthcare professionals, and parents can benefit from this research. For this reason, this study aims to examine their children's developmental processes, diagnostic processes and needs in-depth, based on the parents' experiences of children with SLD. Within the scope of this primary purpose, the research questions are as follows:

1. What are the developmental needs of children with SLD during preschool and school periods from the parent's perspective?
2. How does the diagnosis process of children with SLD progress from the parent's perspective?
3. What are the strengths and weaknesses of children with SLD from the parent's perspective?

Method

In the context of the research purpose, the research model, study group, data collection tool, and process are presented under the following headings.

Research Model

This interview research was conducted with an applied research design, one of the qualitative research methods. We aim to search for the truth and produce in-depth explanations about the situation based on the experiences of individuals through in-depth interviews, one of the methods of collecting qualitative information (Yüksel & Yıldırım, 2015). In this context, we made in-depth explanations regarding the diagnosis of SLD based on the experiences of the parents of children with SLD diagnosis.

Participants

The researchers formed the study group by the typical sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, expressing people with typical characteristics that are thought to represent the research question (Patton, 2014). It was taken from the fact that the parents of children with SLD can be obtained comprehensive information about the pre-and post-diagnosis process. Parents of children attending primary education were included in the scope of the study to recall information more comfortably since information about the past would be asked. Inclusion criteria include parents'

acceptance of the participant in the study, their child being medically diagnosed with SLD, and continuing in primary education. However, the exclusion criteria are that the parent has a child with any diagnosis other than the child diagnosed with SLD and the parent has a physical or mental problem. In this context, we obtained information from the participants during the pre-interview process. Considering these criteria, the working group consisted of the parents of 12 children enrolled in the integration program in the state schools affiliated with the Ministry of National Education in Ankara and were diagnosed with SLD. Because of data saturation (Malterud et al., 2016), we interviewed 12 parents and received extensive information. We reached participants in services in Hacettepe University Faculty of Health Sciences Department of Child Development. The 12 parents in the study group are from families who received consultancy services in the same department. We informed parents that participation in our study was voluntary, they could terminate the interview anytime they wanted, and the interviews would be voice recorded. Their voluntary participation in the study was taken as a basis. Demographic information for the participants (P) is included in Table 1.

Table 1.
Demographic Information of Participants

P	Employed (M)	Employed (F)	Education level (M)	Education level (F)	Delivery method	Pregnancy status
P1	X	√	Primary school	Primary school	Vaginal delivery	Planned
P2	X	√	High school	High school	Cesarian section	Planned
P3	X	√	Secondary school	Secondary school	Vaginal delivery	Planned
P4	√	√	High school	University	Cesarian section	Not planned
P5	X	√	Primary school	High school	Cesarian section	Not planned
P6	√	√	High school	High school	Vaginal delivery	Not planned
P7	X	√	Primary school	Primary school	Vaginal delivery	Planned
P8	X	√	Secondary school	Secondary school	Vaginal delivery	Planned
P9	X	√	Secondary school	Secondary school	Vaginal delivery	Planned
P10	X	√	High school	High school	Vaginal delivery	Planned
P11	X	√	Secondary school	Secondary school	Cesarian section	Planned
P12	√	√	University	University	Cesarian section	Planned

C	Week of birth	Gender	Age	Grade	Additional diagnosis	Siblings
C1	39	Boy	9	3.	ADHD	1
C2	42	Boy	9	3.	ADHD	1
C3	40	Boy	9	3.	ADHD	2
C4	40	Boy	9	3.	Chronic disease	1
C5	38	Boy	8	3.	Chronic disease	1
C6	38	Boy	9	3.	X	1
C7	38	Girl	8	3.	X	2
C8	39	Girl	8	2.	X	2
C9	38	Boy	9	2.	Chronic disease	1
C10	42	Boy	8	2.	X	1
C11	40	Boy	9	3.	ADHD	2
C12	39	Boy	7	1.	X	2

*M: Mother, F: Father, C: Child, ADHD: Attention Deficit and Hyperactivity Disorder

Data Collection Tools

The researchers developed a semi-structured interview form in the context of literature (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Karakaş et al., 2017; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). While creating the questions, the researchers focused on creating questions based on different themes, such as the reasons that push the parents to the diagnosis process, the experiences during the diagnosis process, and the children's characteristics. The interview form consists of 11 questions based on six main themes: pregnancy process, preschool period, personal characteristics, home environment and school environment, and diagnosis process. During the pregnancy process, a semi-structured interview consisted of how the pregnancy went, whether the child was planned, what week they gave birth, and the type of birth. In the preschool period,

topics such as what the children experience developmentally, at what age ranges they perform critical developmental processes, and whether there are aspects that parents find their children different from other children were asked. The personal characteristics section included their children's general characteristics, strengths, and weaknesses. Finally, we included questions about the child's daily routines and developmental needs in the home and school environment to gain a versatile perspective. After the researchers arranged the questions, opinions were received from two academics who conducted qualitative research. The researchers evaluated the questions as to whether they were intelligible and whether they were directive. All questions were found appropriate in the context of the purpose of the research. Table 2 includes sample questions about the diagnosis process and personal characteristics.

Table 2.

Some Questions for Qualitative Interview

Diagnosis process

Could you tell me about your child's diagnosis process?

1. When did you first suspect that your child is having difficulty learning?
 2. In which areas his/her difficulties drove you into this doubt?
 3. Who was the first to express the suspicion that your child is having difficulty learning?
 4. What did you do first about this doubt?
 5. Which institution did you apply to first?
 6. Have you had any difficulties/ease during the diagnosis process? If yes, what were they?
 7. Did you get an educational diagnosis from the Counseling and Research Center?
 8. Does he/she go to a special education center?
-

Personal characteristics

Can you tell me about your child?

1. What does he/she like to do?
 2. What does he/she not like to do?
 3. Does he/she attend any course, club, etc.? If he/she attends, what is it?
 4. Does he/she go to school willingly?
 5. Does he/she have any complaints about going to school?
 6. What are your child's strengths?
 7. What are your child's weaknesses?
-

In individual interviews with parents, a comprehensive question was first asked the parents about the diagnosis process (Can you tell me about your child's diagnosis process?). These questions are the main questions. With this question, answers were sought for eight sub-questions. In the natural flow, if the parents did not answer these eight questions, the researchers deepened the interview by asking the sub-questions.

Data Collection Process and Analysis

The research process was carried out in two stages: the information and the interview. At the beginning of the research process, the ethics committee approval was obtained from Hacettepe University Senate Ethics Committee (E-68552689-302.08-00001379594). During the information process, pre-interviews were made with people who applied to Hacettepe University Faculty of Health Sciences Department of Child Development and met the inclusion and exclusion criteria. This preliminary interview gave information about the researcher's purpose, the research's necessity and quality, and voluntary participation. Parents who participated in the study were informed before the interview. They signed a consent document stating that they participated in the study voluntarily. The audio recording was taken during the interview, and they could end it anywhere in the interview.

All researchers used an interview form during the interview. All of the researchers conducting the interviews are experts who actively provide consultancy services. Semi-structured interviews were conducted with 12 parents of children with SLD. These interviews were conducted in the units of the Department of Child Development and were recorded using the audio recording and recording form with the participant's consent. After the interview, it was said that the recording was stopped, and the

researchers' contact information was given to the parents for possible questions and opinions. The interviews lasted about 50 minutes.

In order to prevent data loss during the data analysis process, the researchers transcribed voice recordings and turned them into written documents in the computer environment. Then, we transferred these analyzed records to the qualitative data analysis program MaxQDA program and performed content analysis. We carried out the content analysis coding process in three stages: open coding, axis coding, and selective coding (Strauss & Corbin, 1990). In the open coding process, the first step, codes were created by reading the lives of parents with their children with SLD diagnosis line by line. In the next step, axis coding, the codes given by going over the operation performed in the open coding process were divided into categories. We created models in the selective coding process by taking the categories under the main themes.

Validity and Reliability

The researchers used Lincoln and Guba's (2013) criteria to ensure validity and reliability. In order to ensure credibility during the internal validity process, we conducted interviews in the department unit, gave flexible time to the parents and made open statements by asking the parents. In order to meet the transferability criteria in external validity, we determined the inclusion and exclusion criteria of the participants, and selected the persons meeting these criteria by the typical sampling method. In addition, examples of coding based on the parents' expressions are presented under the findings heading. In addition, the researchers explained information about how the working group was formed, how the semi-structured interview forms were developed, and how the data collection and analysis process operated under headings by this principle. In order to ensure consistency in the reliability phase and verification, we defined possible concepts before the analysis process. To ensure consistency, the researchers used an interview form. The interviews were conducted and transcribed by all researchers. The first researcher did the coding so there would be no differences between the coders during the coding process. Then, the second researcher reviewed all the codes and discussed with the first researcher whether the codes reflected their meanings. Additional questions about coding were noted by the first and second researchers and discussed in group meetings. To ensure verification, the researchers have archived data and codes in the MaxQDA program.

The Role of Researchers

In this research, the researchers took an active part in the knowledge generation process as they aimed to understand the nature and source of the problems. Researchers have produced information about possible problems by interpreting parents' experiences in this generating knowledge process. For this reason, researchers' experiences on the subject are essential in determining how parents approach their experiences (Creswell, 2005). In this context, this study was carried out by a faculty member working in the Department of Child Development of Hacettepe University Faculty of Health Sciences and research assistants in the doctoral process. Theoretical information and research design for research design were prepared in weekly meetings. Researchers in the doctoral process took doctorate courses called "Qualitative Research Techniques" and "Inclusion in Childhood" before this study. The researcher who conducted the coding process also participated in the "MaxQDA Data Analysis Program" training.

Researchers work as academic staff in the Department of Child Development. At the same time, they evaluate children with typical development and unique needs and provide counseling services to their families, per university policies. Thanks to these experiences, the interviews were conducted with much more natural interaction. However, researchers must avoid prejudices, assumptions, and beliefs (Creswell, 2005). For this reason, researchers conducted discussions on codes to identify prejudices, assumptions, and beliefs.

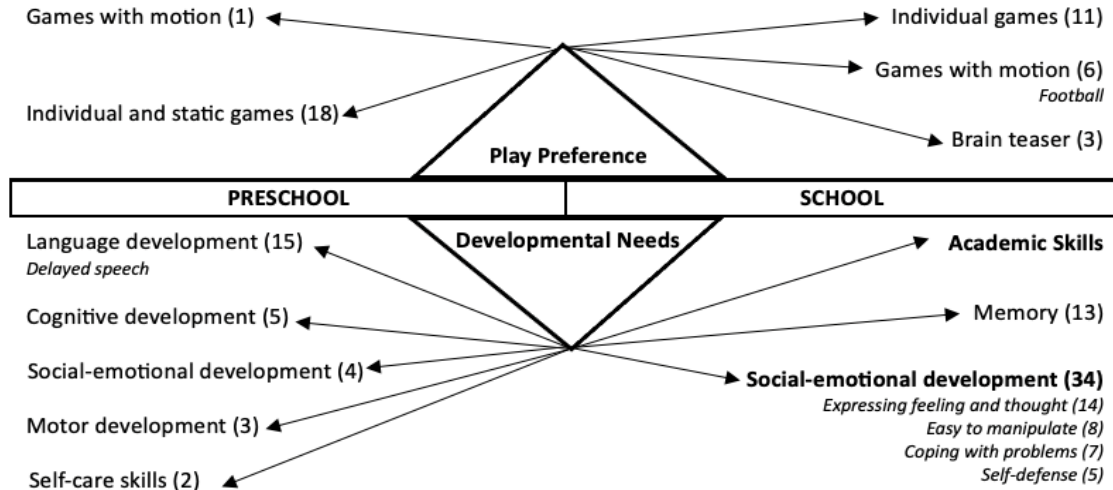
Findings

As a result of generating the data from the parents' opinions of children with SLD, the researcher discussed findings under four main themes: "Developmental Process, Social Relations, Diagnosis Process,

and Strengths and Weaknesses." These central themes are examined in detail as headings with their subcategories. While the first and second models respond to the first research question, the third model responds to the second research question, and the fourth model to the third research question.

1. Model About the Children's Developmental Process Related to SLD

When the developmental process of the children of parents with SLD diagnosis in preschool and school period is considered, two sub-themes emerge developmental needs and play preference.



Model 1. Developmental Process of Children Diagnosed with Specific Learning Disabilities in Preschool and School Period from the Parents' Perspective

In the developmental need sub-theme in Model 1, parents have difficulties in their children's self-care skills (2), motor development (3), social development (4), cognitive development (5), and language development (15) compared to their peers in the preschool period. However, children preferred individual and static games (18). One parent (P9) expressed the child's developmental needs in language development as follows: "He did not start speaking at the age of four. He had no words before the age of four. However, I did not suspect a problem until I started school. This year his teacher warned me. That is when I realized the situation". Also, one parent (P5) expressed the child's preference for the game: "He liked to play with toys calmly. He loves Legos and still loves to play with them. He has no interest in games like football".

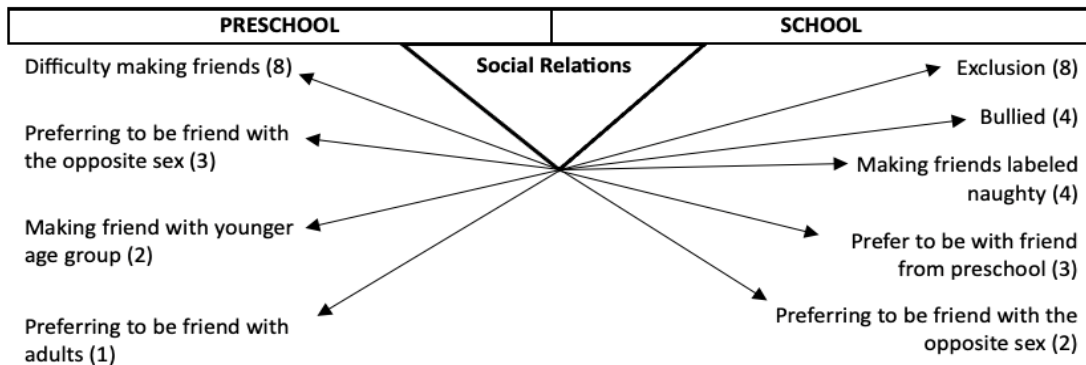
During the school period, academic needs seem to have priority; children with SLD emerge with developmental needs such as difficulty expressing their feelings and thoughts, being easily manipulated by their peers, difficulty coping with problems, and self-defense. One parent (P6) expressed the child's memory problems: "I tell my son that you understood it by reading it once. Nevertheless, I explain and repeatedly remind him by giving examples".

2. Model About Social Relations

In Model 2, the parents of children with SLD take their children's social relationships under two sub-themes: preschool and primary school.

In preschool, children have developmental needs in their social relationships. In this period, parents observed their children's difficulties in making friends, trying to join peer groups from the opposite sex when they cannot find friends in their gender group, and making friends with individuals in the younger age group. One parent (P1) expressed the situation of making friends with the following words: "He likes to play mostly with younger children. He has a cousin, two years younger than him. He liked to play with her more." Another parent (P5) said: "So, they did not want him because he hurt almost all his friends."

Parents stated that unwanted behaviors arise due to children's need for support initiating and maintaining communication.

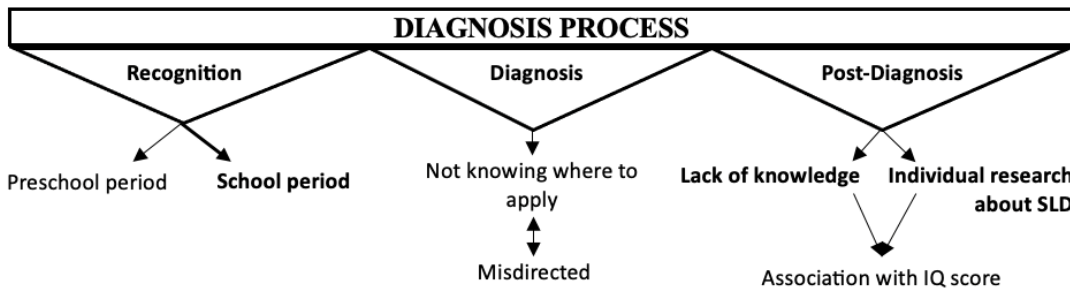


Model 2. Social Relationships of Children Diagnosed with Specific Learning Disabilities in Preschool and School Period from the Parents' Perspective

In the primary school period, it is revealed that children with SLD are excluded, exposed to bullying, and tend to make friends with their peers who are excluded and labeled (for example, "naughty") in the classroom. One parent (P2) said: "He has many friends. He cannot forget his old friends either. Because they are very naughty children."

3. Model About the Children's Diagnosis Process Related to SLD

In Model 3, three sub-themes emerge during the diagnosis process of children with SLD from the perspective of parents: the recognition process, the diagnosis process, and the post-diagnosis process.



Model 3. The Diagnosis Process of Children with Specific Learning Disabilities from the Parents' Perspective

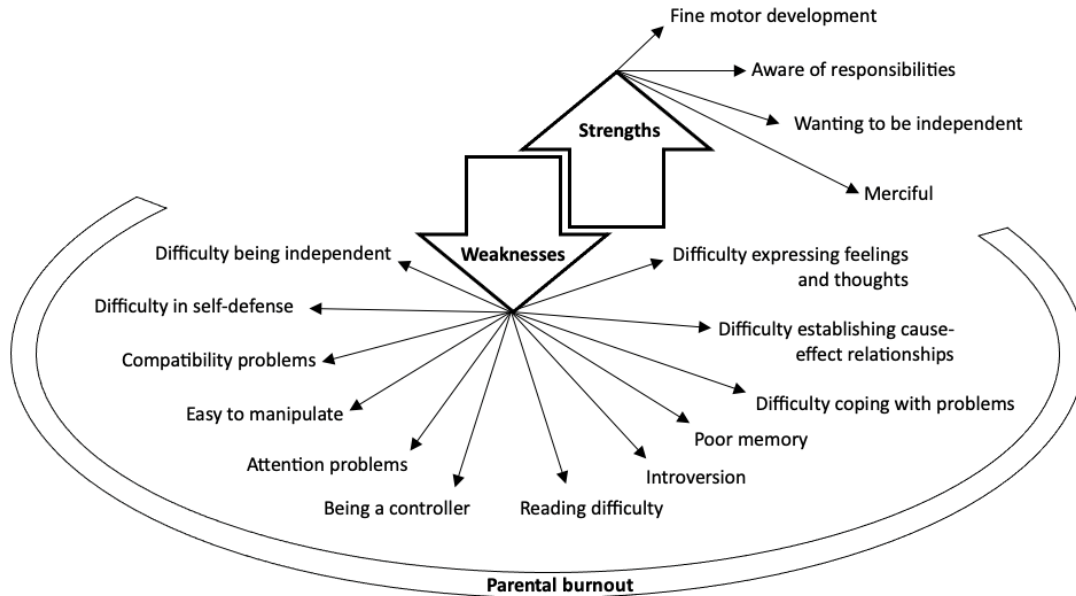
In the sub-theme of the noticing process, the parents noticed during the homework process and pointed out the low level of knowledge of the teachers in both preschool and school periods. On the other hand, some teachers stated about the subject in the preschool period but needed help getting expert support. One parent (P7) expressed the situation as follows: "Even though I told the hospital staff (teacher opinion), they did not take any action on this issue ... He could not learn the concepts in preschool period ..."

In the sub-theme of the diagnosis process, parents have difficulty knowing where to apply. However, teachers' knowledge level during the diagnosis process could be improved due to misdirection. The same parent (P5) said: "I tell the teacher there is something in the child. Shall I take her to a specialist? That is because firstly, the teacher will recommend the parent, and then the parent will take the child. (Teacher) "No need," he said. "OK," I said. Anyway, we waited for one year; one year is gone. "

After the diagnosis process, information about the diagnosis is not provided, and parents try to access information by conducting individual research. However, SLD is associated with an "intelligence test" when parents express their current knowledge.

4. Strengths and weaknesses

In Model 4, parents of children with SLD focus on their weaknesses while defining their children.



Model 4. Strengths and Weaknesses of Children with Specific Learning Disabilities from the Parents' Perspective

In Model 4, all weaknesses are related to the social and emotional development area, except for the weaknesses in reading and attention skills. On strengths, parents often emphasize that their children are compassionate. Children of parents who express strengths such as knowing their responsibilities, having good small-muscle motor skills, and being independent often use these strengths to establish relationships with their peers. However, the inability to be independent, poor reasoning skills, inability to concentrate, inability to adapt to the environment, being easily manipulated, being forgetful, and not being able to deal with problems independently are weaknesses of these children. Also, they are unable to express feelings and thoughts, are introverted, and unable to take responsibility for homework (for example, being in a constant negotiation about homework and being unable to read). Parents often express that they are alone in coping with these weaknesses and are getting exhausted in dealing with these aspects. Some parents express this situation as follows:

"... A girl who knows her responsibilities and can work regularly, but as much as she can. She cannot. I cannot get enough, so I cannot. I cry more than I cannot help. D., I cannot do it to her...." (P6)

"He has difficulties writing; write better, my son. No, I am shouting after a while. My son is not reading; it does not. It does not matter if we say it nicely or by shouting; it does not matter; it does not work." (P2)

Discussion & Conclusion

In this study, we aimed to examine their children's developmental processes, diagnostic processes, and needs in-depth, based on the parents' experiences of children with SLD.

According to our study, children had difficulties in their children's self-care skills, motor development, social development, cognitive development, and language development compared to their peers in the preschool period. However, children preferred individual and static games. When we look at early

symptoms in the literature, we encounter concrete problems in motor development, auditory and visual perception, language and speech skills, and attention skills (Aunio et al., 2021; Doğan, 2018; İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Tercan & Yıldız-BıĐakĐı, 2018). Although the parents notice the developmental needs in the preschool period, the diagnosis process is started during the school period. İzoğlu-Tok and Doğan (2022) defined this gap period as "the period of loss of developmental needs." We think that this is due to the obligatory diagnosis. The DSM-V diagnostic criteria focus on academic area symptoms (APA, 2013). Special Education Services Regulation [SESR] (2018) included the principle of earliness. However, according to SESR, children had SNR to access early intervention. Therefore, children's developmental needs require access to early intervention services. As a result of these developmental difficulties, children's play preferences differed in preschool and school. Similarly, Tercan and Yıldız-BıĐakĐı (2018) stated in their study that children's play preferences vary depending on the difficulties they experience. Therefore, a child's play preferences can provide information about their developmental needs.

Our result indicated that academic needs were prioritized during the school period. Also, children with SLD had developmental needs such as introversion, difficulty expressing their feelings and thoughts, being easily guided by their peers, and inability to cope with problems. Because of that, social-emotional developmental needs appear as secondary needs. Prior studies have noted the importance of social-emotional development in SLD (Daşbaşı, 2022; İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Sakellariou et al., 2020; Tercan & Yıldız-BıĐakĐı, 2018). When children's social relationships are examined in detail, they experience peer acquisition in preschool. They emerged in various situations, such as being excluded during school, being bullied, making friends with other excluded children, or trying to maintain relationships with old friends rather than new friendships. In the research of İzoğlu-Tok et al. (2021), children with SLD described themselves as trying to be invisible because of bullying victimization. Also, they thought being a student in mainstreaming meant rejection and not belonging. The integration process's primary purpose is integrating children with special needs with their peers. When we look at the results of other studies and this study, children have developmental needs related to social development.

Another important finding was that the importance of parents becomes apparent in the diagnosis process. It is noteworthy that parents witnessed the homework process. For this reason, defining the homework process can provide important information in the diagnostic process. According to our study, parents have difficulty knowing where to apply in the diagnosis process. Also, they pointed out the low level of knowledge of the teachers. On the other hand, some teachers told parents that children had developmental needs in preschool. Nevertheless, they could not do something about that. Some studies conclude that teachers do not have enough information about the diagnosis of SLD and therefore feel inadequate (Balcı, 2019; Őođaltay & Çetin, 2020). Accordingly, teachers thought that they do not have the knowledge and skills to notice students with the risk of SLD, make the necessary guidance, and meet their needs (Balcı, 2019; Birol & Aksoy-Zor, 2018; Őođaltay & Çetin, 2020). Similar to the findings of this study, Altun and Uzuner (2016) concluded that the cooperation between parents and teachers of children diagnosed with SLD is weak, and teachers are insufficient in solving children's needs. Kuruyer and Őakirođlu (2017) concluded in their research with teachers that knowledge and practices regarding SLD. Based on the findings, the teacher is critically essential in diagnosing. After the diagnosis process, information about the diagnosis is not provided, and parents try to access information by conducting individual research. İzoğlu-Tok and Doğan (2022) also pointed parents need information about the diagnosis. Some studies stated insufficient time allocated to the medical diagnosis process (Bozkurt, 2009; Finke et al., 2010). In line with these results, parents need information about SLD during diagnosis. Our research indicated that parent associate with SLD and intelligence level. Specialists use the inconsistency model based on IQ and academic achievement in the diagnosis processes (Melekoglu, 2017). When considering the parents' information needs and diagnosis process, associating SLD with IQ might be a corollary.

One of the results of this research was that parents focused on the weaknesses of their children. Also, they needed support in social-emotional development rather than in the academic field. The inability to be independent, poor reasoning skills, inability to concentrate, inability to adapt to the environment, being manipulated, being forgetful, and not being able to deal with problems independently were

weaknesses of these children. They could not express feelings and thoughts, were introverted, and could not take responsibility for homework. Parents faced difficulties in attention, memory, perception, self-regulation, and social skills in daily life rather than academic success. Similarly, in previous studies, children had problems in these areas (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Mammarella et al., 2018; Quiroga Bernardos et al., 2022; Tercan & Bıakcı, 2018). According to our research, parents were alone in coping with these weaknesses and getting exhausted in dealing with these aspects. Some studies stated that having a child with special needs in a family changes daily life routine (Gallagher et al., 2018; Heys et al., 2020). A child's quality of life significantly predicts the parent's quality of life (Sakız & Baş, 2019). This situation affects parents' burnout (AvŐarođlu & Gilik, 2017). zyrek (2019) stated that mothers in the SLD group were less likely to have parenting competencies and have more homework conflicts with their children. Studies in the literature show that the burnout scores of parents of children with special needs are significant and higher (Kumbasar, 2016; Cin et al., 2017; Kabiyea & Manor-Binyamini, 2019). Bykakmak (2015) concluded that the anxiety levels of the parents of children with SLD were significantly higher than the other group with an undiagnosed child. These results show that parents need ongoing support in daily life.

In this research, children diagnosed with SLD had developmental needs in all developmental areas, especially language development, in preschool. The children's game preferences differed from their peers regarding being more stable and individual since preschool. Despite this fact, the diagnosis is only made during the school period. In this process, besides the focus of the diagnosis criteria on the academic field, the teacher's level of knowledge can be associated with the developmental health literacy of the parents. For this reason, it should make arrangements in the diagnosis criteria and developing levels of educators and parents regarding SLD. In addition, a regulation change should be made to provide access to early intervention services before diagnosis. In this process, children's developmental status can be defined as "SLD risk group." Thus, rapid access to early intervention services can be provided.

As their parents reported, children draw attention to the difficulties in social relationships. These difficulties, which started with difficulty making friends, progressed cumulatively and revealed more problems during school. At the same time, parents of children with SLD often focus on their children's academic difficulties. Also, all difficulties except reading and attention skills are related to the social and emotional development area. For this reason, children diagnosed with SLD need support in social and academic skills. It would be beneficial to create support programs for this.

During the diagnosis process, parents had the chance to observe the difficulties during homework. So, the symptoms during the study hours should be taken from the parents in detail during the diagnosis. Additionally, parents frequently emphasized teachers' knowledge level in this process. In this context, teachers' in-service training programs should include information about SLD scanning and diagnosis processes. Also, a standard SLD parent information program should be implemented in every school.

In this research, parents frequently observed weaknesses in their children and experienced burnout about difficulties. Since this situation may be related to parental knowledge level and coping strategies, creating parent social support programs would be beneficial.

This study is limited by parents' opinions about a child with an SLD diagnosis. The results of the developmental evaluation can also be presented in future studies. At the same time, more detailed information about the process in school can be determined by taking the opinions of the child's guide or class teacher.

The research has some limitations. First, we considered only the parents' opinions on the subject. For this reason, experts can also be included in the research, or a study can be conducted with experts. These experts can be school counselors, the Guidance and Research Center staff, doctors, psychologists, or child development experts actively participating in the evaluation process. This study is limited to the views of only 12 participants in the study group. In addition, since the researchers prepared the interview questions, the research is limited to the evaluation made only on these questions. For this reason, the questions can be expanded, or similar studies can be carried out with different questions.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Mental Bozuklukların Tanı ve İstatistik El Kitabı (DSM 5), özel öğrenme güçlüklerini (ÖÖG) nörogelişimsel bozukluklar altında sınıflandırmaktadır. ÖÖG tanısı olan çocukların "okuma, yazma, matematik, dinleme, konuşma veya akıl yürütme becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013). Ayrıca, ÖÖG tanılı çocukların öz yönetim, sosyal etkileşim ve algı ile ilgili ikincil sorunları da olabilmektedir (Ulusal Öğrenme Engelliler Ortak Komitesi [NJCLD], 1994; Peng & Fuchs, 2016).

ÖÖG'nin tanılanmasında DSM-5, Amerikan Psikiyatri Birliği Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı veya Dünya Sağlık Örgütü Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırması (ICD-10; World Health Organization, 2019) kriterleri dikkate alınmaktadır. Bu kriterlere göre, çocuklar standart ve standart olmayan çeşitli yöntemlerle değerlendirilmektedir. Değerlendirme sonunda en az %20 engeli olan çocuklar için özel ihtiyaç raporu (ÇÖZGER) hazırlanmaktadır. Bu raporu alan aileler, eğitimsel değerlendirme ve tanı için okul bölgesinde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirilmektedir (Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik, 2019; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Eğitsel değerlendirmeler, yönetmelik ve kararnamele dikkate alınarak RAM'da yapılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Uzmanlar değerlendirme sonucunda çocuğun özel desteğe ihtiyacı olduğu sonucuna varırlarsa Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenmektedir. Bu karar çocuğun öğrenim gördüğu okula bildirilmektedir. Böylece okullarda çocuklar için bireysel eğitim programı (BEP) geliştirme birimi kurulmaktadır (MEB, 2017). Tüm bu değerlendirme ve tanılama sürecinde ise çocuklar ortalama veya ortalamanın üzerinde IQ puanlarına sahip olmalarına rağmen önemli akademik başarısızlık gösterdikleri için IQ ve akademik başarıya dayalı tutarsızlık modeli dikkate alınmaktadır (Melekoğlu, 2017).

Bahsi geçen tanılama süreci uzun sürmektedir. Bu durumun farklı sebepleri olabilmektedir. Bunlardan biri anne-baba ve öğretmenlerin ÖÖG belirtileri konusundaki bilgilerinin sınırlı olması ve bu konuda nereden destek arayacaklarını bilememeleridir (Doğan, 2012; Özat, 2010). Türkiye'de bu konuda araştırmalar (Güngörmüş-Özkardeş, 2013; Gür, 2013), istatistiksel veriler ve değerlendirme araçları diğer ülkelere kıyasla sınırlıdır (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Melekoğlu vd., 2021). Bu sebeple de bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünölmektedir. Ayrıca bu süreçte ebeveynlerin kritik öneme sahip olduğu düşünölmektedir. Çünkü bu süreçte birçok kurum ve uzman yer alsa da ebeveynler ve çocuklar sürecin değişmeyen karakterleridir.

Araştırmalara bakıldığında birçok çalışmanın çeşitli yaklaşımların ya da programların ÖÖG olan çocuklar üzerindeki etkileri (Aydın, 2017; Çeliktürk-Sezgin & Akyol, 2015; Çıkılı vd., 2019; Görgü, 2017; Görgün & Melekoğlu, 2019; Kodan, 2016) ve ÖÖG'ye eşlik eden ek tanılar (Araz-Altay & Görker, 2018; Coşkun vd., 2018; Turgut-Turan vd., 2016; Urfalı Dadandı vd., 2016) hakkında olduğu görölmektedir. Ayrıca çocukların ÖÖG ile ilgili gelişim değerlendirme sonuçlarını (Çimen, 2019; Demirel-Aksoy, 2016; Karakoç, 2020) ve diğer akranları ile gelişimsel karşılaştırmalarını (Altındağ-Kumaş vd., 2019; Baltacı, 2017; Üdücü, 2019; Urfalı Dadandı vd., 2016) içeren çalışmalar da bulunmaktadır. ÖÖG tanılı öğrencileri olan öğretmenlerin bilgi düzeyleri, ihtiyaçları ve yaşadıkları sorunlarla ilgili araştırmalara da sıklıkla rastlanmaktadır (Balci, 2019; Birol & Aksoy-Zor, 2018; Çoğaltay & Çetin, 2020; Fırat & Koçak, 2018; Gever, 2017; Göksoy & Öksüz, 2019; Gül vd., 2016; Kılıç, 2020; Sadan, 2018; Sivrikaya & Yıkmiş, 2016). Ancak ÖÖG olan çocukların ebeveynleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olması dikkat çekicidir (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Özyürek, 2019; Sakız & Baş, 2019; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). Bunlardan biri olan Özyürek'in (2019) çalışmasında, ÖÖG grubundaki annelerin ebeveynlik yeterliklerine sahip olma olasılıklarının daha düşük olduğu ve çocukları ile daha fazla ev ödevi çatışması yaşadıkları belirtilmiştir. Sakız ve Baş (2019) ise çalışmasında, bir çocuğun yaşam kalitesinin ebeveynin yaşam kalitesini önemli ölçüde yordadığını

belirtmişlerdir. İzoğlu-Tok ve Doğan ile Tercan ve Yıldız-Bıçakçı, ebeveynlerin bakış açısıyla çocukların erken dönemde belirti gösterdiğine değinmiştir.

Uluslararası literatürde, çocukların okuma ve aritmetik becerilerine odaklanıldığı görülmektedir (Chu vd., 2013; De Clercq-Quaegebeur vd., 2018; Eklund vd., 2018; Huettig vd., 2018; Menon, 2016). Ancak Türkiye’deki çalışmalardan farklı olarak uluslararası literatürdeki çalışmalar risk grubundaki çocuklara veya öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine de odaklanmaktadır (Chordia vd., 2020; Graham vd., 2020; Eklund vd., 2018; Segal- Drori vd., 2019; Shamir vd., 2018; van Viersen vd., 2018). Neophytou (2018), okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynleri ile yaptığı araştırmasında, değerlendirmenin öğrenme güçlüğü olan çocuklar için sadece bir tanı aracı olarak görülmemesi gerektiğini belirtmiş; sınıfta uygun öğrenme ortamı oluşturmanın esas olduğunu vurgulamıştır. Kishore vd., (2021), değerlendirme sürecinin esnek olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, değerlendirme sürecinde okul sistemlerinin kalitesinin, tek tip müfredat eksikliğinin, çocuğun yaşının, cinsiyetinin ve psikososyal faktörlerin dikkate alınmasının çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Ebeveynler ve çocuklar bu eksiksiz değerlendirme ve tanılama sürecinin değışmeyen karakterleri olduklarından, onların deneyimlerine ilişkin çalışmaların olmaması literatürde önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Ancak çocukların bu süreci anlamaları ve ifade etmeleri zor olabilmektedir. Bu nedenle sürece yakından tanık olan ebeveynlerden daha detaylı bilgi alınabileceğini düşünülmektedir. Bu bilgiler sayesinde ebeveynleri tanılama sürecine iten, çocuklarında gözlemledikleri gelişimsel ihtiyaçları belirlenebilir. Bu gelişimsel ihtiyaçlar, gelecekte uzmanlar olarak ebeveynlerle yapılan görüşmelerde dikkate alınması gereken konular olarak görülebilir. Belirtileri erken tespit ederek erken müdahale şansı yakalanabilir. Çocukların güçlü ve zayıf yönleri, müdahale sürecinin yapılandırılmasına yardımcı olabilir. Tanı süreci incelenerek tanı sürecindeki aksaklıklar tespit edilebilir ve erken müdahale için gerekli önlemlerin alınması konusunda yol gösterici olabilir. Araştırmacılar ise elde edilecek bilgilerle gelecekteki araştırmaları için hipotezler oluşturabilirler. Tüm bu bilgiler dikkate alındığında araştırmacıların, eğitimcilerin, sağlık çalışanlarının ve ebeveynlerin bu araştırmadan yararlanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ebeveynlerin ÖÖG tanısı olan çocuklarına ilişkin deneyimlerinden yola çıkılarak çocuklarının gelişim süreçlerini, tanılama süreçlerini ve ihtiyaçlarını derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında araştırma soruları şu şekildedir:

1. Ebeveynin bakış açısıyla ÖÖG tanılı çocukların okul öncesi ve okul dönemlerinde gelişimsel ihtiyaçları nelerdir?
2. Ebeveynin bakış açısıyla ÖÖG tanılı çocukların tanı süreçleri nasıl ilerlemektedir?
3. Ebeveynin bakış açısından ÖÖG tanılı çocukların güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın amacı bağlamında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci aşağıda başlıklar altında sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu görüşme araştırması, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan uygulamalı araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel bilgi toplama yöntemlerinden biri olan derinlemesine görüşme ile amaç, gerçeği aramak ve bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak durum hakkında derinlemesine açıklamalar üretmektir (Yüksel ve Yıldırım, 2015). Bu bağlamda ÖÖG tanılı çocukların ebeveynlerinin deneyimlerinden yola çıkılarak ÖÖG tanısına ilişkin derinlemesine açıklamalar yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik örnekleme yöntemi ile araştırma sorusunu temsil ettiği düşünülen tipik özelliklere sahip kişileri ifade ederek oluşturulmuştur (Patton, 2014). ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinden tanı öncesi ve sonrası süreç hakkında kapsamlı bilgi alınabileceği düşüncesinden yola çıkmıştır. Geçmişle ilgili bilgiler sorulacağı için bilgileri daha rahat hatırlayabilecekleri düşünülerek ilköğretime devam eden çocukların ebeveynleri çalışma kapsamına

alınmıştır. Ebeveynlerin katılımcıyı araştırmaya kabul etmesini, çocuğun ÖÖG tanısı olması ve ilköğretimi devam etmesini dâhil etme kriterlerindedir. Bununla birlikte, ebeveynin ÖÖG tanısı konulan çocuk dışında herhangi bir tanıya sahip çocuğunun olması ve ebeveynin fiziksel veya zihinsel bir sorunu olması ise dışlayıcı kriterlerindedir. Bu kapsamda ön görüşme sürecinde katılımcılardan bilgi alınmıştır. Bu kriterler dikkate alınarak çalışma grubunu Ankara'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında kaynaştırma programına kayıtlı ve ÖÖG tanısı almış 12 çocuğun ebeveyni oluşturmuştur. Verinin doygunluğu ulaşması sebebiyle (Malterud vd., 2016) 12 ebeveynle görüşülmüştür. Çalışma grubuna Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nden ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki 12 ebeveyn aynı bölümde danışmanlık hizmeti almaktadır. Ebeveynlere çalışmamıza katılımın gönüllü olduğu, görüşmeyi istedikleri zaman sonlandırabilecekleri ve görüşmelerin ses kaydına alınacağı bilgisi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü katılımları esas alınmıştır. Katılımcılara (K) yönelik demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

K	Çalışma durumu (A)	Çalışma durumu (B)	Eğitim seviyesi (A)	Eğitim seviyesi (B)	Doğum türü	Gebelik planı
K1	X	√	İlkokul	İlkokul	Normal	Planlı
K2	X	√	Lise	Lise	Sezeryan	Planlı
K3	X	√	Ortaokul	Ortaokul	Normal	Planlı
K4	√	√	Üniversite	Üniversite	Sezeryan	Planlı değil
K5	X	√	İlkokul	Lise	Sezeryan	Planlı değil
K6	√	√	Lise	Lise	Normal	Planlı değil
K7	X	√	İlkokul	İlkokul	Normal	Planlı
K8	X	√	Ortaokul	Ortaokul	Normal	Planlı
K9	X	√	Ortaokul	Ortaokul	Normal	Planlı
K10	X	√	Lise	Lise	Normal	Planlı
K11	X	√	Ortaokul	Ortaokul	Sezeryan	Planlı
K12	√	√	Üniversite	Üniversite	Sezeryan	Planlı
Ç	Doğum haftası	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Ek tanı	Kardeş sayısı
Ç1	39	Erkek	9	3.	DEHB	1
Ç2	42	Erkek	9	3.	DEHB	1
Ç3	40	Erkek	9	3.	DEHB	2
Ç4	40	Erkek	9	3.	Kronik hastalık	1
Ç5	38	Erkek	8	3.	Kronik hastalık	1
Ç6	38	Erkek	9	3.	X	1
Ç7	38	Kız	8	3.	X	2
Ç8	39	Kız	8	2.	X	2
Ç9	38	Erkek	9	2.	Kronik hastalık	1
Ç10	42	Erkek	8	2.	X	1
Ç11	40	Erkek	9	3.	DEHB	2
Ç12	39	Erkek	7	1.	X	2

*A: Anne, B: Baba, Ç: Çocuk DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar literatür bağlamında yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturmuştur (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Karakaş vd., 2017; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). Sorular oluşturulurken ebeveynleri tanı sürecine iten nedenler, tanı sürecinde yaşananlar, çocukların özellikleri gibi farklı konulardan yola çıkmıştır. Görüşme formu; gebelik süreci, okul öncesi dönem, kişisel özellikler, ev ortamı ve okul ortamı ve tanı süreci olmak üzere altı ana konuya dayalı 11 ana sorudan oluşmaktadır. Gebelik sürecinde, gebeliğin nasıl geçtiği, çocuğun planlanıp planlanmadığı, hangi haftada doğum yapıldığı ve doğum şekli gibi sorular yer almaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel olarak neler yaşadıkları, kritik gelişim süreçlerini hangi yaş aralıklarında gerçekleştirdikleri, ebeveynlerin çocuklarını diğer çocuklardan farklı buldukları yönlerin olup olmadığı gibi konularda sorular bulunmaktadır. Kişisel özellikler bölümünde

ise çocuklarının genel özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini içeren sorulara yer verilmiştir. Son olarak çok yönlü bir bakış açısı kazanmak için çocuğun ev ve okul ortamındaki günlük rutinleri ve gelişimsel ihtiyaçları ile ilgili sorular bulunmaktadır. Araştırmacılar soruları düzenledikten sonra nitel araştırma yapan iki akademisyenden görüş almıştır. Uzmanlar soruları anlaşılır ve yönlendirici olup olmadığı bakımından değerlendirmiştir. Tüm sorular araştırmanın amacına uygun bulunmuştur. Tablo 2'de tanılama süreci ve kişisel özelliklerle ilgili örnek sorular yer almaktadır.

Tablo 2.

Nitel Mülakat İçin Bazı Sorular

Tanı Süreci

Çocuğunuzun tanı alma sürecinden bahseder misiniz?

1. Çocuğunuzun öğrenme güçlüğü çektiğinden ilk ne zaman şüphelendiniz?
2. Yaşadığı zorluklar sizi hangi alanlarda bu şüpheyeye düşürdü?
3. Çocuğunuzun öğrenmekte güçlük çektiğine dair şüphesini ilk kim dile getirdi?
4. Bu şüpheyeye ilgili ilk ne yaptınız?
5. İlk olarak hangi kuruma başvurduunuz?
6. Tanı sürecinde zorluk/kolaylık yaşadınız mı? Evet ise, bunlar nelerdir?
7. Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden eğitimsel tanı aldınız mı?
8. Özel eğitim merkezine gidiyor mu?

Kişisel Özellikler

Bana çocuğunuzdan bahseder misiniz?

1. Ne yapmaktan hoşlanır?
2. Ne yapmaktan hoşlanmıyor?
3. Herhangi bir kursa, kulübe vb. katılabilir mi? Kabul ediyor mu? Evet ise nedir?
4. Okula isteyerek gidecek mi?
5. Okula gitmemekle ilgili şikayetleri var mı?
6. Çocuğunuzun güçlü yönleri nelerdir?
7. Çocuğunuzun zayıf yönleri nelerdir?

Ebeveynlerle yapılan bireysel görüşmelerde öncelikle ebeveynlere genel sorular sorulmuştur (Çocuğunuzun tanı alma sürecinden bahseder misiniz?). Bu sorular ana sorulardır. Sorulan bu ana soru ile sekiz alt soruya cevap aranmıştır. Doğal iletişim akışında, ebeveyn bu sekiz alt soruyu yanıtlamadıysa, araştırmacılar alt soruları sorarak görüşmeyi derinleştirdiler.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırma süreci bilgi ve görüşme olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin başında Hacettepe Üniversite Senatosu Etik Kurulundan (E-68552689-302.08-00001379594) etik kurul onayı alınmıştır. Bilgilendirme sürecinde Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'na başvuran ve dâhil etme ve dışlama kriterlerini karşılayan kişilerle ön görüşmeler yapılmıştır. Bu ön görüşmede araştırmacının amacı, araştırmanın gerekliliği ve niteliği, gönüllü katılım hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılara görüşmelerin ses kaydına alınacağına ve görüşmenin herhangi bir yerinde görüşmeyi sonlandırabileceklerine ilişkin bilgi verilmiştir. Son olarak çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair bir onam belgesi imzalatılmıştır.

Tüm araştırmacılar görüşme sırasında görüşme formu kullanmıştır. Görüşmeleri yürüten araştırmacıların tamamı aktif olarak danışmanlık hizmeti veren uzmanlardır. ÖÖG olan çocukların 12 ebeveyni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler Çocuk Gelişimi Bölüm Başkanlığı birimlerinde gerçekleştirilmiş ve katılımcının onayı alınarak ses kaydı başlatılmış ve görüşme kayıt altına alınmıştır. Görüşmenin ardından kaydın durdurulduğu söylenerek olası soru ve görüşler için ebeveynlere araştırmacıların iletişim bilgileri verilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 50 dakika sürmüştür.

Verilerin analiz sürecinde veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya dökülerek yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra analiz edilen bu kayıtlar nitel veri analiz programı MaxQDA programına aktarılarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi kodlama süreci açık kodlama, eksen kodlama

ve seçici kodlama olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir (Strauss & Corbin, 1990). Açık kodlama sürecinde ilk adım olarak ÖÖG tanılı çocukları olan ebeveynlerin yaşamları satır satır okunarak kodlar oluşturulmuştur. Bir sonraki adımda eksen kodlama, açık kodlama sürecinde gerçekleştirilen işlemin üzerinden geçilerek verilen kodlar kategorilere ayrılmıştır. Son kodlama işlemi olan seçici kodlama sürecinde ise kategoriler ana temalar altında ele alınarak modeller oluşturulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için Lincoln ve Guba'nın (2013) kriterleri kullanılmıştır. İç geçerlik sürecinde inandırıcılığı sağlamak için bölüm biriminde görüşmeler yapılmış, ebeveynlere esnek süre tanınmış ve ebeveynlere sorularak ifadeler açık hâle getirilmiştir. Dış geçerlilikte aktarılabirlik ölçütünü sağlaması için katılımcıların dâhil edilme ve dışlanma ölçütleri belirlenmiş ve bu ölçütleri sağlayan kişiler tipik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ayrıca bulgular başlığı altında ebeveynlerin ifadelerinden yola çıkılarak yapılan kodlama örneklerine yer verilmiştir. Bu ilke doğrultusunda çalışma grubunun nasıl oluşturulduğu, yarı yapılandırılmış görüşme formlarının nasıl geliştirildiği, veri toplama ve analiz sürecinin nasıl işlediğine ilişkin bilgiler başlıklar hâlinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Güvenilirlik aşamasında ve doğrulamada tutarlılığı sağlamak için analiz sürecinden önce olası kavramlar tanımlanmıştır. Tutarlılığı sağlamak için araştırmacılar bir görüşme formu kullanmışlardır. Görüşmeler tüm araştırmacılar tarafından yapılmış ve yazıya dökülmüştür. Kodlama sürecinde kodlayıcılar arasında herhangi bir farklılık olmaması için kodlamayı birinci araştırmacı yapmıştır. Daha sonra ikinci araştırmacı tüm kodları gözden geçirmiş ve birinci araştırmacı ile kodların anlamlarını yansıtıp yansıtmadığını tartışmıştır. Kodlama ile ilgili ek sorular birinci ve ikinci araştırmacılar tarafından not edilmiş ve grup toplantılarında tartışılmıştır. Doğrulamayı sağlamak için veriler ve kodlar MaxQDA programında arşivlenmiştir.

Araştırmacıların Rolü

Bu araştırmada, araştırmacılar problemlerin doğasını ve kaynağını anlamayı amaçladıkları için bilgi üretme sürecinde aktif rol almışlardır. Araştırmacılar, ebeveynlerin bu bilgi üretme sürecindeki deneyimlerini yorumlayarak olası sorunlar hakkında bilgi üretmişlerdir. Bu nedenle araştırmacıların konuyla ilgili deneyimleri, ebeveynlerin deneyimlerine nasıl yaklaştıklarını belirlemede önemlidir (Creswell, 2005). Bu kapsamda bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim elemanı ve doktora sürecindeki araştırma görevlileri tarafından yürütülmüştür. Haftalık toplantılarda araştırma tasarımına yönelik teorik bilgiler ve araştırma tasarımı hazırlanmıştır. Doktora sürecindeki araştırmacılar bu çalışmadan önce "Nitel Araştırma Teknikleri" ve "Çocuklukta Kaynaştırma" adlı doktora dersleri almışlardır. Kodlama sürecini yürüten araştırmacı da "MaxQDA Veri Analiz Programı" eğitimine katılmıştır.

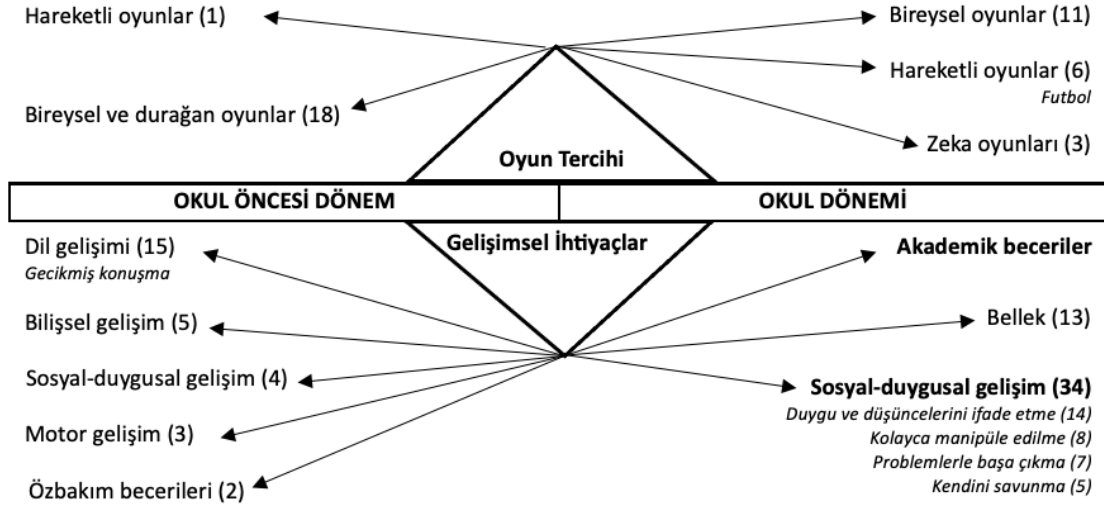
Araştırmacılar, Çocuk Gelişimi bölümünde öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda, tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimleri olan çocukları değerlendirmekte ve üniversite politikalarına göre ailelerine danışmanlık hizmeti vermektedirler. Bu deneyimler sayesinde görüşmeler çok daha doğal bir etkileşimle gerçekleştirilmiştir. Ancak araştırmacılar önyargılardan, varsayımlardan ve inançlardan kaçınması da önemlidir (Creswell, 2005). Bu nedenle araştırmacılar önyargıları, varsayımları ve inançları belirlemek için kodlar üzerinde tartışmalar yürütmüştür.

Bulgular

ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinin görüşlerinden elde edilen veriler "Gelişim Süreci, Sosyal İlişkiler, Tanı Süreci, Güçlü ve Zayıf Yönler" olmak üzere dört ana tema altında tartışılmıştır. Bu ana temalar, alt kategorileri ile birlikte başlıklar hâlinde detaylı bir şekilde incelenmiştir. Birinci ve ikinci model birinci araştırma sorusuna yanıt verirken, üçüncü model ikinci araştırma sorusuna, dördüncü model de üçüncü araştırma sorusuna yanıt vermektedir.

1. ÖÖG ile İlgili Çocukların Gelişim Sürecine İlişkin Model

ÖÖG tanılı ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi ve okul dönemindeki gelişim süreçleri dikkate alındığında, gelişimsel ihtiyaçlar ve oyun tercihi olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmaktadır.



Model 1. Ebeveyn Bakış Açısıyla Okul Öncesi ve Okul Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Çocukların Gelişim Süreci

Model 1'de yer alan gelişimsel ihtiyaç alt teması incelendiğinde ebeveynler okul öncesi dönemde çocuklarının akranlarına kıyasla öz bakım becerileri (2), motor gelişim (3), sosyal gelişim (4), bilişsel gelişim (5) ve dil gelişiminde (15) zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca çocuklarının bireysel ve durağan oyunları tercih ettiklerini (18) ifade etmişlerdir. Bir ebeveyn (K9) çocuğun dil gelişimindeki gelişimsel ihtiyaçlarını şu şekilde ifade etmiştir: "Dört yaşında konuşmaya başladı. Dört yaşından önce hiçbir sözü yoktu. Ancak okula başlayana kadar bir sorundan şüphelenmedim. Bu yıl öğretmeni beni uyardı. İşte o zaman durumu anladım." Ayrıca bir ebeveyn (K5) çocuğunun oyun tercihini şu sözlerle ifade etmiştir: "Oyuncaklarla sakin sakin oynamayı severdi. Legoları çok seviyor ve hâlâ da onlarla oynamayı seviyor. Futbol gibi oyunlara ilgisi yok."

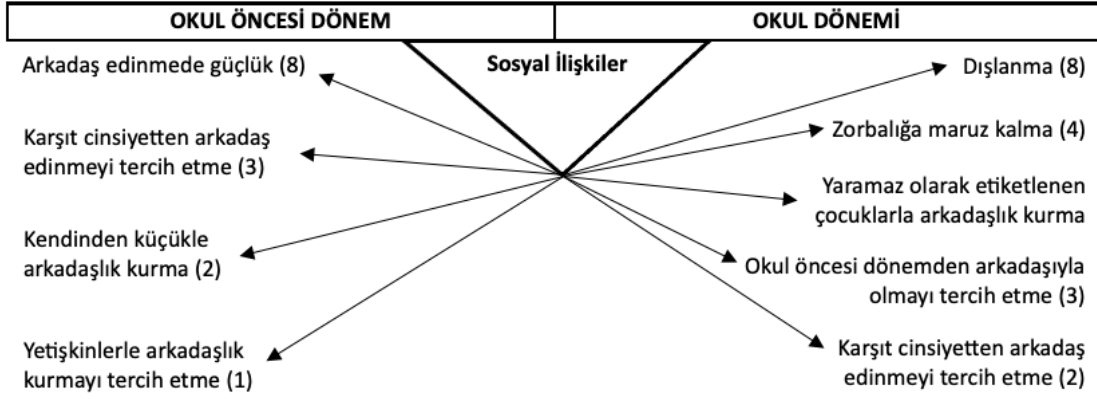
Okul dönemine gelindiğinde ise akademik ihtiyaçların öncelikli olduğu görülmektedir. Ancak çocuklarının içe kapanma, duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlük çekme, akranları tarafından kolayca manipüle edilme, sorunlarla baş edememe ve kendini savunamama gibi gelişimsel ihtiyaçlarının da ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bir ebeveyn (K6) çocuğunun hafıza problemlerini "Oğluma daha önce bir kere de okuyarak anladığını söylüyorum. Yine de örnekler vererek tekrar anlatıyorum ve defalarca hatırlatıyorum" şeklinde ifade etmiştir.

2. Sosyal İlişkilere İlişkin Model

Model 2 incelendiğinde ÖÖG olan çocukların ebeveynleri çocuklarının sosyal ilişkilerini okul öncesi ve ilkököl olmak üzere iki alt tema altında ele aldığı görülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal ilişkilerinde gelişimsel ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu dönemde arkadaş edinme, kendi cinsiyet grubundan arkadaş bulamayınca karşı cinsten akran gruplarına katılmaya çalışma ve daha küçük yaş grubundaki bireylerle arkadaşlık kurmada güçlüklerin yaşandığı belirtilmektedir. Bir ebeveyn (K1) arkadaş edinme durumunu şu sözlerle ifade etmiştir: "Daha çok küçük çocuklarla oynamayı sever. Kendisinden iki yaş küçük bir kuzeni var. Onunla oynamayı daha çok seviyordu." Başka bir ebeveyn (K5) "Yani hemen hemen bütün arkadaşlarının canını yaktığı için onu istemiyorlar." Ebeveynler çocuklarının iletişimi başlatma ve sürdürmede desteğe ihtiyaç duymasından dolayı istenmeyen davranışların ortaya çıkabildiğini ifade etmektedir.

İlkokul döneminde ÖÖG olan çocukların dışlandığı, zorbalığa maruz kaldığı, sınıfta dışlanan ve etiketlenen (örneğin "yaramaz") akranlarıyla arkadaş olma eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Bir ebeveyn (K2) bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: "Pek çok arkadaşı var. Eski arkadaşlarını da unutamaz. Çünkü onlar da çok yaramaz çocuklar."



Model 2. Ebeveyn Bakış Açısıyla Okul Öncesi ve Okul Dönemlerinde Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Çocukların Sosyal İlişkileri

3. Çocukların ÖÖG ile İlgili Tanı Sürecine İlişkin Model

Model 3 incelendiğinde, ebeveynler açısından ÖÖG olan çocukların tanı sürecinde üç alt tema ortaya çıkmaktadır: tanıma süreci, tanı süreci ve tanı sonrası süreç.



Model 3. Ebeveyn Bakış Açısıyla Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Tanı Süreci

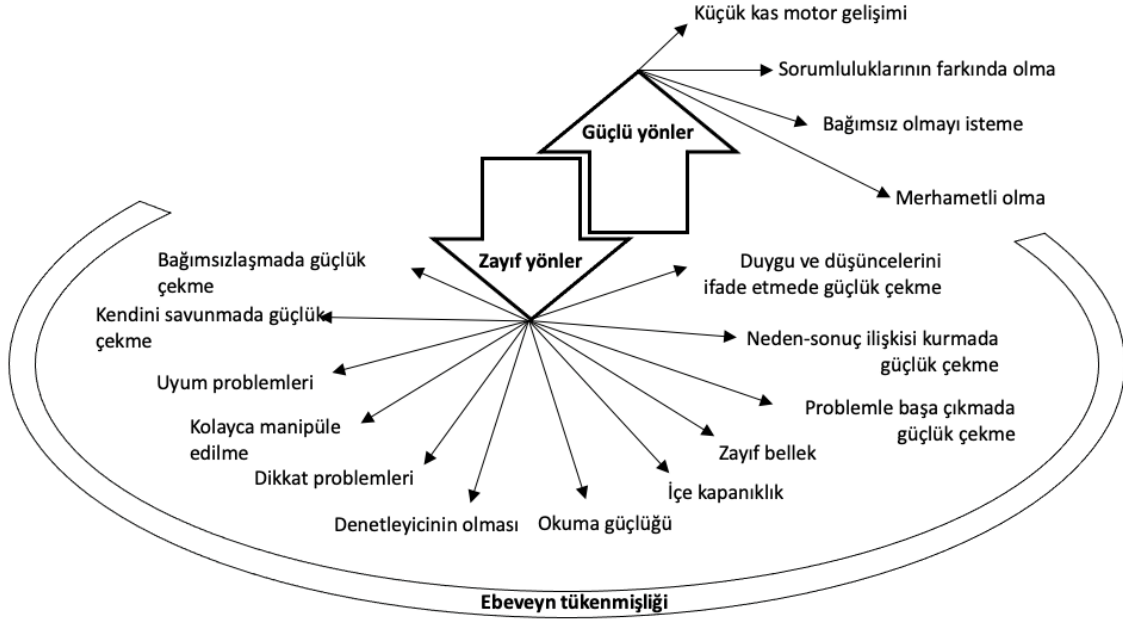
Fark etme süreci alt temasında ebeveynler çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını ödev yaptırma sürecinde fark ettiklerini; hem okul öncesi hem de okul döneminde öğretmenlerin bu konuda bilgi düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler okul öncesi dönemde konu hakkında bilgi vermiş olmakla birlikte uzman desteği alma konusunda desteğe gereksinim duydukları belirtilmiştir. Bir ebeveyn (K7) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Hastane personeline (öğretmen görüşü) söylememe rağmen bu konuda herhangi bir işlem yapmadılar... Okul öncesi dönemde kavramları öğrenemedi..."

Tanı süreci alt temasında ebeveynlerin nereye başvuracaklarını bilememekte zorlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin tanı sürecindeki bilgi düzeylerinin yanlış yönlendirmelere sebep olduğu ifade edilmiştir. Aynı ebeveyn (K5) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Öğretmene çocukta bir şey var diyorum. Uzmana götürüyem mi? Çünkü önce öğretmen ebeveyne tavsiye edecek, sonra ebeveyn çocuğu alacak." Öğretmen) "Gerek yok" dedi. "Tamam" dedim. Neyse bir yıl bekledik, bir yıl geçti."

Tanı sürecinden sonra tanı ile ilgili bilgi verilmediği ve ebeveynlerin bireysel araştırmalar yaparak bilgiye ulaşmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte ebeveynler mevcut bilgilerini ifade ettiklerinde ÖÖG'yi "zekâ testi" ile ilişkilendirildikleri görülmektedir.

4. Güçlü ve zayıf yönler

Model 4 incelendiğinde ÖÖG olan çocukların ebeveynleri çocuklarını tanımlarken zayıf yönlerine odaklandıkları görülmüştür.



Model 4. Ebeveyn Bakış Açısıyla Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Güçlü ve Zayıf Yönleri

Okuma ve dikkat becerilerindeki güçlükler dışında tüm güçlüklerin sosyal ve duygusal gelişim alanıyla ilgili olduğu görülmektedir. Güçlü yönler konusunda, ebeveynler genellikle çocuklarının şefkatli olduğunu vurgulamıştır. Sorumluluklarını bilme, iyi küçük kas motor becerilerine sahip olma ve bağımsız olma gibi güçlü yönlerini ifade eden ebeveynlerin çocuklarının bu güçlerini sıklıkla akranlarıyla ilişki kurmak için kullandıklarını belirtmiştir. Bağımsız olamama, zayıf muhakeme becerileri, konsantre olamama, çevreye uyum sağlayamama, kolay manipüle edilebilme, unutkanlık ve problemlerle bağımsız olarak başa çıkamama gibi güçlükler ise bu çocukların zayıf yönleri olarak ifade edilmiştir. Ayrıca ebeveynler çocuklarının duygu ve düşüncelerini ifade edemediklerini, içe kapanık olduklarını ve ödev sorumluluğunu alamadıklarını (Örneğin, sürekli ödev tartışması içinde olmak ve okuyamamak) belirtmiştir. Ebeveynlerin bu zayıflıklarla başa çıkmada yalnız kaldıklarını ve bu yönlerle uğraşırken yorulduklarını sıklıkla dile getirdikleri görülmektedir. Bazı ebeveynler bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

"... Sorumluluklarını bilen, düzenli çalışabilen ama elinden geldiğince çalışabilen bir kız. Yapamıyor. Yetmiyor yani yapamıyorum. Elimden geldiğince çok ağlıyorum. D., yapamıyorum ona." (K6)

"Yazmakta zorlanıyor, daha iyi yaz oğlum. Yok bir süre sonra bağıyorum. Oğlum okumuyor, okumuyor. Biz güzel söyleyelim, başıra başıra söyleyelim fark etmez; çalışmıyor." (K2)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ebeveynlerin ÖÖG tanısı olan çocuklarına ilişkin deneyimlerinden yola çıkarak çocuklarının gelişim süreçlerinin, tanılama süreçlerinin ve ihtiyaçlarının incelemesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmaya göre okul öncesi dönemde çocuklar öz bakım becerileri, motor gelişim, sosyal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişiminde akranlarına göre zorluklar yaşamaktadır. Ayrıca çocuklar bireysel ve durağan oyunları tercih etmektedir. Literatürdeki erken belirtilere baktığımızda motor gelişim, işitsel ve görsel algı, dil ve konuşma becerileri ve dikkat becerilerinde benzer sorunlarla karşılaşmaktadır (Aunio vd., 2021; Doğan, 2018; İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). Ebeveynler okul öncesi dönemde gelişimsel ihtiyaçları fark etseler de tanılama süreci okul döneminde başlamaktadır. İzoğlu-Tok ve Doğan (2022) bu boşluk dönemini "kayıp gelişimsel ihtiyaçlar dönemi" olarak tanımlamaktadır. Bu durumun tanılanmanın zorunlu olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. DSM-V tanı ölçütleri akademik alan belirtilerine odaklanmaktadır (APA, 2013). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY]

(2018) erkencilik ilkesini içermesine rağmen çocukların erken müdahaleye erişmek için ÇÖZGER'i zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluğun erken müdahale hizmetlerine erişimini geciktirdiği düşünülmektedir. Bu gelişimsel güçlüklerin bir sonucu olarak çocukların oyun tercihleri okul öncesi ve okulda farklılık göstermiştir. Benzer şekilde Tercan ve Yıldız-Bıçakçı (2018) yaptıkları çalışmada çocukların oyun tercihlerinin yaşadıkları zorluklara göre değiştiğini belirtmiştir. Bu nedenle, bir çocuğun oyun tercihlerinin onun gelişimsel ihtiyaçları hakkında bilgi sağlayabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, okul döneminde akademik ihtiyaçlar ön planda tutulmaktadır. Ayrıca ÖÖG olan çocukların içe kapanma, duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlük çekme, akranları tarafından kolayca yönlendirilme ve sorunlarla baş edememe gibi gelişimsel ihtiyaçları da bulunmaktadır. Bu nedenle sosyal-duygusal gelişimsel ihtiyaçlar ikincil ihtiyaçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Önceki araştırmalar da ÖÖG'de sosyal-duygusal gelişimin önemine dikkat çekmiştir (Daşbaşı, 2022; İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Sakellariou vd., 2020; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). Çocukların sosyal ilişkileri ayrıntılı olarak incelendiğinde, dışlanma, zorbalığa uğrama, dışlanan diğer çocuklarla arkadaş olma ya da yeni arkadaşlıklar yerine eski arkadaşlarla ilişkileri sürdürmeye çalışma gibi çeşitli durumlar ifade edilmiştir. İzoğlu-Tok ve diğerleri (2021), ÖÖG tanısı olan çocukların kendilerini zorbalık yaşamaları sebebiyle kendilerini görünmez olmaya çalışan kişiler olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Ayrıca çocuklar için kaynaştırma öğrencisi olmanın reddedilmek ve ait olmamak anlamına geldiğini ifade etmiştir. Kaynaştırma sürecinin temel amacı, özel gereksinimli çocukları akranları ile kaynaştırmaktır. Diğer araştırmaların ve bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında ise çocukların sosyal gelişimle ilgili gelişimsel gereksinimleri olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bir diğer önemli bulgu da tanı sürecinde anne-babanın öneminin ortaya çıkmasıdır. Ebeveynlerin yaşanan güçlüklerle ev ödevi sürecine şahit olmaları dikkat çekicidir. Bu nedenle ev ödevi sürecini tanımlamak uzmanlara tanı sürecinde önemli bilgiler sağlayabilir. Araştırmaya göre ebeveynler tanı sürecinde nereye başvuracaklarını bilememektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin düşük olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öte yandan, bazı öğretmenler ebeveynlere çocukların anaokulunda gelişimsel ihtiyaçları olduğunu söylemiştir. Ancak, bu konuda bir şey yapamamışlardır. Bazı araştırmalar öğretmenlerin ÖÖG tanısı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve bu nedenle kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna varmaktadır (Balci, 2019; Çoğaltay & Çetin, 2020). Buna göre öğretmenler ÖÖG riski taşıyan öğrencileri fark edecek, gerekli yönlendirmeleri yapacak ve ihtiyaçlarını karşılayacak bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedirler (Balci, 2019; Birol & Aksoy-Zor, 2018; Çoğaltay & Çetin, 2020). Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Altun ve Uzuner (2016) ÖÖG tanılı çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri arasındaki işbirliğinin zayıf olduğu ve öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını çözmede yetersiz kaldığı sonucuna varmışlardır. Kuruyer ve Çakıroğlu (2017) öğretmenlerle yaptıkları araştırmada ÖÖG ile ilgili bilgi ve uygulamaların olduğu sonucuna varmışlardır. Bulgulara dayanarak, tanı sürecinde öğretmenin kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Tanı sürecinden sonra ebeveynlere tanı ile ilgili bilgi verilmemekte ve ebeveynler bireysel araştırma yaparak bilgiye ulaşmaya çalışmaktadır. İzoğlu-Tok ve Doğan (2022) da ebeveynlerin tanı konusunda bilgiye ihtiyacı olduğuna işaret etmiştir. Bazı çalışmalarda tıbbi tanı sürecine ayrılan zamanın yetersiz olduğu belirtilmiştir (Bozkurt, 2009; Finke vd., 2010). Bu sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerin tanı aşamasında ÖÖG hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ayrıca bu araştırmada, ebeveynlerin ÖÖG'yi zekâ düzeyi ile ilişkilendirdiğini göstermiştir. Uzmanlar tanı süreçlerinde IQ ve akademik başarıya dayalı tutarsızlık modelini kullanmaktadır (Melekoğlu, 2017). Ebeveynlerin bilgi ihtiyaçları ve tanı süreci düşünüldüğünde, ÖÖG'yi IQ ile ilişkilendirmek bir sonuç olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarından biri, ebeveynlerin çocuklarının zayıf yönlerine odaklandıklarıdır. Ayrıca akademik alandan çok sosyal-duygusal gelişim konusunda desteğe ihtiyaçları oldukları görülmektedir. Bağımsız olamama, zayıf muhakeme becerileri, konsantre olamama, çevreye uyum sağlayamama, manipüle edilme, unutkanlık ve problemlerle bağımsız olarak başa çıkamama çocukların zayıf yönleri olarak belirtilmiştir. Ebeveynler çocukları için duygu ve düşüncelerini ifade edemediklerini, içe kapanık olduklarını, ödev sorumluluğunu alamadıklarını ifade etmiştir. Ebeveynler günlük yaşamda akademik başarıdan çok dikkat, hafıza, algılama, öz düzenleme ve sosyal beceriler gibi alanlarda yaşanan zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Benzer şekilde daha önceki çalışmalarda da çocukların bu alanlarda sorun yaşadıkları görülmüştür (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Mammarella vd., 2018; Quiroga Bernardos vd., 2022; Tercan &

Bıçakcı, 2018). Araştırmamıza göre ebeveynler belirttikleri zayıflıklarla baş etmede yalnız kaldıkları ve bu zorluklarla uğraşırken yorulduklarını belirtmişlerdir. Bazı araştırmalar, ailede özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın günlük yaşam rutinini değiştirdiğini belirtmektedir (Gallagher vd., 2018; Heys vd., 2020). Bir çocuğun yaşam kalitesi, ebeveynin yaşam kalitesini önemli ölçüde yordamaktadır (Sakız & Baş, 2019). Bu durum ebeveynlerin tükenmişliğini etkilemektedir (Avşaroğlu ve Gilik, 2017). Özyürek (2019), ÖÖG grubundaki annelerin ebeveynlik yeterliklerine sahip olma olasılıklarının daha düşük olduğunu ve çocukları ile daha fazla ev ödevi çatışması yaşadıklarını belirtmiştir. Literatürdeki araştırmalar, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin tükenmişlik puanlarının anlamlı ve yüksek olduğunu göstermektedir (Kumbasar, 2016; Cin vd., 2017; Kabiyea & Manor-Binyamini, 2019). Büyükçakmak (2015) ise ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinin kaygı düzeylerinin, tanı konmamış çocuğu olan diğer gruba göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar, ebeveynlerin günlük yaşamda sürekli desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Bu araştırmada ÖÖG tanısı alan çocukların okul öncesi dönemde başta dil gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarında gelişimsel ihtiyaçları bulunmaktadır. Çocukların oyun tercihleri, okul öncesi dönemden itibaren daha sakin ve bireysel olma konusunda akranlarından farklılaşmaktadır. Buna rağmen tanı ancak okul döneminde konulmaktadır. Bu süreçte öğretmen bilgi düzeyi ve ebeveynlerin gelişimsel sağlık okuryazarlığı devreye girebilmektedir. Bu nedenle ÖÖG ile ilgili eğitimcilerin ve ebeveynlerin tanı ölçütlerinde ve gelişim düzeylerinde düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca tanı öncesi erken müdahale hizmetlerine erişimin sağlanması için yönetmelikte değişikliğe gidilmelidir. Bu süreçte çocukların gelişim durumları okul dönemine kadar “ÖÖG risk grubu” olarak tanımlanabilir. Böylece erken müdahale hizmetlerine hızlı erişim sağlanabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin bildirdiği gibi, çocuklar sosyal ilişkilerdeki zorluklara dikkat çekmektedir. Arkadaş edinmekte zorlanmakla başlayan bu güçlükler, birikimli bir şekilde ilerlemekte ve okul döneminde daha fazla sorunu ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda, ebeveynler genellikle çocuklarının akademik zorluklarına odaklanmaktadır. Ayrıca okuma ve dikkat becerileri dışındaki yaşanan tüm zorluklar sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu nedenle ÖÖG tanısı alan çocukların sosyal ve akademik becerilerde desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Bunun için destek programları oluşturmak faydalı olabilir.

Tanı sürecinde gelindiğinde, ebeveynler ödev sırasında yaşanan zorlukları gözlemeleme şansı bulmuşlardır. Bu nedenle çalışma saatlerindeki belirtiler tanı sırasında ebeveynlerden ayrıntılı olarak alınmalıdır. Ayrıca ebeveynler bu süreçte öğretmenlerin bilgi düzeyini sıklıkla vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında ÖÖG tarama ve tanı süreçleri hakkında bilgiler yer almalıdır. Ayrıca, her okulda standart bir ÖÖG ebeveyn bilgilendirme programı uygulanmalıdır.

Bu araştırmada ebeveynler sıklıkla çocuklarının zayıf yönlerini gözlemlemişler ve zorluklar konusunda tükenmişlik yaşamışlardır. Bu durum anne-baba bilgi düzeyi ve başa çıkma stratejileri ile ilişkili olabileceğinden, anne-baba sosyal destek programlarının oluşturulması yararlı olacaktır.

Bu çalışma, ÖÖG tanısı olan bir çocuk hakkında ebeveynlerin görüşleri ile sınırlıdır. Çocukların da gelişimsel değerlendirme sonuçları ileriki çalışmalarda da sunularak çalışma genişletilebilir. Aynı zamanda çocuğu rehber veya sınıf öğretmenin görüşleri alınarak okuldaki süreçlerle ilgili daha detaylı bilgiler edinilebilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle konu ile ilgili sadece ebeveynlerin görüşleri alınmıştır. Bu nedenle araştırmalara uzmanlar da dâhil edilebilir veya uzmanlarla bir çalışma yürütülebilir. Bu uzmanlar, değerlendirme sürecine aktif olarak katılan okul psikolojik danışmanları, Rehberlik ve Araştırma Merkezi personeli, doktorlar, psikologlar veya çocuk gelişimi uzmanları olabilir. Bu çalışma, çalışma grubunda yer alan sadece 12 katılımcının görüşleri ile sınırlıdır. Ayrıca görüşme sorularını araştırmacılar hazırladığı için araştırma sadece bu sorular üzerinden yapılan değerlendirme ile sınırlıdır. Bu nedenle sorular genişletilebilir veya farklı sorularla benzer çalışmalar yapılabilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eŐit oranda katkı sunmuŐlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuŐ ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleŐtirilmemiŐtir.

ÇatıŐma Beyanı

Yazarlar alıŐma kapsamında herhangi bir kurum veya kiŐi ile çıkar atıŐması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Altındağ-Kumaş, ., Delimehmet-Dada, Ő., & Yıkmiş, A. (2019). The relationship between verbal problem solving and reading comprehension skills of student with and with-out learning disabilities. *Mersin University Journal of The Faculty of Education*, 15(2), 542–554. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.474803>
- Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Views of primary school teachers about education of students with specific learning difficulties. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44(April), 33–49. <https://doi.org/10.9761/JASSS3366>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM–5) (5th ed.). American Psychiatric Organization.
- Araz-Altay, M., & Görker, I. (2018). Assessment of psychiatric comorbidity and WISC-R profiles in cases diagnosed with specific learning disorder according to DSM-5 criteria. *Arch Neuropsychiatry*, 55, 127–134. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.18123>
- Aunio, P., Korhonen, J., Ragpot, L., Trmnen, M., & Henning, E. (2021). An early numeracy intervention for first-graders at risk for mathematical learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 252–262. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.002>
- AvŐarođlu, S., & Gilik, A. (2017). In this research, hopelessness levels according to some variables and anxiety states of parents who have special needs children were examined. *Elementary Education Online*, 16(3), 1022–1035. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330239>
- Aydın, S. (2017). *Educational and administrative inadequacy that are lived in special education institutes and their solution offers* [Unpublished master’s thesis]. İstanbul Sabahattin Zaim University.
- Balcı, E. (2019). Teachers' opinions about dyslexia and the challenges they face. *Ege Journal of Education*, 20(1), 162–179. <https://doi.org/10.12984/eggefd.453922>
- Baltacı, U. B. (2017). *Investigation of state anger-anger expression and self-efficacy perception of secondary school students with and without learning disability* [Unpublished master’s thesis]. Seluk University.
- Biol, Z. N., & Aksoy-Zor, E. (2018). The views of the primary school teachers regarding the problems they have with the students who have been diagnosed with special learning difficulties. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 38(3), 887–918. <https://doi.org/10.17152/gefad.400054>
- Bozkurt, F. (2009). *Describing the diagnosis process of children with mental retardation* [Unpublished doctoral dissertation]. Anadolu University.
- Bykakmak, . (2015). *The comparison of the expressed emotions and anxiety levels of parents whose children had been diagnosed specific learning disability and hadn't been diagnosed specific learning disability* [Unpublished master’s thesis]. skdar University.

- Çeliktürk-Sezgin, Z., & Akyol, H. (2015). Improving reading skills of fourth grade elementary student who has reading disability. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4–16. <https://doi.org/10.19128/turje.181115>
- Chordia, S. L., Thandapani, K., & Arunagirinathan, A. (2020). Children 'at risk' of developing specific learning disability in primary schools. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87(2), 94–98. <https://doi.org/10.1007/s12098-019-03130-z>
- Chu, F. W., vanMarle, K., & Geary, D. C. (2013). Quantitative deficits of preschool children at risk for mathematical learning disability. *Frontiers in Psychology*, 4(MAY), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00195>
- Çimen, A. (2019). *Evaluation of articulation and Stroop TBAG form test results on elementary school children with specific learning disability* [Unpublished master's thesis]. Ankara Yıldırım Beyazıt University.
- Cin, F. M., Aslan Aydın, M., & Arı, E. (2017). Examining burnout levels of mentally disabled children's parents. *Istanbul Commerce University Journal of Social Sciences*, 16(31), 19–32.
- Çıklı, Y., Deniz, S., & Kaya, H. B. (2019). Effects on correcting writing mistakes of students with special learning disability of vertical writing studies. *OPUS- International Journal of Society Researches*, 11(18), 501–529. <https://doi.org/10.26466/opus.549544>
- Çocuklar için Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik [Regulation on Special Needs Assessment for Children]. (2019). T.C. Resmi Gazete, (30692), 20 Şubat 2019, 1-285. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm>
- Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). The classroom teachers' competencies regarding to special learning disabilities: A qualitative research. *Academia Journal of Educational Research*, 5(1), 126–140.
- Coşkun, G. N., Akkin-Gürbüz, H. G., Çeri, V., & Doğangün, B. (2018). Psychiatric comorbidities in children with specific learning disability. *Alpha Psychiatry*, 19(1), 87–94. <https://doi.org/10.5455/apd.262350>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Pearson Ed. Inc.
- Daşbaşı, M. (2022). *The comparative examination of the early symptoms of learning disability in children with typical development and developmental language disorder* [Unpublished master's thesis]. Anadolu University.
- De Clercq-Quaegebeur, M., Casalis, S., Vilette, B., Lemaitre, M. P., & Vallée, L. (2018). Arithmetic abilities in children with developmental dyslexia: Performance on French ZAREKI-R test. *Journal of Learning Disabilities*, 51(3), 236–249. <https://doi.org/10.1177/0022219417690355>
- Demirel-Aksoy, E. (2016). *Private school age children with learning disabilities, investigation of auditory function* [Unpublished master's thesis]. Başkent University.
- Doğan, H. (2012). *Analyzing the effect of early intervention educational program applied to 5–6-year-old children carrying special learning difficulties risk* [Unpublished doctoral dissertation]. Marmara University.
- Doğan, H. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar. N. Aral & F. Gürsoy (Eds.), *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri: Özel gereksinimli çocuklar içinde* (ss. 46–65). Hedef CS Basın Yayın.
- Eklund, K., Torppa, M., Sulkunen, S., Niemi, P., & Ahonen, T. (2018). Early cognitive predictors of PISA reading in children with and without family risk for dyslexia. *Learning and Individual Differences*, 64(October), 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.012>
- Finke, E. H., Drager, K. D. R., & Ash, S. (2010). Pediatricians' perspectives on identification and diagnosis of autism spectrum disorders. *Journal of Early Childhood Research*, 8(254), 254–268. <https://doi.org/10.1177/1476718X10366773>

- Firat, T., & Koçak, D. (2018). Investigating the opinions of class teachers on the concept of learning difficulty. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 915–931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431461>
- Gallagher, S., Pilch, M., & Hannigan, A. (2018). Prior depressive symptoms and persistent child problem behaviors predict future depression in parents of children with developmental disabilities: The growing up in Ireland cohort study. *Research in Developmental Disabilities*, 80(September), 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.001>
- Gever, A. (2017). *Determination of levels of knowledge of discretion of primary and secondary*
- Göksoy, S., & Öksüz, K. (2019). Problems that teachers working in guidance research centers experience in the process of educational identification and suggested solution. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 65–80. <https://doi.org/10.22464/diyalektolog.282>
- Görgü, E. (2017). Impact of psychological group counseling with children diagnosed with specific learning difficulty on their depression and anxiety levels. *Turkish Studies*, 12(33), 197–212. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12703>
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Development of a reading support program for students with specific learning disabilities to improve reading fluency and comprehension skills. *Elementary Education Online*, 18(2), 698–713. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562034>
- Graham, S., Hebert, M., Fishman, E., Ray, A. B., & Rouse, A. G. (2020). Do children classified with specific language impairment have a learning disability in writing? *A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities*, 53(4), 292–310. <https://doi.org/10.1177/0022219420917338>
- Gül, H., Yürümez, E., Gül, A., Kılıç, H. T., & Günay-Ay, M. (2016). The misinterpretations and stigmatization of teachers on specific learning disorders: A multi-center study. *Ortadoğu Medical Journal*, 8(2), 76–82. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=df4619d2-29e6-4d15-aa26-d3c0daf13eb5%40redis>
- Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi University Journal of Education*, 30(2), 123–153. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/324187>
- Gür, G. (2013). *The importance of early identification of dyslexic individuals studying and comparison on applications in the country and abroad on dyslexia education*. [Unpublished master’s thesis]. Çukurova University.
- Heys, M., Lakhanpaul, M., Allaham, S., Manikam, L., Owugha, J., Oulton, K., ... Kuper, H. (2020). Community-based family and carer-support programmes for children with disabilities. *Pediatrics and Child Health (United Kingdom)*, 30(5), 180–185. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2020.02.004>
- Huettig, F., Lachmann, T., Reis, A., & Petersson, K. M. (2018). Distinguishing cause from effect—many deficits associated with developmental dyslexia may be a consequence of reduced and suboptimal reading experience. *Language, Cognition and Neuroscience*, 33(3), 333–350. <https://doi.org/10.1080/23273798.2017.1348528>
- İzoğlu-Tok, A., & Doğan, Ö. (2022). Evaluation of the Diagnostic Process of Children with Learning Disabilities in the Context of Regulation and Decree. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 23(2), 319–343. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.800586>
- İzoğlu-Tok, A., Bozkurt-Yükçü, Ş. Kaymaz, Ç. Güngör, İ. & Metin, N. (2021). Integration from the perspective of children with special needs: A phenomenological study. *The Journal of Social Sciences*, 53(8), 407–430. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.52147>
- Kabiyea, F., & Manor-Binyamini, I. (2019). The relationship between stress and stigma, somatization and parental self-efficacy among fathers of adolescents with developmental disabilities in the Bedouin

- community in Israel. *Research in Developmental Disabilities*, 90(March), 31–40. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.04.004>
- Karakaş, S., Ergen, G., Bakar, E. E., & Doğu-tepe, E. (2017) *Özgül öğrenme bozukluğu: Genişletilmiş Nöropsikometri Bataryası*. Eğitim Yayınevi.
- Karakoç, K. (2020). *Assessment of Suprathreshold Auditory Processing Skills in Children with Specific Learning Disorder* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- Kishore, T. M., Maru, R., P. S., S., Kumar, D., Sagar, J. K. V., Jacob, P., & Murugappan, N. P. (2021). Specific learning disability in the context of current diagnostic systems and policies in India: Implications for assessment and certification. *Asian Journal of Psychiatry*, 55(2021), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102506>
- Kılıç, M. H. (2020). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği)* [Master's project, Pamukkale University]. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/35118/M.Hakan%20KILI%C3%87%20Proje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kodan, H. (2016). Improving hand-writing legibility of a third-class student with writing difficulty: Action research. *The Journal of Turkish Social Research*, 20(2), 523–539.
- Kumbasar, A. (2016). *The examination of social support perceptions and burnout and resiliency levels of families with and without hearing impaired children* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Primary school teachers' opinions and practices in educational evaluation and intervention in process of specific learning difficulties. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 539–555. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12494>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Left Coast Press.
- Malterud, K., Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 16(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Mammarella, I. C., Caviola, S., Giofrè, D., & Szűcs, D. (2018). The underlying structure of visuospatial working memory in children with mathematical learning disability. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(2), 220–235. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12202>
- Melekoğlu, M. (2017). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu, U. Sak (Ed.). *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (pp. 24-52). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., & Çakıroğlu, O. (2021). Oral reading skills and comprehension test-II (SOBAT®-II): Assessment of reading fluency and comprehension of Turkish students with specific learning disabilities. *South African Journal of Education*, 41(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1880>
- Menon, V. (2016). Working memory in children's math learning and its disruption in dyscalculia. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 125–132. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.014>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017). Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri [Special education and guidance services]. <http://adana.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ve-rehberlik-hizmetleri/icerik/1415>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2020). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi [Guidance and Research Center Directive]. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf

- National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD]. (1994). Secondary to postsecondary education transition planning for students with learning disabilities. <https://www.asha.org/policy/rp1994-00133/>
- Neophytou, P. (2018). The Cypriot preschool teachers' and parents' perceptions and attitudes toward the value and contribution of the developed assessment instrument for the early identification and intervention for students at risk to present learning disabilities [Unpublished doctoral dissertation]. Saint Louis University.
- zat, N. E. (2010). *The impact of Frostig visual perception training program on dyslexic children* [Unpublished master's thesis]. Abant İzzet Baysal University.
- zel Eğitim Hizmetleri Ynetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). T. C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 1–21.
- zyrek, . (2019). *A comparative study of children with specific learning disorder: Symptom severity, perception of parenting styles, parental stress, competence and homework situation* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). SAGE.
- Peng, P., & Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain? *Journal of Learning Disabilities, 49*(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/0022219414521667>
- Quiroga Bernardos, C., López Gmez, S., Iglesias Souto, P. M., Rivas Torres, R. M., & Taboada Ares, E. M. (2022). The detection of early reading performance and its relationship with biopsychosocial risk factors in the study of learning difficulties. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 12*(8), 1205–1219. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12080084>
- Sadan, A. (2018). Determining the expectations of the teachers who work in special education and rehabilitation centers from the guidance and research centers. *International Journal of New Approaches in Special Education, 1*(1), 66–89.
- Sakellariou, M., Strati, P., & Mitsi, P. (2020). Tackling learning difficulties with the art of dance and movement in preschool age in the Greek school. *International Research in Higher Education, 5*(1), 1–8. <https://doi.org/10.5430/irhe.v5n1p1>
- Sakız, H., & Baş, G. (2019). Determining the quality of life of children with learning disabilities and their parents. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 20*(1), 53–72. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.392308>
- school directors [Master's project, Pamukkale University]. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/1651/Abdurahman%20Gever.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Shamir, A., Segal-Drori, O., & Goren, I. (2018). Educational electronic book activity supports language retention among children at risk for learning disabilities. *Education and Information Technologies, 23*(3), 1231–1252. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9653-7>
- Sivrikaya, T., & YıkmaŐ, A. (2016). The instructional process requirements of special education graduate and non-graduate teachers working in special education classes. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education, 16*(4), 1984–2001. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304607>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.

- Tercan, H. & Yıldız-Bıçakçı, M. (2018). Mothers who children with specific learning difficulties views on children pre-diagnostics developmental characteristics. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 68 (Summer I), 581–591. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7557>.
- Turgut-Turan, S., Erdoğan-Bakar, Erden, G., & Karakaş, S. (2016). Using neuropsychometric measurements in the differential diagnosis of specific learning disability. *Archives of Neuropsychiatry*, 53(2), 144–151. <https://doi.org/10.5152/npa.2015.10024>
- Üdücü, E. (2019). *Difference between internet addiction levels of 10-16 years old students with special learning disabilities and with have no disabilities* [Unpublished master's thesis]. İstanbul Gelişim University.
- Urfalı Dadandı, P., Dadandı, İ., Avcı, S., & Şahin, M. (2016). School counselors' thoughts about psychosocial problems and guidance needs of students with learning disabilities. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 6038–6049. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4277>
- van Viersen, S., de Bree, E. H., Zee, M., Maassen, B., van der Leij, A., & de Jong, P. F. (2018). Pathways into literacy: The role of early oral language abilities and family risk for dyslexia. *Psychological Science*, 29(3), 418–428. <https://doi.org/10.1177/0956797617736886>
- World Health Organization. (2019). International classification of diseases. <https://icd.who.int/browse10/2019/en>
- Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.17569/tojqi.59813>