LATANS DÖNEM ÇOCUKLARINDA AKADEMİK BAŞARI VE SALDIRGANLIK DÜRTÜ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN PERİ MASALLARI TESTİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Dilara Arslan
121106105

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. İrem Erdem Atak

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Ocak, 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Dilara ARSLAN' nın "**Latans Dönem Çocuklarında Akademik Başarı ve Saldırganlık Dürtü Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Peri Masalları Testiyle Değerlendirilmesi**" başlıklı tezi 03/12/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca, Psikoloji Anabilim Dalında Yüksek Lisans/~~Doktora~~ tezi **oy birliğiyle / ~~oy çokluğuyla~~, başarılı / ~~başarısız~~** olarak kabul edilmiştir.

Unvanı. Adı ve Soyadı		İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. İrem ERDEM ATAK	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Bengi PİRİM DÜŞGÖR	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ZABCI	.....

maltepe üniversitesi	ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	Doküman No	FR-178
		İlk Yayın Tarihi	01.03.2018
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa	1/1

Revizyon Takip Tablosu

REVİZYON NO	TARİH	AÇIKLAMA
00	01.03.2018	İlk yayın.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

08/01/2019

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmanın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

(Islak İmza)

Öğrencinin Adı ve Soyadı

Dilara Arslan

TEŞEKKÜR

Tanıştığımız günden bu yana bana her konudaki desteğini eksik etmeyen tez danışmanım Doç Dr. İrem Erdem Atak'a, bu konuyu seçmemde bana ilham veren öğrencilerime, bu süreçte kahrımı çeken tüm arkadaşlarıma, gece-gündüz demeden destek ve umut veren Ayşe Sena Sarı'ya, güzel enerjisiyle bana tezimi bitirebilme gücünü veren sevgili kızım Melin Arslan'a, desteğini her zaman hissettirerek bu süreci kolaylaştıran eşim Göker Arslan'a ve en çok da eğitim hayatım boyunca bana olan inançlarını kaybetmeyerek sonsuz emek veren aileme en içten teşekkürlerimle…

Dilara Arslan
Ocak, 2019

ÖZ

LATANS DÖNEM ÇOCUKLARINDA AKADEMİK BAŞARI VE SALDIRGANLIK DÜRTÜ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN PERİ MASALLARI TESTİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Dilara ARSLAN
Yüksek Lisans Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji
Danışman: Doç. Dr. İrem ERDEM ATAK
Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019

Bu araştırma akademik başarı düzeyi yüksek ve düşük olmak üzere iki grup latans dönem çocuğunun saldırganlık dürtü düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Psikanalitik kuramda latans dönem ödipal dönemi takip eden, 6-11 yaş arasındaki dönemi ifade eder. Bu yaş dönemindeki çocuklarda cinsel merakın yerini entelektüel yatırım alması ve ödipal rekabetin akademik alandaki rekabete yerini bırakması beklenmektedir. Rekabet saldırganlık dürtüsünün işlenerek ortaya konmasını gerektirmektedir. Okul çağını kapsayan latans dönemde notlandırma ve akademik başarı 9,10 ve 11 yaşlarda önem kazanmaya başlamaktadır. Yapılan tez çalışmasında not ortalamalarına göre 9,10,11 yaşlarında 25 başarılı ve 25 başarısız çocuk belirlenmiş ve bu çocuklarda saldırganlık dürtü düzeyleri peri masalları testiyle değerlendirilmiştir. Başarılı olarak belirlenmiş çocuklarda kıskançlık olarak saldırganlık değişkeni başarısız öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Başarısız olarak belirlenmiş çocuklarda ise dürtüsel saldırganlık, oral agresyon değişkenlerinin başarılı öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Akademik Başarısızlık, Latans Dönem, Saldırganlık Dürtüsü, Peri Masalları Testi.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMICAL SUCCESS AND LEVEL OF AGRESSION DRIVE IN CHILDREN IN LATENCY PERIOD THROUGH FAIRYTALE TEST

Dilara ARSLAN
Master Thesis
Psychology Department
Clinical Psychology Programme
Thesis Advisor: Doç. Dr. İrem ERDEM ATAK
Maltepe University Social Sciences Graduate School, 2019

Purpose of the resarch is comparing the level of two groups latency period which is high and low level of academic achivement. In psychoanalaytic theory, the latency period refers to the ages between 6 and 11 which follows oedipal period. It is expected that in this age period children will invest intellecutal fields instead of sexual curiosity and oedipal competion leave its place in the field of academic competition. Competition requires the processing of aggression impulse. In latency period grading starts at the age of 9, 10 and 11. Agressive impulse levels were evaluated by using fairy tale test at the age of 9, 10, 11 year old students who were identified according to their avarage grades who were 25 high achivers and 25 low level students. Children who were identified as successful, agression of jelousy variable was founded higher than low achievers ($p<0,05$). On the other hand among low achievers, the agression impulse and oral agression variables are founded higher than high achievers ($p<0,05$).

Keywords: Academical Sucsess, Academical Failure, Latency Stage, Level of Agression Drive, Fairytale Test.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI……..……..…….ii

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI……..…….……..…iii

TEŞEKKÜR...…….…..…….…….....iv

ÖZ……...…….....v

ABSTRACT…….……...……...…….….vi

İÇİNDEKİLER.....vii

TABLOLAR LİSTESİ…….…..…..x

KISALTMALAR LİSTESİ….....xi

ÖZGEÇMİŞ……...xii

BÖLÜM 1. GİRİŞ…….1

1.1.Psikanalitik Kuram Çerçevesinde Latans Dönem…….…….….1

1.2.Latans Dönemde Öğrenme ve Bilişsel Gelişim.....4

1.3. Latans Dönemde İlk Nesnelerle Bağlanma Süreci ve Öğrenme İlişkisi…….….8

1.4. Latans Dönemde Okul-Aile-Öğretmen İlişkileri…….....9

1.5.Latans Dönemde Okul Yaşamı…….…….11

1.5.1. Akademik Başarı…….....13

1.5.2. Akademik Başarısızlık…….....14

1.6. Latans Dönemde Savunma Düzenekleri…….…….....18

1.6.1. Bastırma…….18

1.6.2. Baskılama……..19

1.6.3. Yüceltme……19

1.6.4. Karşıt Tepki Oluşturma…….....20

1.6.5. Yalıtma…….……21

1.7.Saldırganlığın Tanımı ve Psikanalitik Kuramda Saldırganlık……..21

1.8. Latans Dönem ile İlgili Yapılmış Çalışmalar..…….23

1.9. Tezin Amacı……24

1.10. Hipotezler…….....25

1.11. Tezin Önemi…….....25

BÖLÜM 2. YÖNTEM……27

2.1. Araştırma Evreni ve Örneklem……27

2.2. Sınırlılıklar…….....27

2.3. Veri Toplama Araçları……..27

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu…….....27

2.3.2. Peri Masalları Testi (PMT)…….....28

2.4. İşlem……30

BÖLÜM 3. BULGULAR……...……31

3.1. Dürtüsel Saldırganlık ve Oral Saldırganlık Değişkenleri Puanlarının Değerlendirilmesi……31

3.2. Kıskançlık Şeklindeki Saldırganlık, Aracı Saldırganlık ve Baskınlık Olarak Saldırganlık Değişkenleri Puanlarının Değerlendirilmesi……32

3.3. Bağlanma İhtiyacı, Benlik Değeri ve Onaylanma İhtiyacı Değişkenleri Puanlarının Değerlendirilmesi……33

3.4. Diğer Bulgular……..…….34

BÖLÜM 4.TARTIŞMA…….…….....40

4.1.Öneriler……..…….…….....48

EK'LER……...49

EK-1 Kişisel Bilgi Formu……49

EK-2 Peri Masalları Testi (PMT)……50

KAYNAKÇA……..59

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo.1 Başarıya Göre "Oral Agresyon" ve "Dürtüsel Saldırganlık" Değişkenlerinin İncelenmesi……..31

Tablo.2 Başarıya Göre "Baskınlık Olarak Saldırganlık", "Kıskançlık Şeklinde Saldırganlık" ve "Aracı Saldırganlık" Değişkenlerinin İncelenmesi……..32

Tablo.3 Başarıya Göre "Onaylanma İhtiyacı" ve "Bağlanma İhtiyacı" Değişkenlerinin İncelenmesi……...……..33

Tablo 4 Başarıya Göre "Benlik Değeri" Değişkeninin İncelenmesi.…….…….33

Tablo 5 Başarıya Göre "Anne ile İlişki" ve "Baba ile İlişki" Değişkeninin İncelenmesi…….……34

Tablo 6 Cinsiyete Göre "Anne ile İlişki" ve "Baba ile İlişki" Değişkeninin İncelenmesi……...……..35

Tablo 7 Başarıya Göre "Anksiyete" ve "Depresyon" Değişkenlerinin İncelenmesi…….35

Tablo 8 Başarıya Göre "Sahip Olma Hissi" ve "Mahremiyet Hissi" Değişkenlerinin İncelenmesi …….36

Tablo 9 Başarıya Göre "Saldırganlık Korkusu" Değişkeninin İncelenmesi…..…….37

Tablo 10 Başarı ve Sosyal Uyum İlişkisinin İncelenmesi …….…….37

Tablo 11 Sosyal Uyuma Göre Saldırganlık Biçimlerinin İncelenmesi……..…….38

KISALTMALAR LİSTESİ

PMT: Peri Masalları Testi

KBK: Kırmızı Başlıklı Kız

PP: Pamuk Prenses

ÖZGEÇMİŞ

Dilara Arslan

Psikoloji Anabilim Dalı

Eğitim

Derece	*Yıl*	*Üniversite, Enstitü, Anabilim Dalı*
Y.Ls.	2019	Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı
Ls.	2010	İstanbul Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Anabilim Dalı
Lise	2006	Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi

İş/İstihdam

Yıl	*Görev*
2016-	Psikolog. Özel Alev İlkokulu
2015 - 16	Psikolog. Özel Ulus Musevi İlkokulu
2012 - 15	Psikolog. Özel Alev Anaokulu
2010 - 12	Psikolog. Özel 2000 Anaokulu

Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri

Yıl	*Kurum*
2016 -	Üye: Rorschach ve Projektif Testler Derneği

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı : İstanbul, 1988 Cinsiyet: K
Yabancı diller : İngilizce (iyi)
GSM / e-posta : 0546 896 08 39 / dilarafsar@hotmail.com

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Bu çalışmada akademik başarı düzeyi yüksek ve düşük olmak üzere iki grup latans dönem çocuğunun saldırganlık dürtü düzeylerinin karşılaştırılması amaçlamaktadır. Kuramsal olarak bakıldığında sessiz, gürültüsüz ve çatışmalardan arınmış bir dönem olarak görülen latans dönem, okul çağı çocuklarıyla yapılan çalışmalar sayesinde önem kazanmaya başlamıştır. Ancak şu zamana kadar yapılan çalışmalar ruhsallığı ele almaktan çok yaşanan problemleri biyolojik bir yöne indirgenmektedir. Bu da dönemin hızlı çözüm bulma takıntısının bir sonucu gibidir. Ruhsallığın ele alınmadığı durumlarda okul çağı çocuklarındaki problematiklerin çözümleri eksik kalmaktadır. Psikanalitik kuramda latans dönem ödipal dönemi takip eden, 6-11 yaş arasındaki dönemi ifade eder. Bu yaş dönemindeki çocuklarda cinsel merakın yerini entelektüel yatırımın alması ve ödipal rekabetin akademik alandaki rekabete yerini bırakması beklenmektedir(Franieck ve Günter, 2010).Tam da çatışmaların bir süreliğine durulduğu düşünülen latans dönemde saldırganlık dürtüsünün nereye doğru yöneldiği ve akademik rekabetin saldırganlık dürtüsüyle olan ilişkisi merak uyandırıcı olmuştur.

1.1 Psikanalitik Kuram Çerçevesinde Latans Dönem

Latans kelimesi bir sıfat olarak Latince "latentis" kökünden gelmektedir ve "gizli, karanlık, bilinmeyen" anlamına gelir.(Akt. Zabcı, 2011)Psikoloji terimi olarak latans ise İngilizce "henüz ortaya çıkmamış, gizli,, gizlilik..." gibi anlamlar taşıyan "latency" teriminden geliştirilmiştir (Bezmez&Brown, 2013).Çocuk ruhsallığında oldukça önemli yeri olan latans dönem psikanaliz sözlüğünde şu şekilde ifade edilmektedir; "çocuk cinselliğinin sona erişinden (beşinci veya altıncı yıl), erinliğin başlangıcına kadar olan ve cinselliğin gelişiminde bir duraklama zamanını işaret eden dönem (…)" (J. Laplanche ve J.B Pontalis, 1967, s.220) (aktaran Zabcı, 2011, s.1).

Latans dönem Freud tarafından ilk kez 1905'te "Cinsellik Üzerine Üç Deneme" makalesinde ele alınmaktadır. Freud bu makalede latans dönemi, cinselliğin gelişimi ve evriminin bir duraklama dönemi olarak ele almıştır. Daha sonra 1924 tarihinde kaleme aldığı "Ödipus Karmaşasının Çözümlenmesi" adlı makalesinde, bu dönemin okul döneminin başlangıcına tekabül ettiğini söyleyerek dönem özelliklerini yeniden ele

almaktadır (Akt. Kap, 2014). Çoğunlukla bu dönemde cinsel ilgiler azalmış gibi görülür. Çocuklar bu dönemde okula başlarlar; okul yaşantısı beraberinde yeni arkadaşlıkları, yeni bir sosyal çevreyi ve akademik kaygıları da getirmektedir. Bu dönemde bir taraftan da ebeveyn tutumlarının ve sosyal etkenlerin çocuk üzerinde etkisi büyüktür (Zabcı, 2011).

Latans dönem, çocuğun hayatında erken çocukluk ve ergenlik arasında bir köprü işlevi görür. 6 ila 11 yaşlar arasını kapsayan bu dönemde iki şeyin kendiliğinden gelişmesi beklenmektedir; aileden ayrışmanın sağlanması ve okuma yazmanın öğrenilmesi. Başka bir deyişle bu dönem duygusal olgunlukla bilişsel olgunluğun bir arada olmasının normal bir çocuk gelişimi için olası olduğu dönemdir. (Franieck ve Günter, 2010). Bu dönemde dürtü yoğunluğu fizyolojik koşullara bağlı olarak azalır veego savunma savaşında bir dinlenme dönemine girer. Ego cinsel dürtünün baskınlığının bir süre ortadan kalkmasıyla diğer görevleri ile uğraşmak için zaman kazanmış olur, içeriklerini, bilgi ve yeteneklerinin kapsamını genişletir. Böylece güçlenmiş olur, çevre karşısında eskiden olduğu gibi çaresizce boyun eğmez, çevreyi eskiden olduğu gibi omnipotu olarak görmez. Genelde odipus karmaşasını aşabildiği ölçüde dış çevredeki nesnelere karşı tutumu da değişir. Ana babaya olan kesin bağımlılık gevşer, böylelikle nesne sevgisinin izleyicisi olan özdeşleşme mekanizması çocuğun yaşamında giderek ağırlık kazanır. Ana- baba ve eğitimcilerle çocuk arasında tartışmaya yol açan konularda çocuk onların dilek, istek ve ideallerini giderek artan ölçüde içselleştirir (Akt. Zabcı, 1905).

Çevre, çocuğun iç evreninde artık yalnızca nesnel korku olarak belirmez, çocuk kendi Ego'sunda çevre istemlerini temsil eden sürekli bir oluşum kurmuştur. Bu sürekli oluşuma Freud süper ego adını vermiştir. Süper egonun gelişimiyle eş zamanlı olarak çocuksu korkularda da bir değişim gözlemlenmektedir. Çevre korkusu giderek önemsizleşir, yerini bu eski gücün yeni temsilcisine, süper egodan, vicdandan duyulan korkulara ya da suçluluk duygusuna bırakır. Bu da gizil dönemde, egonun dürtüsel süreçlere egemen olma savaşında yeni bir yandaş kazanmış olduğu anlamına gelir. Erken çocukluk döneminde nesnel korkunun üstlendiği dürtü savunmasının itici gücü olmak görevini gizil dönemde de vicdan korkusu üstlenmiştir. Bu aşamada da dürtüler üzerine kurulan egemenliğin ne kadarının egonun kendine ne kadarınınsa süper egonun

gücüne ve etkinliğine bağlı olduğunu söylemek güçtür (Freud, 1937). Ego gelişimine ek olarak bazı savunmaları mekanizmaları devreye girmektedir. Bu gelişimle birlikte latans dönemde çocuğun, bir bakıma egonun enerjisi büyük oranda yüceltme için kullanılmaktadır. Yüceltme, biyolojik temelli dürtülerin sosyal olarak başkalaştırılmış ve değerli hale sokulmuş dışavurumunu anlatmak için kullanılan savunma mekanizmasına verilen addır (Mc. Williams, 1994). Yüceltme düzeneğinde cinsellik ve saldırganlık dürtüleri ile ilgili enerjinin köklü bir değişimi vardır. Yüceltmede dürtüler cinsel ve saldırgan amaçlarını bırakırlar. Aynı zamanda dürtü nesnesi de değişir. Örneğin çocuksu bir cinsel eğilim, diyelim ki gözetleyicilik iyi bir gözlemci olma eğilimi ve yeteneğine dönüşebilir. Bu dürtünün hem amacında hem de nesnesinde köklü bir değişimin olması, yani cinsellikten sıyrılmasıdır. İşte bu tür yüceltmenin giderek yoğunlaştığı çağ, gizillik dönemidir (Öztürk, 2002).

Anna Freud, gizil dönemi, çocuksu cinselliğin genitallik öncesi heyecanlarının söndüğü, ödipus kompleksinin bilinç alanının dışına çıktığı ve libidinal uğraşının büyük bölümünün anne ve babadan çekilerek yaşıtlara, öğretmenlere, grup önderlerine, ideal figürlere ve kişileşmemiş ideallere, amacı ketlenmiş yüceltilmiş ilgi alanlarına yönelttiği gizlilikdönemi olarak açıklar (Freud, 1965)(aktaran Zabcı, 2011). Daha önce annenin bedenini, ebeveyn cinselliğini merak etmeye adanan enerji dış dünyaya dair bir meraka dönüşmektedir.

Paul Denis de gizil dönemi çatışmaların, savunmaların ve nesne ilişkilerinin yeniden düzenlenmesi olarak açıklamaktadır (Tunaboylu, İ, 2006).

Freud altı-sekiz yaşlarından ergenlik dönemine kadar libidinal enerjinin dağınık olduğuna inanır ve enerjinin vücudun belli bir bölgesinde odaklanmadığını savunur. Latans dönem ruhsal işleyiş de ilk denge aşamasını oluşturması sebebiyle gelişimin önemli bir aşamasıdır. Freud tarafından da içsel uyarılımların göreceli olarak sakin olduğu bir dönem olarak tanımlanmıştır. Çocuğu ergenliğe ve o dönemde yaşayacağı bir takım ruhsal zorluklara hazırlayan bu dönem, okulçağı olarak da bilinmektedir (Freud, 1965).

Freud (1905)'a göre, latans dönemdeki cinsellikten arınmanın, bütün cinsel etkinliklerin tümden baskılanması anlamına gelmez. Bununla birlikte Freud (1905)

çocuksu cinselliğin böylesi bir işleyişinin ancak bir eğitim idealini temsil ettiğini ve bunun da sıklıkla ve kayda değer biçimde bir kenara bırakıldığını söyler. Zaman zaman yüceltmeden kurtulmayı başarmış bir cinsel davranışın savunmayı delip ortaya çıkışına şahit olunduğunu veya cinsel etkinlik, cinsel dürtünün erinlikteki çoğalan istilasına kadar latans dönemi boyunca varlığını sürdürdüğünü savunur.

Bu görüşlere ek olarak; belli bir miktarda cinsel gerilimin, her ne kadar daha az miktarda ve daha süreksiz olsa da, çocukluk yıllarından itibaren, doyum hazzı ile birlikte kendini gösterdiğini belirtmiştir (Freud 1905).

Winnicott (1958)'ın latans dönemin benliğin kendi alanına sahip çıktığı dönem olduğunu düşünmesi ve sağlıklı çocuklar arasında latans döneminde ortaya çıkan ilişkilerin uzun bir zaman bu şekilde sürdüğünü ve açık bir şekilde cinselleştirme olmasa da, cinsel simgelerin devamlılığını koruduğunu ifade etmesi de Frued'un görüşlerini destekler niteliktedir. Winnicott (1958), bununla birlikte bazı sorunlar yaşayan çocuklarda, cinsel öğelerin açık bir şekilde ortaya çıkmasının hem oyunlarını hem de benlik ile ilişkiyi bozduğunu düşünmektedir.

Gizil dönem, ödipal karmaşanın düşüşüyle başlar. Ödip çocuk ve ebeveynlerin aşk ve nefret duygularını şiddetle yaşadığı bir dramdır ve farklı cinsiyetlerde farklı sonuçları olmaktadır. Kız çocukları için kastrasyon karmaşasının eşiti olarak ötekinin aşkını kaybetmek söz konusu iken, erkek çocuklarda ilk aşk nesnesinden vazgeçme meselesi hakimdir. Bu durum sonucunda, dürtülerin amaçlarını değiştirdiklerini görmekteyiz, bu "dürtüsellikten ayrılmak" olarak değil, daha çok nesneye karşı şefkat ve sevgi temalarına dönüşme olarak düşünülmelidir (Tunaboylu, İ, 2006).

Bu dönem boyunca, cinsel dürtülerin yüceltme aracılığıyla kültürel ürünler gibi yeni amaçlara yönelmek için cinsel amaçlarından saptıkları gözlenir. Karşıt tepki oluşturma, aynı zamanda yasak arzulara karşı koymaya olanak veren bir savunmadır. Sonuç olarak, latans dönem, cinselliğin gelişimi ve evriminde bir duraklamaya işaret eder. Erken çocukluğun neredeyse tüm bellek izleri, kendilerini çocuksu amneziye sürüklenmiş bulurlar (Zabcı, 2011).

1.2.Latans Dönemde Öğrenme ve Bilişsel Gelişim

Öğrenme söz konusu olduğunda bilişsel gelişimi göz ardı etmek olanaksızdır. Sarnoff (1976), Latans dönemde bilişsel gelişimi iki periyod halinde ele almıştır. Birinci periyodun latans öncesi dönemden başlayarak latans dönemde güçlendiğini belirtir. Bu dönemde sembolizasyon kapasitesi, sözel hafıza ve davranış kontrolü gelişir. İnsan çizimlerinde süperegonun etkileri görülmeye başlanır. Daha erken dönemde boyunsuz, vücutsuz insan figürleri yerini ayrıntılı, boyun ve duyu organlarının net görüldüğü çizimlere bırakır.

İkinci periyod ise 7,5 yaş sonrası ortaya çıkar. Bu periyodda operasyonel düşünme becerisi, gerçek ile fantezi arasındaki farkın görülmesi, alıcı hafıza organizasyonu ve süperegonun yeniden organize olması görülür. Bu olgunluğun bilişsel etkinliklere yansıması 8,5 yaşı bulur Sarnoff (1976).

Birinci periyodda (Latans dönem öncesinden başlayarak gelişen) ortaya çıkan 4 temel bilişsel beceri şunlardır:

1)Sembolizasyon kapasitesi. Çocuk enerjisini daha anlamlı objelere yöneltir ve zihinde sembolize edebilir.

2)Baskılama. Bir savunma mekanizması olarak sembolizasyona eşlik eder.

3)Sözel ve kavramsal hafızanın gelişimi.

4)Davranışsal tutarlılık/sabitlik

Bu dört beceri yeterli olgunluğa geldiğinde latans dönemin ortaya çıkmaya hazır olduğunu söyleyebiliriz (Sarnoff, 1976).

İkinci periyodda ortaya çıkan 4 temel bilişsel beceri ise şöyle ifade edilmektedir.

1)Piaget tarafından tariflenmiş olan bilişsel gelişimi içeren somut işlemsel düşüncenin gelişimi

2)Soyut kavramsal bellek organizasyonu becerisi

3)Objelere yönelik düşlemlerden gerçeklere geçme becerisi

4) Süperego içeriklerinin yeniden düzenlenmesi

Sarnoff'a göre, latans dönemin geciktiği durumlarda bilişsel gelişim üzerinde şu etkileri görebiliriz;

1) Hareket özgürlüğü konusunda ebeveynle çatışma ve davranış ölçütü olarak akranları model alma.
2) Mastürbasyon davranışının yeniden ortaya çıkışı.
3) Gece korkularının şekil değiştirmesi. Canavarlar gibi insanüstü varlıkların yerine daha insansı varlıklardan korkma (cadılar, hırsızlar, çocuk kaçıran kişiler gibi).
4) Bazı çocuklarda, obsesif-kompulsif belirtilerde ve persekütif fantazilerde yoğunlaşma.
5) Semptomatoloji, genellikle ebeveynlerin yasakladıkları şeyleri yapmak istemekle ilgili etkilerin kontrolü şeklindedir.

Diatkine (1985), yazmayı öğrenme yaşının, çoğu çocuğun Ödipal nesneleriyle ilgili yası tamamladıkları ana denk gelmesinin bir tesadüf olmadığını söylemiştir. Tersi durumlarda, anneyle çocuk arasında fazla yakın bir ilişkinin ketlenmeye yol açabileceğine, üçüncüyü dışarıda bırakan füzyonel bir ilişkinin, çocuğun onu çevreleyen dünyaya karşı merak duygusunu yok edebileceğine dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte ayrılık çalışması yalnızca çocuğu ilgilendirmez, ebeveynler de imgesel düzeyde bu ayrılığı işlemek zorundadırlar (Aktaran Alsancak Sönmez, 2011).

Piaget(1934)'nin bilişsel gelişim kuramında ise latans dönemi kapsayan yaşlar "somut işlemler dönemi" olarak adlandırılır. Çocuk ortalama yedinci yaşların başlarında sezgisel düşünmeden somut düşünme dönemine yönelir ve artık mantıksal ilişkileri kavramaya başlar. Bu dönemin somut olarak adlandırılmasının nedeni, çocukların somut yani elle tutulabilen nesneler hakkında fikir ileri sürebilmesi ve neden sonuç ilişkisi kurabilmesidir.İşlemler olarak isimlendirilmesinin nedeniyse çocukların bir şeyi organize etmek ve sistemli yola koymak için zihinlerini çalıştırarak işlemler yapmasıdır. Bu onun görüşleri sıraya koymasına, parçalara bölerken bütünü hatırlamasına ve bu faaliyetleri kendi orijinal ifadesine dönüştürmesine işaret eder. Bu dönemdeki çocuk, düşüncelerinde daha esnek ve düşünce süreçlerinde daha mantıklıdır.

Piaget zihinsel bir işlemi, gerçekleşmemiş olsa da bir şeyin sonuçlarına doğru hayal etme yetisi olarak tanımlar. Somut işlemler evresinde zihinsel işlemler gerçek insanlar, mekanlar ve çocuğun çevresinde gördüğü nesnelere dayandığından somuttur. Piaget'ye göre çocuk ancak yaklaşık 7 yaşına geldiğinde akılcı ve soyut düşünmeye başlayabilir. (Carolyn Meggitt 2012).

Bu dönemde çocuk bir olayı diğer insanların gözünden görmeye başlar. Çocuk nesnelerin ve olayların renk, biçim, yükseklik gibi dış duyusal özelliklerinin baskısından kurtulup, onların kitle, hacim, sayı gibi iç özelliklerini kavrayabilecek hale gelir. Bu değişiklikler çocuğun cinsiyet anlayışında, sayı kavramının gelişmesinde, mekan ilişkilerini kavramasında kendini gösterir. Okul çağındaki çocuk bir olayı diğer insanın gözüyle görebilmeyi zamanla daha iyi becermeye başlar. Operasyon öncesi devrede çocuğun düşünce tarzını Piaget ego-merkezli düşünce olarak tanımlar. Ego-merkezli olmaktan kurtulup, diğer kişinin gözüyle dünyayı görebilmek çocuğun sosyal ilişkilerinde yeni bir aşamaya yol açar. Çocuk dış dünyadaki nesnelerin yerine kafasında geliştirdiği semboller ve zihinsel operasyonlar aracılığıyla işlemler yapmaya başlar. Gördüğü nesneleri sınıflar, sınıflar arasındaki ilişkileri gözler ve dış dünyada bir değişiklik yapmadan kendi zihin dünyasında o yaşa göre oldukça karmaşık zihinsel buluşlara ulaşır. Özetle, bir çocuk tecrübelerini devamlı bir bütünlük içinde organize edebildiği, tecrübelerine akılcı bir anlam verebildiği sınıflamalar ve yeniden düzenlemeler yapabildiği, bu sınıflama ve düzenlemelerdeki korunumu, işlemleri tersine dönüştürebildiği, bir olayı aynı anda farklı boyutlardan düşünebildiği zaman, onun somut işlemler döneminde iş gördüğü söylenebilir (Charles 2003).

Somut işlemlerin gelişmesiyle birlikte düşünce ve hareketliliğin artması çocuğun, kendi bakış açısıyla başka bir kişinin bakış açısı arasında hızla, ileri geri yer değiştirme olanağı sağlarken birlikte çalışmayı da kazandırmaktadır (Charles 2003).

Bowlby'ye (1973) göre, zihinsel gelişimin devamında ötekiyle kurduğu ilişkiler ve bu ilişkilere dayalı stratejilerin tutarlı olarak kullanılması kişinin başkalarını güvenilir, ulaşılır, tutarlı ve destekleyici olarak algıladığı 'olumlu başkaları modeli' ve kendisini sevilmeye değer olarak algıladığı 'olumlu benlik modeli' geliştirmesine neden olur. Bunun aksine ikincil koşullu stratejiler çok kez kullanılırsa, değersizlik

duygularının oluşturduğu ‘olumsuz benlik modeli’ ve başkalarının güvenilmez, tutarsız ve soğuk olarak algılandığı ‘olumsuz başkaları modeli’ geliştirilmesine neden olur (Main, 1990; Rothbard ve Shaver, 1994). Zihinsel modellerin olumlu veya olumsuz olması, bireyin sosyal çevrenin (özellikle de bireyin değer verdiği kişilerin) sergilediği davranışları ne kadar güvenilir ve tutarlı olarak algıladığını ve kişinin kendisini ne derecede sevilmeye değer bulduğunu doğrudan etkiler.(Bowlby, 1973; Main, Kaplan ve Cassidy, 1985)

1.3 Latans Dönemde İlk Nesnelerle Bağlanma Süreci ve Öğrenme İlişkisi

Her çocuk, cinsiyetinden bağımsız olarak ruhsallığının temelini oluşturan ilk ilişkiyi anneyle kurar. Her iki cinsiyetten çocuğun öznelliği temelde birincil bir kadınsı ögeye dayanır (Abrevaya, 2000) Freud sonrası birçok kuramcı annenin bakım verici olarak çocukla kurduğu ilişkiye ve işlevine vurgu yapmışlardır. Örneğin Bowlby “bağlanma”, Stern “akort etme”, Winnicott ise “yeterince iyi anne” kavramlarını ortaya koyarken annesel bakıma ve bu bakımın niteliğine dikkat çekmektedirler (Akt. Parman, 2007).

Bowlby’e göre, bireyin kurduğu ilk ilişki, yeni doğana bakım veren anne ya da annenin yerini alabilecek temel bakım veren bir diğer bakıcıyla gerçekleşmektedir. Bu ilişkinin, bebeğin kendini güvende hissetmesi, ihtiyaçlarının giderilmesi, duygusal yakınlık görme beklentilerinin karşılanması gibi olumlu bir süreçte ilerlemesi durumunda, bebek bakıcısıyla kurduğu ilişki sonucunda kendini sevilmeye ve onaylanmaya layık görerek önemli olduğunu hissedecek ve aynı zamanda karşısındakileri ve dünyayı da güvenilir ve olumlu bir yer olarak algılayacaktır. Bu güvenli temel, kişinin kendisi ve diğerleri hakkında olumlu modeller geliştirebilmesi için temel bir yapı oluşturmaktadır ve bu modeller ‘içsel çalışan modeller’ ya da ‘zihinsel temsiller’ olarak kavramsallaştırılmaktadır. Dünyaya ilişkin içsel çalışan modellerin kilit noktasını bağlanma figürünün kim olduğu, nerede bulunabileceği ve nasıl tepki vereceğine dair beklentiler oluşturmaktayken, kendiliğe dair içsel çalışan modellerin kilit noktasını bağlanma figürünün gözünden kendisinin kabul edilebilir olup olmadığına dair temsiller oluşturmaktadır. Kendilik hakkındaki içselleştirilmiş temsiller,

süreğen, gerçekçi ve olumlu bir kimlik duygusunun edinilmesinde önemliyken, diğerleri hakkındaki temsiller ise süreğen ve haz verici kişiler arası ilişkilerin kurulabilmesinde kritik bir öneme sahiptir (Çalışır, 2009).

Bağlanma, bakım veren ve çocuk arasında doğumla birlikte başlayan, ilerleyen zamanlar da çevresel ve duygusal ilişkileri etkileyen yakın, duygusal bağlardır (Bowlby, 1980; Ainsworth, 1989). Bowlby (1982), anne ve bebek arasında oluşan ilişkinin, duygusal birlikteliğin "içsel çalışan modeller" bakımından oluştuğunu savunmaktadır. Bowlby (1973, 1979), bağlanmanın doğumdan mezara kadar uzanan, ömür boyu devam eden bir süreç olduğunu ve çocuklukta oluşan şemaların pek fazla değişmeden ilerleyen yaşlarda da işlev gördüğünü öne sürmektedir

Öğrenmenin öğretmenden ayrı düşünülemeyeceği gibi çocuğun akademik başarısı da bağlanma ilişkisinden bağımsız olarak düşünülemez. Bir şeyi öğrenmek aslında ilişkisel bir süreçtir. Bir şey öğrenmek için öğrenmeye içsel olarak hazır olmak ve öğretecek kişiye güven duymak gereklidir. Öğretmen-öğrenci ilişkisine bakılırken, ebeveyn çocuk ilişkisi de göz önünde bulundurulmalıdır (Youell, 2006). Bowlby(1973)'nin bağlanma teorisinde de vurguladığı gibi ebeveynler, çocukların bağlanma stillerinin oluşumunda anahtar roldedir. Tam da burada akademik yaşamın başlangıcında yer alan öğretmenlerin de bu ilişkisel süreçteki rolleri akla gelmektedir.

1.4. Latans Dönemde Okul-Aile-Öğretmen İlişkileri

Okul bir yanıyla da ilk nesnelerle olan ilişkilerin tekrarı gibidir. Öğrenme, çocuğun nesneyle kurduğu ilişkisel bir süreci içerir. Öğretmenle, bilgiyle, kağıtla kurulan ilişki öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir. Öğrenme, öğretmenden ayrı düşünülemez. Bir şeyi öğrenmek aslında ilişkisel bir süreçtir. Bir şey öğrenmek için öğrenmeye içsel olarak hazır olmak ve öğretecek kişiye güven duymak önemlidir (Youell, 2006).

Çocuk okula başladığında, öğretmen ve okulun kapsayıcı "ebeveyn" rolünü devraldıkları sıkça ifade edilmiştir (Orford, 1996; Salzberg-Wittenberg, Henry, & Osborne, 1983)(Aktaran Youell, 2006).

Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında içselleştirdikleri aile deneyimleri ve ebeveyn ilişkileri yeni kişilerle yaşayacakları yeni deneyimlerini aktaracakları bir arka plan oluşturur. Her çocuk erken dönemdeki deneyimine bağlı olarak öğretmeniyle farklı bir ilişki geliştirir. Youell'e göre, eğer çocuk öğretmenden sürekli sert ya da olumsuz bir eleştirel tutum beklentisi içindeyse, anne babasının çok titiz olduğu düşünülebileceği gibi aslında çok yumuşak ve affedici de olabilirler. Anne babaların öğretmenle kurdukları ilişki, çocuğun da öğretmeni ile olan iletişimini etkiler. Çocuğun okula gelirken bir ilişki deneyimi olduğu gibi, öğretmenin, anne-babanın ve diğer çocukların da kendi deneyimleri vardır. Böylece kurulan ilişkiler sürekli dinamiktir ve farklılık gösterir (Youell, 2006).

Brolles'e (2010) göre gizil dönem çocuğu öğretmenin ne bir akran ne de ebeveyn vekili olduğunu özümsemelidir. Aile ortamı ve az çok benimseyeceği bir ortam arasındaki benzerlikler ve uzaklıklardan yola çıkarak her yıl, yeni bir öğretmene uyum sağlamak için ruhsal bir çalışma meydana getirmesi gerekmektedir. Okulda ona iletilen ve ailede ona iletilmiş olan arasında özellikle öğrenim, bilgi ve okul denilen özgül yerin etrafındaki tasarımlar, başarılar, acılar ve ebeveynlere ait başarısızlıkları taşıyan tasarımlar arasında köprüler kurmak durumundadır. Oysaki çocuk aynı zamanda sorgulamalarını okula emanet etmeye gelir ve çatışmalarını işlemeye kalkışır çünkü bu farklı yerde ilişkiler başka mizaçlar etrafında, başka türlü zorunluluklarla örgütlenirler. O halde bu, onun kuralları, ilişkileri başka bir biçimde deneyimlemesi için bir fırsattır. Çocuklar ya da aileler okul tarafından maruz kaldıkları haksızlıklardan yakınabilirlerken, benzer şekilde öğretmenler de çocuklar ve aileleri tarafından zorbalığa uğradıklarını düşünebilirler.

Pfitser'e (1927) göre, anne-babaların ve öğretmenlerin yeterince destek verdiğinin düşünüldüğü söylense bile aslında durum böyle değildir ve çoğunlukla onların en zor durumlarda bunu yapacak donanımları yoktur. Biliyoruz ki psikanalitik yönelimli psikoloji, ruhsal kaynaklı tehlikeler, bunalımlar bilinçdışı karmaşalardan

kaynaklandığında müdahale etmelidir; şüphesiz desteğe gereksinim duyan çok sayıda insan için de bu sağlanmalıdır.

Tüm öğretmenler, bir veli ya da öğrenciyle yaşadıkları bir deneyimin ardından kendilerine ait olmadığını bildikleri (ya da en azından daha önce hissediyor olmadıkları) duyguları fark etmişlerdir. Açıklanamaz şekilde kızgın, gergin, öfkeli, sıkılmış, yorgun ya da tamamen başarısızlığa uğramış hissediyor olabilirler. Bu duygular öğretmenlere başkaları tarafından yansıtılmış ve onların ruhsallığında yer bulmuşlardır. Asıl mesele ise öğretmenlerin bu duygularla ne yaptıklarıdır. Duygular üzerine düşünüp onların aslında ne olduğunu fark edebilirlerse onları "kapsayabilme" işinin de yarısını halletmiş sayılırlar. Bu mekanizmadan haberdar değillerse ya da duygularından sıyrılıp sadece bilişsel bir gözlem yapıyorlarsa bunalıp düşünemez hale gelebilirler. Bunun ardından davranışları da sıkıntı verici olabilir (Youell, 2006).

Tam da bu noktada öğretmenin öğrenciye (kimi zamanda ebeveyn üzerinden öğrenciye) yönelttiği olumsuz düşünce ve davranışlar çocukta da farklı şekillerde karşılık bulur. Çocuk öğretmenin yansıttığı bu duygulara farklı savunma düzenekleri karşılık vererek bu durumla baş etmeye çalıştığı düşünülebilir (Youell, 2006).

Adler'e (1930) göre, ilkokulda çocuğu değerlendirecek kişi sınıf öğretmenidir. Dikkatle baktığında çocuğun içinde neler olup bittiğini herkesten iyi anlar. Örneğin; evindeki koşulları dikkate alarak belli bir çocuğa karşı biraz daha hoşgörülü davranabilir, çocuğun motivasyonunu arttırılabilir.

Pek çok öğretmen, çocuğun anne ve babasına yaklaşmanın çocuğun kendisine yaklaşmaktan daha büyük güçlükler doğurduğunu saptamıştır. Bu da bize öğretmenin belli bir incelik duygusuyla davranması gerektiğini gösterir. Yaşanan sorunlar karşısında okula çağırılan anne-babaların suçluluk dolu ruhsal bir hava içine girmesi, öğretmenin olabildiğince incelik ve sezgi gücüyle davranmasını zorunlu kılar (Adler, 1930).

Bazı yetişkinler ve çocuklar rahatsızlık verici duygulardan uzaklaşmak için manik bir tavır sergilerler, diğerleriyse içlerine kapanırlar. Gizil dönemde bu savunmaların en yaygınları her şeyi bilme ve tümgüçlülüktür. Bu çocuklar eğer bir şeyi yapamıyorlarsa aptal, sıkıcı ya da çok basit olduğu içindir. Pek çoğu "bilmeme"

durumuna dayanamazlar. Bu çocuklar yeterince kapsanamadıkları sürece tümgüçlülüklerinden vazgeçme riskini almazlar, bilmemeye katlanamazlar ve bilginin bir başkasında (öğretmende) olduğunu kabul edemezler (Youell, 2006).

Pedagojik danışman öğretmenlere danışmanlık yapmasının yanı sıra, anne babalara da yalnızca anlık değil sürekli destek sağlayıp danışmanlık yapmalı ve eğitimle ilgili kavramları onlara tanıtmalı böylece onların da formasyonuna katkıda bulunmalıdır (Pfitser, 1927).

1.5.Latans Dönemde Okul Yaşamı

Okula başlayan çocuktan beklenen nedir? Okuldaki çalışma, çocuğun hem öğretmen ve okul arkadaşlarıyla işbirliğini hem de derslere ilgi göstermesini gerektiren bir ödevdir. Bu gibi yeni durumlarda çocuğun tepkilerine bakarak ortak çalışma yeteneği ve ilgi alanının sınırları konusunda bir yargıya varabiliriz (Adler, 1930).

Klein (1923), bir çocuğun yaşamında okulun çoğunlukla çok katı olarak algılanan yeni bir gerçekle karşı karşıya gelme anlamı taşıdığını söyler. Çocuğun bu taleplere uyum sağlama yolu, genel olarak yaşam görevlerine karşı olan tutumunu gösterir.

Youell (2006)'e göre, Okula başlamak tüm çocukları aile hayatındakinden farklı kurallarla yüz yüze getirir. Okulda sadece bir oyunun kurallarını bilmek yetmez; aynı zamanda başka çocuklarla iş birliği yapmaları ve kendileri için bir sürü şey becerebilmeleri beklenir. Okula gitmek aynı zamanda evle okulu bir noktada birleştirme gereğini yaşamak anlamını taşır. Bu durum hem çocuk için hem de ebeveynleri için zor olabilir.

Okul, çocuğun anaokuluna gitmesiyle birinci sosyalleşme yeridir. Ama ilkokula başladığı zaman bile çocuk, bir öğrenci rolünü her zaman kendiliğinden sahiplenmez. Öğrenci olmak bir oyunu, okuldaki "oyunun kurallarını" özümsemek için belirli bir esneklik gerektirir. Okul sırasında oturmak "öğrenen" olmak için yeterli olmayabilir. Çocuğun ailede oluşmuş olan konumunun merkezini kaydırması ve okul tarafından beklenen oyunu oynamayı kabul etmesi gereklidir (Brolles, 2010).

Okula başlamakla çocuk, saplanmalarının ve karmaşalarının temelini oluşturan bir çevreden çıkarak, kendisini yeni nesne ve etkinliklerle yüz yüze bulur; ve şimdi onların üzerinde libidosunun hareket kabiliyetini denemelidir. Ancak her şeyin ötesinde burada, karşısına çıkan yeni ve genellikle üstesinden gelmesi güç görevdeki etkinliğini ortaya koymak için çocuğun şimdiye kadar kendisine ait olan, az ya da çok edilgin-dişil tutumu terk etme mecburiyeti vardır (Klein, 1923).

Okul bir kurumdur, birbiriyle bağlantılı öğretim ve öğrenim görevlerini bir araya getirir. Öğrenme-öğretme sürecinin kaygı barındıran bir süreç olmasının yanı sıra, bir gruba dahil olmak da kaygı uyandırıcıdır. Bu durumda okul bünyesinde iki kat fazla kaygıyı barındırır (Youell, 2006).

Okuma yazma öğrenimi başlasa da altı, yedi yaşlarındaki çocuklar oldukça somut bir şekilde düşünürler. Bu içsel anne temsilinin henüz tam gelişmemiş olmasından kaynaklanır. Bu yaştaki çocuklar anne, babalarının ve öğretmenlerinin her şeyi bildiklerine inanırlar (Youell, 2006).

1.-2.sınıfı bitiren çocuk kendi ritüelleri, kuralları olan gruplara katılır. Rutin ve sıradanlık bu dönemin en önemli öğelerindendir. Çocuklar okulda tekdüzeliğin emniyetini bulurlar. Ancak farklılıklar da okulda ortaya çıkar. Zorlanan çocuklar öğretmenlerin dikkatini çeker. Bu çocuklar tamamen saldırganlıktan arındırılmış değillerdir ancak bu dürtü genellikle rekabet içeren oyunlar yoluyla ortaya çıkar. Masa üstü oyunları kazanmak, çıkartma kazanmak, sınavdan iyi not almak önemli hale gelir (Adler, 1930).

10,11,12 yaşlarına gelindiğinde sağlıklı bir gelişim takip edildiyse çocukların düşünme şekillerinin farklılaştığı görülür. Düşünce sistemi somut gerçeklerden soyut fikirlere doğru geçer.

Okulun oldukça önemli bir yere sahip olması okulun ve öğrenmenin genel olarak herkes için libido tarafından belirlenmiş olmasına dayanır; zira talepleriyle okul, çocuğun libido kaynaklı içgüdüsel enerjilerini yüceltmeye mecbur eder. Hepsinden öte, genital etkinliğin yüceltilmesi çeşitli konuları öğrenmede belirleyici bir paya sahiptir ve bu yüzden iğdiş edilme korkusuyla da ketlenecektir (Klein, 1923).

Biddy Youell (2006) gizil dönemdeki başarısızlıkları açıklarken bu çocukların çok yoğun acılı duygular taşıdığını ve bu nedenle sınıfta odaklanacak, ödev yapacak, arkadaşlık kuracak ruh haline bir türlü erişemediklerini söylemiştir. Hatta bu çocuklarından bazılarının okul ortamında yerlerinde bile duramadıklarını, dinleyemediklerini, sessiz kalamadıklarını da eklemiştir.

1.5.1. Akademik başarı (Okul Başarısı):

Başarı; Türk Dil Kurumu'nun tanımlamasıyla, başarma işi, muvaffakiyet olarak açıklanmaktadır (Akalın, 2011).Bir diğer tanımlamaya göre başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesidir. Okul başarısı ise öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş sonuçlara ulaşmada göstermiş olduğu gelişmelerdir (Carter ve Good, 1973).

Eğitim programında yer alan her türlü bilgi ve beceriye "öğrenci başarısı" denilmektedir. Başarıda öğrenme ve öğretme konusu olan davranış ve beceriler esas alınır. Ancak bu değerlendirme de bütün davranışlar ölçülememektedir. Bunun için davranışların hepsini kapsayacak belirli davranışlar seçilerek öğrencilere verilmekte ve kabul edilebilir davranışı gösteren öğrencinin başarılı olduğu varsayılmaktadır. (Turgut ve Baykul, s. 79) Öğrenci başarısı; öğrencinin bilgi ve beceri gerektiren konularda istenilen düzeyde yeterli olması ve kendisine uygulanan ölçme araçlarında yeterli ölçüm düzeyine ulaşması demektedir (Demirtaş ve Çınar, 2004; Arıcı, 2007). İstenileni elde etmek, hedeflenen sonuca ulaşmak ve amaca erişmek, başarı olarak tanımlanabilir. Eğitim, program hedefi ve başarının birbiriyle tutarlı olmasıdır (Demirtaş, 2004). Başka bir ifadeyle, öğrenci programdaki hedefi gerçekleştirebilmişse başarılı olduğu kabul edilmektedir. Eğitimde başarı, derslerde öğrencilerin notlarına, test puanına ya da her ikisi birden değerlendirilen öğrenme sürecindeki kazanılan bilgi ve beceri, "Akademik Başarı" olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş, 2004; Arıcı, 2007; Karadağ, 2007).

Başarı istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir (Wolman, 1973). Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "Akademik Başarı" kastedilmektedir (Carter ve Good, 1973). Akademik başarı,

bireyin psikomotor ve duyusal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğdu, 2006).

Okul başarısına etki eden faktörler şu şekilde tanımlanabilir:

- Duygusal-psikolojik faktörler
- Zihinsel faktörler
- Motivasyon
- Kaygı
- Ebeveyn tutumları
- Sosyal ilişkiler
- Okul- öğretmen faktörü (Erdoğdu, 2006).

1.5.2. Akademik başarısızlık (Okul Başarısızlığı):

Başarısızlık kavramı daha çok çocuğun ya da gencin uzun süreli (bir eğitim öğretim döneminden daha uzun süre) hemen her dersten, gelişim düzeyinin ve yeteneklerinin altında başarı göstermesi ve bu başarısızlığı bir türlü telafi edememesi durumu olarak kabul edilmektedir (Kolbay, 2008).

Okul başarısızlığı genel olarak bir öğrencinin kendi olanaklarını ya da bireysel kapasitelerini gerçekleştirememesi olarak tanımlanmaktadır (Best, 1997). Başka bir deyişle, çocuğun entelektüel potansiyelini okul alanında somutlaştıramamasıdır (Marquis, 2000)(aktaran Kolbay, 2008).

Butler-Por (1985), okul başarısızlığının nedenlerini ve özelliklerini üç grupta incelemiştir:

1. Ev ve ailesel nedenler a)Sosyal ve duygusal nedenler, kendine güven, otonomi, benlik saygısı. b) Motivasyonel nedenler. c) Aşırı aile baskısı d) Ailenin beklentisi e) Aile tutumları f) Ev atmosferi ve aile desteği

2.Kişisel nedenler; a) Benlik saygısı b) Kendi kendine hareket edebilme yeteneği c) Başarı isteği ve başarısızlık korkusu d) Başarı korkusu

3.Okuldan kaynaklanan nedenler

Weiner (1982), okul başarısızlığının genel nedenlerini üç başlık altında toplamıştır: 1) Sosyo-kültürel faktörler 2) Psikolojik faktörler 3) Uyumsuz aile içi ilişkiler.

Sosyo-kültürel faktörler: Düşük motivasyon, aile etkisi, arkadaş etkisi, cinsiyet rolünün etkileri, okul ve öğretmenin etkileri olarak sıralanmaktadır.

Psikolojik faktörler: Gelişimsel faktörler ve psikopatolojik faktörler ile öğrenme işlevine karşı geliştirilen uyumsuzluk şeklinde incelenmektedir.

Uyumsuz aile içi ilişkilerin okul başarısızlığına etkileri ise başarısızlık korkusu, başarı korkusu, pasif-saldırgan davranış şeklinde kendini göstermektedir.

Şemin'in (1975), İstanbul'da ilkokul çocukları üzerinde yapılan araştırmada okul başarısızlığının nedenleri dört başlık altında toplanmıştır: 1)Sosyo-ekonomik ve sosyokültürel koşullar 2)Okul durumu: Okula başlama, okul ve çevre değiştirme, okuldan soğuma. 3)Psiko-sosyolojik koşullar: Ailenin yapısı, ailenin anlayışı, kardeşlerle ilişkiler, üveylik ve öksüzlük, ailenin çocuğu ihmali ve kötü muamelesi. 4)Zihinsel durum: Zekâ düzeyi, dil gelişimi gibi faktörler (aktaran Özabacı ve Acat).

Mandel ve Marcus (1988) ise okul başarısızlığının nedenlerini şu başlıklar altında toplamaktadır: 1) Kişisel faktörler 2) Aile ile ilgili faktörler 3) Arkadaş grubu ile ilgili faktörler 4) Okul ve öğretmen faktörü.

Best 1997'de, okul başarısızlığı kavramının 1950'lerde ortaya çıktığını ve ancak 1960larda kullanılmaya başladığını yazmıştır. Bu tarihlerden önce de başarısız öğrenciler mevcut olmakla birlikte, ağırlıklı olarak tarımla uğraşan bir toplumda bu normal kabul edilmiş ve fazla önemsenmemiştir. Eğitimin toplumsal ilerleme açısından en büyük hedeflerden biri haline gelmesiyle okul başarısızlığı kavramı gittikçe daha çok dikkat çekmeye ve araştırılmaya başlanmıştır. Okul başarısızlığı, sıklıkla birbirinin içine geçen altı farklı problem türüyle tanımlanır:

1) Okula uyum sağlamakla ilgili sorunlar, davranışlar ve ilişkisel güçlükler;

2) Öğrenme güçlükleri, bilişsel problemler ve beceri eksiklikleri;

3) Atılma, sınıf tekrar etme, başka kuruma yönlendirilme;

4) Basamaklar arası geçişle ilgili sorunlar, liseye ya da yüksek öğrenimegeçememe;

5) Değerlendirme sürecinde yaşanan sıkıntılar, sınavlarda başarısızlık, diploma edinememe;

6) Okuldan çıkış ve mesleki toplumsal yaşama girişle ilgili sorunlar.

Catheline'e göre zaman içinde gerçek bir toplumsal olgu haline gelen okul başarısızlığının nedenleriyle ilgili yapılan farklı yorumlar kısaca şu şekilde sınıflandırılabilir:

- başarısızlığı tembellik olarak gören ahlaki görüşler,

- zeka geriliğini temel alan tıbbi görüşler,

- aileden geçen kültürel değerlerle okulun bekledikleri arasındaki uyuşmaya dikkat çeken toplumsal görüşler,

- öğrenme arzusu ya da reddiyle ilgili psikolojik görüşler (Catheline, 2007)(aktaran Kolbay, 2008).

Yazara göre okul başarısızlığıyla ilgili doğru bir analiz yapabilmek için bu boyutların bütüncül bir bakışla bir araya getirilmesi zorunludur. Başarısızlığın ruhsal dengede doldurduğu yer Boimare'in de dikkat çektiği bir durumdur. Boimare'e göre ciddi başarısızlık yalnızca destek eksikliği ya da az çalışmayla açıklanabilecek bir şey değildir; burada özel bir ruhsal örgütlenme söz konusudur. Bu örgütlenme düşünceyi engelleyerek dengesini bulma amacındadır (Boimare, 2005)(aktaran Kolbay, 2008).

Ders çalışabilmek, ders dinleyebilmek, bir sınavda kağıtla baş bala kalabilmek buna bağlı olarak başarılı olabilmek tek başınalığı gerektirir. Bunun da temelinde çocuğun kendi başına olma kapasitesinin gelişmiş olup olmadığının yattığını söyleyebiliriz. Winnicott (1957), kendi başına olma kapasitesinin duygusal gelişimde olgunluğun en önemli işaretlerinden biri olduğunu söylemiştir. Derste sürekli konuşan, yerinde duramayan ve dersi dinleyemeyen birçok çocuk için aslında yalnız kalma kapasitesinin yeterli derecede oluşmamış olduğunu düşünebiliriz. Kendi başına olma kapasitesinin temeli başka birinin yanında kendi başına olma yaşantısıdır.

Entelektüel kapasitesi yeterli olduğu halde ciddi okul başarısızlığı sergileyen çocuklar, öğrenmeye karşı gösterdikleri direnci çeşitli davranış sorunlarıyla ortaya koyabilir ve çok çeşitli stratejilerle destekleyebilirler. Bu durumda gerçek sorunu görmezden gelerek eğitsel metodlarla yardımcı olmaya çalışmak işe yaramayacaktır. Gerçekte, çocuğun bu sorun yoluyla verdiği mesajı anlamaya çalışmak ve öğrenmeye engel olan ruhsal çatışmaları çözümlemeye girişmek gerekir. (Bomaire, 2005)(aktaran Kolbay, 2008).

Freud 1909 yılında yazdığı makalesinde çocuğun öğretmenleri ile yaşadığı ambivalansın psikanaliste diğer insanlarla yaşadığı duygulanımsal konumları hakkında bilgi verebileceğini ifade eder. Çocuğun latans dönemde ödipin ensestüel arzularına karşı kullandığı savunmalar (yüceltme, bastırma, gerileme) onun öğrenme süreçlerine ve okula giriş yapmasına yardımcı olur. Okul gizil dönem çocuğunun gelişimi için gerekli işlevleri dolduran bir yerdir. Ensestüel arzularının gerçek olamayacağını fark eden çocuk bu arzularının doyumundan vazgeçerek yönünü bilme ve öğrenme dünyasına çevirir. Bu anlamda yatırım enerjisinin bir kısmını da narsisizme ve benlik ile ilgili aktivitelere yatırmış olur. Diğer bir deyişle çocuk için düşünce ve entelektüel aktiviteler korunmuş olur. Üçüncü artık dışarıdadır. Okul çocuğun çatışmalarını çözmesine yardımcı olarak ruhsal gelişimini sağlamasına katkıda bulunur (Alsancak Sönmez, 2011).

Erik Erikson (1950) çocukların kendilerini öğrenmeye ve bilgi biriktirmeye adadıkları bu döneme "Çalışkanlık Dönemi" adını vermiştir. Bu çocuklar bir ya da birkaç konuda ansiklopedik bilgiye sahiptirler. Tüm bu savunmacılık beraberinde kesintisiz bir öğrenme olmasını ve aileye uyumu getirir. Duygusallık ve yaratıcılık kısıtlanmıştır. Sanki bazı gelişim alanları diğerlerinin gelişebilmesi için geri planda bırakılmalıdır. Gelişim alanlarının ise kişinin ruhsal dünyasında yoğunlukta kullandığı savunma düzenekleriyle doğrudan bağlantısı vardır. Latans dönemde kullanılan savunma düzenekleri de okul dönemine dahil olan tüm süreçlerde etkilidir (Youell, 2006).

1.6.Latans Dönemde Savunma Düzenekleri

Arbisio'ya göre (1997), latans dönem ruhsal çatışmayı idare etmek için Benliğin savunma düzeneklerini harekete geçirdiği bir dönemdir (Aktaran Zabcı, 2011). Paul Denis (2001) ise latans dönemde şahitlik edilen durumun savunma süreçleri ve çatışmaların yeniden örgütlenmesi olduğunu söylemiştir.

1.6.1 Bastırma

Bastırmanın esası güdülenmiş unutma veya bilmezlik olarak belirtilebilir. Bu savunmayı Freud'un dürtü modeli çerçevesinde açıklayabiliriz; bu modele göre itki ve duygulanımlar yüzeye çıkmak için çaba harcarlar ve dinamik bir güç tarafından denetim altında tutulmaları gerekir. Freud (1915) şöyle yazmıştır: "bastırmanın esası bir şeyi bilinçten uzaklaştırmakta ve belli bir mesafede tutmakta yatar". İçsel bir eğilim ya da dışsal bir durum yeterince sıkıntı verici veya kafa karıştırıcı ise, bu, maksatlı olarak bilinçdışına gönderilebilir. Böyle bir süreç, bir deneyimin bütününe, bir deneyimle bağlantılı olan duygulanıma veya kişinin bu deneyimle ilişkili fantazilerine ve arzularına uygulanabilir (McWilliams, 1994).

Freud (1921) latans dönemdeki savunmalar arasında birinci sırada bastırmayı tutar. Bastırma, amacına ilişkin olarak cinsel dürtüleri ketlemeye olanak veren "içsel – veya daha iyi bir ifadeyle içselleştirilmiş- engellerden biridir". Denis'e göre (1997), latans çocuklarının bu bastırmayı gerçekleştirmelerinin iki –savunmacı ve işlemleyici- yönü vardır. Denis, bu sürecin çocuğun çevresi tarafından teşvik edilmesi gerektiğinin altını çizer (Zabcı, 2011).

Latans dönemde cinsel merak üzerine uygulanan bastırmanın sonucunda, düşünce süreçleri Freud'a göre şu üç olasılıktan birini izler:

1) Entelektüel merak güçlü bir bastırmanın etkisiyle engellenir ve zekanın etkinliği hayat boyu kısıtlanır. Bu entelektüel ketlenme durumudur.
2) İkinci durumda entelektüel gelişim, cinsel bastırmaya direnmek için yeterince güçlüdür; fakat bastırılmış cinsel merak takıntılı bir düşünce halinde bilinçdışından geri döner. Bu durum entelektüel obsesyondur.
3) En iyi, ancak en nadir görülen yol ise yüceltmedir: Cinsel dürtü, nesne ve amaç değiştirerek ortaya çıkar. Dürtüler ketleyici biçimde değil, yüceltilerek

entelektüel meraka dönüştürülerek doyurulma yoluna gidilir (Aktaran Kap, 2014).

1.6.2.Baskılama (Repression)

J. Laplanche ve J.B. Pontalis'in tanımına göre (1967, s. 419), baskılama "hoş olmayan veya istenmeyen bir içeriği bilinçten kaldırmayı amaçlar". O halde bastırma, baskılamanın farklı bir türüdür. Baskılama "işlemin bilinçli niteliği ve baskılanan içeriğin bilinçdışı değil yalnızca bilinçöncesi hale gelmesi gerçeğiyle" ve bir duygunun baskılanması durumunda, "duygu bilinçdışına aktarılmadığı fakat ketlendiği, hatta ortadan kaldırıldığı için" bastırmadan ayrılır. Baskılama duygu ile tasarımı birbirinden ayıran bir savunma düzeneğidir (Zabcı,2011).

1.6.3.Yüceltme

Freud (1905), "Cinsellik Üzerine Üç Deneme" isimli eserinde yüceltmenin, çocuksu cinsellikten çıkışın üç yolundan biri olduğunu söyler, diğer ikisi sapkınlık ve nevrozdur. Latans dönem süresince, çocuğun cinsel eğilimlerine rağmen çocuksu cinselliği dönüştürerek işleyen bir süreci kapsar (Freud, 1905).

Arbisio'ya göre (2007) yüceltmenin çeşitli türleri arasından iki büyük ekseni ayırt etmek mümkündür. Bir taraftan merak ve bilme arzusuyla entellektüel yatırım: bir haz kaynağı haline gelen entellektüel etkinlik, yaşam dürtüsüyle uyumludur. Yüceltmelerin tamamı sosyal bütünleşmeye yöneltir ve öğrenmeyi destekler. İkinci eksen müzik, resim, yaratıcılık vs. yoluyla sanatsal dünyaya giriştir. Bazı çocuklarda, yol yüceltme için açılır yani düşünce düşlemlemeyle iç içe geçmiştir ve bir düşünme hazzı söz konusudur (Aktaran Zabcı, 2011).

Diğer taraftan, savunmaların baskın olduğu ve yüceltme süreçlerini engellediği çocuklar da vardır. Bu çocuklar başarılı oluyorlar ise, aslında bu entellektüel yatırım duygusal zorluklardan kaçmak için kullanılmaktadır. Şu halde okula yatırımın savunmacı bir değeri olabilir ve içsel dünyayla bir kopuşu gösterebilir. Bu anlamda, eğitim alanında başarının her zaman mutlak bir yüceltme değeri yoktur. Bu nedenle sosyal uyuma yönelik akademik başarı ve yüceltme ile salt akademik başarıyı açıkça birbirinden ayrıştırmak lazımdır. Arbisio (2007) bu yaştaki sağlıklı çocukların her şeyi

merak eden, yaratıcı ve genelde yaşamaktan memnun olan çocuklar olduklarının altını çizer. Yüceltme, eğer mevcutsa, çocuğun çok ağır bir bastırmanın veya libidinal enerjiyi bloke eden diğer savunmaların ağırlığından kaçınmasına yardımcı olur (Aktaran Zabcı, 2011).

1.6.4. Karşıt Tepki Oluşturma:

Latans dönemin en tipik savunma düzeneklerinden biri de karşıt tepki oluşturmadır. Karşıt tepki oluşumları, kökenlerini anal-sadist evrede nesnelerin dürtüsel anlamlarının tersine dönmesinden alırlar (sevgi ve hayranlık nefretin, temizlik kirliliğin yerini alır) (Zabcı, 2011).

A.Freud (1946) bu savunma düzeneğinden bahsederken karşıt tepki oluşturmanın, hoş olmayan ve uygunsuz olanı tersiyle ikame ederek, onun yerini aldığını belirtmiştir.

Karşıt tepki oluşturmanın geleneksel tanımı, bir olumsuz duygulanımın olumlu hale veya bir olumlu duygulanımın olumsuz hale döndürülmesini içerir. Bu savunma, insan organizmasının bir şeyi daha az tehdit edici hale getirmek için o şeyi tam zıddına döndürme yeteneğine sahip olduğunu gösterir (McWilliams, 1994).

1.6.5. Yalıtma:

Laplanche ve Pontalis 1967'de yalıtma kavramını, bir düşünce veya bir davranışın, öznenin diğer düşünceleri veya varoluşunun geri kalanıyla olan bağlantıları kopacak şekilde yalıtmaya dayanan bir savunma düzeneği şeklinde açıklamışlardır.

Yalıtma insanların kaygıyla ve zihinsel becerilerle başetmekte kullanabilecekleri bir yolda hissettikleri duyguları bildikleri bilgilerden yalıtmaktır. Daha teknik bir şekilde söylersek, bir deneyimin ya da fikrin duygulanımsal yönü, bilişsel boyutundan kopartılarak ayrı hale getirilebilir (McWilliams, 1994).

McWilliams'a (1994) göre yalıtma, belirli bir çocuk yetiştirme tarzının belirli bir tipte çocuk mizacı ile kesişmesi halinde, bir travma yaşanmadığı durumlarda da, temel bir savunma niteliği kazanabilir.

1.7.Saldırganlığın Tanımı ve Psikanalitik Kuramda Saldırganlık

Saldırganlık; Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde saldırgan olma durumu, saldırgan biçimde davranma veya bireyin kendi düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşı, zorla karşısındakine benimsetme çabası olarak tanımlanmıştır. (Akalın, 2011).

Freud saldırganlıkla ilgili ilk görüşlerini, 1905'te Cinsellik Kuramı Üzerine Üç Deneme'de sadizm bağlamında belirtmiştir. Freud bu eserinde, saldırgan dürtü ile ilgili erkeklerin cinselliğinin saldırganlığın bir öğesini içerdiğini ve boyun eğdirmeye yönelik bir arzu olduğunu belirtmiştir. Böylece sadizmin, bağımsız ve abartılı olan ve yer değiştirme ile liderlik konumunu ele geçiren, cinsel dürtülerin saldırgan bir bileşenine karşılık geldiğini öne sürer (Tükel, 2002).

Daha sonra 1920'de kaleme aldığı "Haz İlkesinin Ötesinde" metnine insanda yalnızca iki temel dürtünün var olduğunu ileri sürer. Freud'a göre insan davranışları cinsellik ve saldırganlık içgüdüleri tarafından yönetilir ve amacı enerji boşalımını sağlayarak bozulmuş dengeyi yeniden kurup haz duymaktır. Bunun kökenini ise yaşam ve ölüm dürtülerine dayandırır ve saldırganlığın ölüm dürtüsünün bir boyutu olduğunu ifade eder. Çünkü ona göre yaşamın temel amacı ölümdür. Saldırganlık dürtüsü yıkıcılıkla birlikte böyle bir işleve de sahiptir.

Saldırganlık Freud'un bazı olgu çalışmalarında sadece sadizmle değil, nefret, kıskançlık ve rekabetle ilgili olarak da kendini gösterir. Örneğin, 1909'da Küçük Hans olgusunun anlatıldığı yazıda saldırganlıkla ilgili ifadeler yer almaktadır Hans, bir kız kardeşi olmasıyla birlikte penisini yitirme korkusunu duyumsamaya başlar ve bunu uzun süre reddeder. Hans'ın annesiyle ve özellikle babası ve kız kardeşiyle ilişkisi sevme ve nefret etme ya da düşman olma terimleriyle tanımlanmıştır (Tükel, 2002). Bu süreçte kardeşine karşı yönlendirdiği kıskançlık duygularını saldırganlıkla ilişkilendirmek mümkündür.

Agresyon konusu, "Obsesyonel Bir Nevroz Olgusu Üzerine Notlar" (1909) makalesinde de ön plandadır. Freud, bu çalışmasında, çatışmayı sevgi ve nefret arasında görmekte, sevginin sıklıkla nefret olarak algılanabileceğini, sevginin doyumdan yoksun kalırsa kısmen nefrete çevrilebileceğini belirtmektedir. Freud'un ele aldığı şekliyle sorunun kaynağı, Fare Adam'ın (Rat Man) babasından nefreti ya da sevgi ve nefretini birlikte aynı kişiye yöneltmesidir. (Tükel, 2002).

Freud'un "Dürtüler ve Uğradıkları Değişiklikler" (1915) makalesinde, agresif ve yıkıcı eğilimleri ve nefreti, cinsel dürtülerden çok kendini koruma dürtüleriyle ilişkilendirme yönünde bir çaba dikkati çeker. Nefretin, nesneler tarafından ortaya konan hoşnutsuzluk tepkisinin bir ifadesi olarak, kendini koruma dürtüleriyle yakın bir ilişki içinde olduğunu belirtir. Freud'un burada, nefreti benlik dürtülerinin işlevi altında tasavvur ettiği; aşk ve nefret şeklindeki bir tasarımın, libido ve benlik dürtülerinden yaşam ve ölüm dürtülerine geçişin ara bir evresini oluşturduğu söylenebilir. Böylece, daha sonraki agresyon kavramının temelleri kuramsal sisteme sunulmuş olur (Tükel, 2002).

Freud saldırganlıkla ilgili görüşünü 1927'de ortaya koyarken insanoğlunun sevgi arayan uysal ve sokulgan bir yapısı olmadığını, saldırganlığın doğal bir parçası olarak saldırı anında kendini koruyan bir varlık olduğundan bahsetmektedir.

Psikanalitik bir kuramcı olan Hartmann'a göre ise en erken ilişkiler açısından saldırganlığın nötralizasyonu, sağlam nesne ilişkilerinin ve ruhsal yapının kurulması ve gelecekteki çatışma eğiliminin en aza indirilmesi açısından büyük önem taşır. Bebeğin doğumda oluşmamış olan nötralizasyon kapasitesi, iyi nesne ilişkileri çerçevesinde gelişir; bu da daha sonraki iyi ilişkilerin oluşturulmasını ve sürdürülmesini kolaylaştırır. Bu tür bir yaklaşım, saldırganlıkla ilişkili nötralizasyon oluşmadığında, daha sonraki ilişkilerin gelişimi açısından başarısızlığın ortaya çıkmasını kaçınılmaz görmektedir (Tükel, 2002)

Hartmann'a göre, tüm ilişkilerde yer alan ve ilişki kurma kapasitesinin bir öncülü olan agresif dürtü değişikliğe uğramadığında nesnenin varlığını tehdit etmektedir; agresif dürtü herhangi bir ilişki mümkün olmadan önce değişikliğe uğratılmalıdır (Tükel, 2002)

1.8.Latans Dönemle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Gizil dönem, 6-11 yaş arasında mutlu ve gürültüsüz bir süreç olarak değerlendirilip, uzun yıllar psikanalistler tarafından üzerinde az çalışılmış bir zaman dilimini kapsar (Tunaboylu, İ, 2006). Akademik başarının ve başarısızlığın ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, başarı kavramının daha çok öğrenme ve zihinsel işleyiş üzerinden araştırıldığı ve ruhsallığın dışarıda bırakıldığı görülmüştür.(Bknz:

Özabacı&Özat 2005; Karadağ,2007; Arıcı, 2007) Okul çağı çocuklarında okul başarısı ve dürtüsel işleyişi konu alan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışma kapsamında Türkiye'de konuyla ilgili projektif testlerle yapılmış psikanalitik çalışmalara yer verilecektir.

Zabcı, 2011'de yapmış olduğu çalışmada *dürtüsel olarak durgun geçtiği kabul edilen latans dönem*deki çocukların dürtüsel işleyiş özelliklerini, ilk ve son evre latans dönem ve cinsiyetler arası farklılıklar olmak üzere iki ayrı boyutta karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre latans dönemin ikinci evresinde çocuklar ilk evresine oranla daha yüksek düzeyde dürtüsel denetime sahip olmakta, ancak kızlar erkek çocuklara göre bu konuda daha önce olmaktadır. Bununla birlikte kız çocukları saldırganlığı nesne ilişkilerine dahil etmede zorlanmışlardır.

Kolbay ise 2008'de "Ön-Ergenlikte Entelektüel Ketlenmenin Projektif Testler Aracılığıyla İncelenmesi" isimli tez çalışmasında başarı, öğrenme ve ruhsal işleyiş üzerine bir inceleme yapmıştır. Kolbay'ın yaptığı bu çalışma, okul başarısıyla, düşünce süreçlerine yatırımın ve gerçek yüceltme süreçlerinin aynı şey olmadığını ve bu anlamda, başarının daima ideal bir ruhsal dengeye işaret etmeyebileceğini ortaya koymuştur.

Kirez, 2012'de yaptığı çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ruhsal işleyişlerini projektif metodlarla incelemiştir.

Kap, 2014'te "Öğrenme Bozukluğu Olan Çocukların Ruhsal ve Bilişsel Süreçlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" adlı öğrenme bozukluğunu projektif testler aracılığıyla incelediği tez çalışmasında öğrenme bozukluğunun temelinde erken dönem anne ile ilişkiden temel alan nesne kaybı endişesi olduğunu bulgulamıştır.

1.9.Tezin Amacı

Latans dönemde, cinsel merakın yerini entelektüel yatırım alır; ödipal rekabet ise yerini akademik alandaki rekabete bırakır. Bazı çocuklar bunu yapabilirken bazıları yapamamaktadır. Akademik rekabet düzeyine gelebilmek aynı zamanda çocuğun ödipal dönemden çıkıp latans döneme girişini sağlayan şeydir.Çünkü rekabetin akademik alana

geçişi için çocuğun saldırganlık dürtüsünü çiğ bir şekilde ortaya koymaması, işleyerek entellektüalize etmesi gerekmektedir. (Zabcı, 2011)

Bu durumda saldırganlık dürtüsü nasıl işlenmektedir? Bu çalışmada latans dönemindeki çocukların 9,10,11 yaşlarında olanlarının akademik başarı düzeylerine göre saldırganlık dürtü düzeyleri araştırılacaktır. Saldırganlık dürtü düzeylerinin ebeveynleriyle ilişkileri bağlamında bağlanma, onay alma ihtiyaçları ile benlik algısıyla olan ilişkisi de ele alınacaktır. Böylelikle bu yaş grubundaki çocukların ruhsal özelliklerini daha yakından incelenecektir.

1.10. Hipotezler

1)Akademik başarı düzeyi düşük olan çocukların Peri Masalları Testi'ndeki dürtüsel saldırganlık ve oral saldırganlık değişkenleri puanlarının akademik başarı düzeyi yüksek olan çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksek çıkması beklenmektedir.

2)Akademik başarı düzeyi yüksek olan çocukların Peri Masalları Testi'ndeki kıskançlık şeklinde saldırganlık, aracı saldırganlık ve baskınlık olarak saldırganlık puanlarının akademik başarısı düşük olan çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksek çıkması beklenmektedir.

4)Akademik başarı düzeyi yüksek olan çocukların Peri Masalları Testi'ndeki bağlanma ihtiyacı ve onaylanma ihtiyacı değişkenleri puanlarının akademik başarı düzeyi düşük olan çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksek çıkması beklenmektedir.

1.11. Tezin Önemi

Literatür incelemesi yapıldığında başarı ve ruhsal işleyişin ilişkisinin incelendiği çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Özellikle okul başarısı ve okul başarısızlığı kavramları daha çok eğitim bilimleri kapsamında araştırıldığı ve öğrencilerin ruhsal süreçlerinin başarıya olan katkısına pek fazla değinilmediği görülmüştür. Akademik başarının nedenlerinin ve sonuçlarının demografik özellikler (sosyo-ekonomik düzey, yaş,

cinsiyet, kardeş sayısı vb.) üzerinden tarif edilmeye ve anlaşılmaya çalışıldığı farkedilmiştir.

Ülkemizde son yıllarda yaygınlaşmaya başlayan bir projektif test olan Peri Masalları Testi'nin ise bu tür bir araştırma aracı olarak kullanılmadığı görülmüştür. Testin bir ölçüm aracı olarak kullanıldığı çalışmaların sayısı da oldukça sınırlıdır.

Tüm bunlar ele alındığında yapılan tez çalışmasının eğitsel ve ruhsal faktörleri biraraya getirmesi açısından literatüre zenginlik katacağı düşünülmektedir. Tez çalışmasının sonuçlarının, okul başarısı konusunda sıkıntı yaşayan çocuklarla çalışabilmek ve bu çocukları anlayabilmek adına ışık tutabilecek bir niteliğe sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmayla akademik başarısı yüksek ve düşük olan çocukların saldırganlık dürtü biçimleri ve düzeyleri değerlendirilerek latans dönemde başarısızlığa uğrayan çocukların ruhsal dünyalarının değerlendirilmesiyle yaşadıkları problematiklerin ele alınmasının önü açılacaktır. Bunların yanı sıra projektif bir metod ile çalışılmış olmasının; çocukların, kişilerarası ilişkileri, savunma mekanizmaları ve dürtü işleyiş biçimleri üzerine de düşünmeye ve inceleme yapmaya olanak sağladığı düşünülmektedir.

BÖLÜM 2. YÖNTEM

2.1 Araştırma evreni ve Örneklem

Araştırma İstanbul'da bir özel okuldaki öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Bu okula en az 3 yıldır devam eden 50 öğrenci ile yürütülmüş, öğrencilerin not ortalamaları dikkate alınarak 25'i akademik olarak başarılı ve 25'i akademik olarak başarısız olacak şekilde seçilmiştir. Araştırma grubu latans dönem özelliklerini yansıtması amacıyla 9 yaşında 15 öğrenci, 10 yaşında 18 öğrenci ve 11 yaşında 17 öğrenciden, yani 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. 25 kız ve 25 erkekten oluşan iki grupta, kızların 14'ü başarılı 11'i başarısız, erkeklerin ise 11'i başarılı 14'ü başarısız olarak belirlenmiştir. Ruhsal alanda ya da öğrenme alanında tanı almış öğrenciler çalışmanın dışında bırakılmıştır.

2.2 Sınırlılıklar

Araştırma İstanbul'da özel okullarda okuyan ilkokul çocukları ile sınırlıdır. Bu nedenle elde edilecek veriler genellenemez.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar öğrencilerin bilgilerinin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu ile Peri Masalları Testi olmuştur.

2.3.1 Kişisel Bilgi Formu

"Kişisel Bilgi Formu" çocukların yaşlarının, cinsiyetlerinin, kardeş sayılarının, anne-baba birliktelik durumlarının, okul içi sosyal uyumlarının ve not ortalamalarının yer aldığı, araştırmacı tarafından hazırlanan formdur. Formdaki soruların bir kısmı çocuklara sorulacak, bir kısmı ise okul rehberlik servisinden alınan bilgilerle araştırmacı tarafından doldurulacaktır. Kişisel bilgi formu Ek 1'de gösterilmektedir.

2.3.2 Peri Masalları Testi (PMT)

Peri Masalları Testi 6-12 yaş arasındaki çocuklara yönelik projektif bir kişilik testidir. Test malzemesi, popüler çocuk masalı karakterlerini (Kırmızı Başlıklı Kız, Kurt, Cüce, Cadı ve Dev) ve en popüler hikâyeler arasında bilinen ve büyük ölçüde resimli olduklarından dolayı, Kırmızı Başlıklı Kız ile Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler hikâyelerinden sahneler gösteren 21 resimden oluşmaktadır (Coulacoglu, Souyouldzoglu, 2005).

Çocukların verdiği yanıtlar hem nicelik hem de niteliksel olarak yorumlanabilir. Niceliksel analiz 30 adet değişkenin değerlendirilmesini içermektedir. Bazı değişkenler şu şekildedir: Ambivalans, Benlik Değeri, Dürtüsel Saldırganlık, Savunma, Haset, Kıskançlık ve Baskınlık olarak Saldırganlık, Oral Saldırganlık, Kaygı, Depresyon, Anne- Baba İlişkileri, Tuhaf Yanıtlar ve diğerleri.

Niteliksel yorum; aile dinamiklerinin değerlendirilmesi (anne ve/veya babanın kabul edici veya reddedici olması, cesaretlendirici olması veya olmaması, tehditkâr veya arkadaşça davranması; olası kardeş rekabeti; çözülmemiş ödipal duygular;

kastrasyon ve ayrılık endişeleri), benlik ve benlik işlevlerinin bütünün değerlendirilmesi, çatışmaların çözümü ve savunma düzeneklerinin analizini içerir (Coulacoglu, Souyouldzoglu, 2005).

Bu tez çalışmasında Peri Masalları Testi'nin dürtüler ve ego işlevleri değişkenleri baz alınmıştır.

- *Baskınlık Olarak Saldırganlık (AGR DOM):* Çocuk çevresini kontrol etmek ve diğerlerinin davranışlarını etkileme amacı gütmektedir. Testte kendini ispatlama ya da baskın olma olarak görülür ve bunu yaparken kullandığı yol saldırganlıktır. Baskınlık Olarak Saldırganlık yanıtları daha çok Cadı ve Dev kartlarında görülür (Coulacoglou,2004).
- *Aracı Saldırganlık (AGR INSTR):* Bir şey elde etmek, ihtiyaçlarını giderip yaşamını sürdürmek için saldırganlık kullanılır. Aracı Saldırganlık yanıtları daha çok Dev kartlarında görülür (Coulacoglou,2004).
- *Dürtüsel Saldırganlık (AGR IMP):* İçten gelen, kişisel nedenlerden kaynaklanan saldırgan dürtülerin dışa vurulduğu saldırganlık tipidir. Dürtüsel Saldırganlık yanıtları daha çok Cadı ve Dev kartlarında görülür (Coulacoglou,2004).
- *Savunma Olarak Saldırganlık (AGR DEF):* Yaşamını sürdürmek ve kendini ötekinin tehlikesinden korumak için kullanılır. Savunma Olarak Saldırganlık Yanıtları daha çok Cüce ve Dev kartlarında görülür (Coulacoglou,2004).
- *Kıskançlık Şeklinde Saldırganlık (AGR JEAL)*: Kıskançlık şeklinde saldırganlık ilişkiler bağlamında ortaya çıkar ve daha özel olarak bir kişi arzuladığı bir kişiyle ilişki kurmak ya da sürdürmek için diğer bir kişiyle rekabet ettiğinde ortaya çıkar. İlişkili duygular/duygulanımlar kaybetme korkusu, anksiyete ve ihanet hakkında şüphecilik veya öfkedir (Coulacoglou,2004).
- *Haset Şeklinde Saldırganlık (AGR ENVY):* Ötekinin sahip olduğu şeye sahip olma isteği ve kendini diğerleri ile karşılaştırma şeklinde görülür. Haset Şeklindeki Saldırganlık daha çok Cadı kartlarında görülmektedir (Coulacoglou,2004).
- *Misilleme Olarak Saldırganlık (AGR RET):* Diğer saldırganlık çeşitlerine göre daha şiddetlidir. Geçmişte kişiye zarar verici bir yaşantı misillemeye sebep olur. Misilleme Olarak Saldırganlık daha çok Cadı ve Dev kartlarında görülmektedir (Coulacoglou,2004).

- *Oral Saldırganlık (OA):* Arkaik döneme ait saldırganlık tipidir. Oral sadizme dayandırılır. Oral Saldırganlık daha çok Dev ve Kurt kartlarında görülmektedir (Coulacoglou,2004).
- *Saldırganlık Korkusu (FA):* Her an gelebilecek olan tehlikeye, olası bir tehdide karşı korkudur. Saldırganlık Korkusu daha çok Kırmızı Başlıklı Kız, Kurt, Cüce, Dev ve Cadı kartlarında görülmektedir (Coulacoglou,2004).
- *Anksiyete (ANX):* Anksiyete egonun içgüdüsel, duygusal gerilim artışına tepkisidir. Testte olası tehlike ve sıkıntı verici durumlar karşısındaki düşünceler şeklinde görülür (Coulacoglou, 2004).
- *Benlik Değeri (SE):* Benlik değeri hem görünüşle ilgilenen yanıtlarda hem de başarı ya da başarısızlık ve diğerleri tarafından onaylanma ya da onaylanmama konularındaki yanıtlarda yansıtılır. Kırmızı Başlıklı Kız, Cüce, Cadı ve Dev kartlarının yanıtlarında görülür (Coulacoglou,2004).
- *Onaylanma İhtiyacı (NAPRO):* Bu çocuklardaki en temel ihtiyaçlardan biridir. Çocuk benlik değerini korumak ve arttırmak için hareketlerinin cesaretlendirilmesine ihtiyaç duyar. En çok Devler ve KBK Masalından Sahneler kartlarıyla ilgili sorulara verilen yanıtlarda görünür (Coulacoglou,2004).
- *Moralite (MOR):* Süperego gelişimi ile ilgilidir. Suç, ceza, kendini suçlama, doğru yanlış arasında karar verememe şeklindeki yanıtlarda görülür (Coulacoglou,2004).

Bu çalışmada, Peri Masalları Testi, çocuklara okulun test için ayrılmış ortamında araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanacaktır. Peri Masalları Testi verileri içerik analizi yöntemine göre değerlendirilmeyecek, yalnızca istatistiki olarak değerlendirme yapılacaktır.

2.4 İşlem

Eylül 2016-Haziran 2017 tarihlerde araştırmacı özel bir okulu ziyaret ederek araştırma materyallerini (Bireysel olarak her çocuğa Peri Masalları Testi ve Kişisel bilgi formu) uygulamıştır. Araştırma materyalleri uygulanmadan önce katılımcıların ailelerine araştırmanın amacı ve katılımda gönüllü olma esasından bahsedilmiş ve izin formu imzalatılmıştır.

Araştırmada genel ağırlıklı not ortalaması 100 üzerinden 45 puan altı ve 85 puan üzeri öğrencilere uygulanan Peri Masalları Testi ve Kişisel Bilgi Formu'ndaki bilgiler analiz edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 24.0 programı ile analiz edilmiştir. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H-Testi ve iki kategorik grubun karşılaştırılmasında Ki-kare testi kullanılmıştır.

Değişken	Başarı Durumu	Puan Ortalaması	MW	P

BÖLÜM 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya alınan, not ortalamalarına göre başarılı ve başarısız olarak belirlenmiş çocuklardan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Dürtüsel Saldırganlık ve Oral Saldırganlık Değişkenleri Puanlarının Değerlendirilmesi

Tablo.1 Başarıya Göre Oral Agresyon ve Dürtüsel Saldırganlık Değişkenlerinin İncelenmesi

***p<0,05**

Oral Agresyon	Başarılı	19,30	157,500	0,002*
	Başarısız	31,70		
Dürtüsel Saldırganlık	Başarılı	17,62	115,500	0,000*
	Başarısız	33,38		

Değişken	Başarı Durumu	Puan Ortalaması	MW	P
Baskınlık Olarak Saldırganlık	Başarılı	24,54	288,500	0,465
	Başarısız	26,46		

Başarıya göre saldırganlık biçimleri incelendiğinde, "oral agresyon" değişkeninin başarılı öğrencilere (x=19,30) göre başarısız öğrencilerde (x=31,70) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p=0,002, p<0,05).

"Dürtüsel saldırganlık" değişkeninde de başarısız öğrencilerin puan ortalamasının (x=33,38), başarılı öğrencilerin puan ortalamasından (x=17,62) anlamlı derecede yüksek olduğu bulgulanmıştır (p=0,000, p<0,05).

3.2 Baskınlık Olarak Saldırganlık, Kıskançlık Şeklindeki Saldırganlık, Aracı Saldırganlık ve Değişkenleri Puanlarının Değerlendirilmesi

Tablo.2 Başarıya Göre Baskınlık Olarak Saldırganlık, Kıskançlık Şeklinde Saldırganlık ve Aracı Saldırganlık Değişkenlerinin İncelenmesi

Kıskançlık Şeklinde Saldırganlık	Başarılı	31,70	157,500	0,001
	Başarısız	19,30		
Aracı Saldırganlık	Başarılı	26	300,000	0,156
	Başarısız	25		

Değişken	Başarı Durumu	Puan Ortalaması	MW	P

"Baskınlık olarak saldırganlık" değişkeni incelendiğinde başarılı öğrencilerin puan ortalamaları (x=24,54) ile başarısız öğrencilerin puan ortalamaları (x=26,46) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p=0,465, p<0,05).

"Kıskançlık şeklinde saldırganlık" değişkeninde başarılı öğrencilerin puan ortalamasının (x=31,70) başarısız öğrencilerden (x=19,30) yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür (p=0,001, p<0,05).

"Aracı saldırganlık" (p=0,156) değişkeninde başarıya göre anlamlı fark bulunamamıştır (p>0,05).

3.3 Bağlanma İhtiyacı, Benlik Değeri ve Onaylanma İhtiyacı Değişkenleri Puanlarının Değerlendirilmesi

Onaylanma İhtiyacı	Başarılı	30,70	182,500	0,006*
	Başarısız	20,30		
Bağlanma İhtiyacı	Başarılı	26,10	297,500	0,749
	Başarısız	24,90		

Tablo.3 Başarıya Göre Onaylanma İhtiyacı ve Bağlanma İhtiyacı Değişkenlerinin İncelenmesi

*p<0,05

Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre "Onaylanma ihtiyacı" değişkeninin ortalamasının başarılı öğrencilerde (x=30,70) başarısız öğrencilere (x=20,30) göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulgulanmıştır (p=0,006, p<0,05).

"Bağlanma ihtiyacı" (p=0,749) ve "Başarı" arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır (p>0,05).

Tablo.4 Başarıya Göre "Benlik Değeri" Değişkeninin İncelenmesi

Değişken	Başarı Durumu	Puan Ortalaması	MW	P
Benlik Değeri	Başarılı	30,00	200,000	0,19*
	Başarısız	21,00		

*p<0,05

Yapılan istatistiksel analiz sonucunda "benlik değeri" değişkeninin ortalamasının başarılı öğrencilerde (x=30) başarısız öğrencilerden (x=21) anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür (p=0,19, p<0,05).

3.4 Diğer Bulgular

Günümüzde akademik başarı hem çocuklar hem aileler hem de eğitimciler tarafından büyük önem taşımaktadır. Çocukların akademik alanda başarılı olmaları adına bir çok imkan sunulmakta ve çocuklar bu alanlara kanalize edilmektedirler. Özellikle çocukların kendi tercihlerine bırakılmayan bu süreç onlar üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yaratabilmektedir. Bazen de çocuğun akademik alana yaslanmasının arkasında başka ruhsal süreçler yatabilmektedir. Aileyi mutlu etmek, onaylanma ihtiyacı ve yetersiz benlik algısı gibi sebepler öğrencinin kendini akademik alanda var etmeye çalışmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle hipotezlerle birlikte PMT'nin ortaya koyabildiği ilk nesnelerle olan ilişkilerle ilgili malzemeler de incelenmek istenmiştir.

Tablo.5 Başarıya Göre "Anne ile İlişki" ve "Baba ile İlişki" Değişkeninin İncelenmesi

Değişken	Başarı Durumu	Puan Ortalaması	MW	P
Anne ile İlişki	Başarılı	26,98	208,00	0,029*
	Başarısız	21,32		
Baba ile İlişki	Başarılı	28,54	236,500	0,055
	Başarısız	22,46		

*p<0,05

Başarıya göre "anne ile ilişki" değişkeninin analizi yapıldığında, anne ile ilişki değişkeninde başarılı öğrencilerin ortalamasının (x=26,98) başarısız öğrencilerin ortalamasından (x=21,32) daha yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu bulgulanmıştır (p=0,029, p<0,05). Başarıya göre "baba ile ilişki" değişkeninin puanları karşılaştırıldığında başarılı öğrencilerin ortalamasının (x=28,54) yine başarısız öğrencilerin ortalamasından (x=22,46) yüksek olduğu ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (p=0,055, p>0,05)

Tablo.6 Cinsiyete Göre "Anne ile İlişki" ve "Baba ile İlişki" Değişkeninin İncelenmesi

Değişken	Cinsiyet	Puan Ortalaması	MW	P
Anne ile İlişki	Kız	27,10	272,500	0,403
	Erkek	23,90		
Baba ile İlişki	Kız	24,18	279,500	0,405
	Erkek	26,82		

Cinsiyete göre "Anne ile ilişki" ve "Baba ile ilişki" değişkenlerinin analizi yapıldığında, "anne ile ilişki" puanlarında kızların ortalamasının (x=27,10) erkeklerin ortalamasından (x=23,90) yüksek olduğu bulgulanmıştır (p=0,403, p>0,05).

"Baba ile ilişki" puanının ise erkeklerin ortalamasının (x=26,82) kızların ortalamasından (x=24,18)yüksek olduğu ancak aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür (p=0,405, p>0,05).

Tablo.7Başarıya Göre "Anksiyete" ve "Depresyon" Değişkenlerinin İncelenmesi

Değişken	Başarı Durumu	Puan Ortalaması	MW	P
Anksiyete	Başarılı	30,32	192,000	0,018*
	Başarısız	20,68		
Depresyon	Başarılı	22,94	248,500	0,185
	Başarısız	28,06		

*p<0,05

Yapılan istatistiksel analizde başarılı öğrencilerin "anksiyete" puan ortalamalarının (x=30,32) başarısız öğrencilerinkinden (x=20,68) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür (p=0,018, p<0,05).

Depresyon puanı incelendiğinde ise başarısız öğrencilerin puan ortalamasının (x=28,06) başarılı öğrencilerden (x=22,94) yüksek olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (p=0,185, p>0,05).

Tablo.8 Başarıya Göre "Sahip Olma Hissi" ve "Mahremiyet Hissi" Değişkenlerinin İncelenmesi

Değişken	Başarı Durumu	Puan Ortalaması	MW	P
Sahip Olma Hissi	Başarılı	27,14	271,500	0,383
	Başarısız	23,86		
Mahremiyet Hissi	Başarılı	28,50	237,500	0,061
	Başarısız	22,50		

"Sahip olma hissi" ve "mahremiyet hissi" değişkenlerinin başarıya göre karşılaştırılması yapıldığında, başarılı öğrencilerin sahip olma hissi puan ortalamalarının (x=27,14) başarısız öğrencilerinkinden (x=23,86) yüksek olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (p=0,383, p<0,05). Aynı şekilde mahremiyet hissi değişkeninde de başarılı öğrencilerin puan ortalamaları (x=28,50) başarısız öğrencilerinkinden (x=22,50) yüksektir fakat aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p=0,061, p>0,05).

Tablo.9 Başarıya Göre "Saldırganlık Korkusu" Değişkeninin İncelenmesi

Değişken	Başarı Durumu	Puan Ortalaması	MW	P
Saldırganlık Korkusu	Başarılı	24,46	286,500	0,610
	Başarısız	26,54		

Yapılan istatistiksel analizde, "saldırganlık korkusu" değişkeninin başarılı ve başarısız öğrencilerdeki puan ortalaması karşılaştırıldığında, başarılı öğrencilerin ortalamasının (x=24,46), başarısız öğrencilerden (x=26,54) düşük olduğu ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı bulgulanmıştır (p=0,610, p>0,05),

Tablo.10 Başarı ve Sosyal Uyum İlişkisinin İncelenmesi

Sosyal Uyum	BaşarılıÖğrenci Sayısı	Başarısız Öğrenci Sayısı	Ki-Kare
Her zaman	9	7	0,211
Sıklıkla	14	10	
Nadiren	1	4	
Hiçbir zaman	1	4	

Sosyal Uyum ve Başarı ilişkisi incelendiğinde, değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p=0,211, p>0,05).

Tablo.11 Sosyal Uyuma Göre Saldırganlık Biçimlerinin İncelenmesi

Saldırganlık Biçimi	Sosyal Uyum	Ortalama	Ki-Kare	P
Savunma olarak saldırganlık	Her zaman	23,72	2,537	0,469
	Sıklıkla	24,69		
	Nadiren	29,70		
	Hiçbir zaman	30,90		
Aracı saldırganlık	Her zaman	25,56	2,158	0,540
	Sıklıkla	25,04		
	Nadiren	29,00		
	Hiçbir zaman	24,00		
Haset şeklinde saldırganlık	Her zaman	27,25	2,722	0,437
	Sıklıkla	24,90		
	Nadiren	19,00		
	Hiçbir zaman	29,30		
Kıskançlık şeklinde saldırganlık	Her zaman	26,94	0,773	0,856
	Sıklıkla	23,81		
	Nadiren	26,60		
	Hiçbir zaman	27,90		
Oral agresyon	Her zaman	22,78	4,461	0,216
	Sıklıkla	23,77		
	Nadiren	34,30		
	Hiçbir zaman	33,70		
Dürtüsel saldırganlık	Her zaman	24,66	6,344	0,096
	Sıklıkla	22,23		

	Nadiren	38,60		
	Hiçbir zaman	30,80		
Baskınlık olarak saldırganlık	Her zaman	24,50	8,434	0,038*
	Sıklıkla	23,67		
	Nadiren	26,30		
	Hiçbir zaman	36,70		
Misilleme olarak saldırganlık	Her zaman	24,34	3,088	0,378
	Sıklıkla	26,40		
	Nadiren	18,00		
	Hiçbir zaman	32,40		

*p<0,05

Sosyal Uyuma göre saldırganlık biçimleri incelendiğinde "baskınlık olarak saldırganlık" değişkeninin sosyal olarak uyum göstermeyen öğrencilerde anlamlı derecede yüksek olduğu bulgulanmıştır (p=0,038, p<0,05). Diğer saldırganlık biçimleri ve sosyal uyum arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır.

BÖLÜM 4. TARTIŞMA

Bu çalışmada latans dönem çocuklarının Peri Masalları Testi yanıtlarındaki saldırganlık değişkenleri puanlarının akademik başarı düzeyleri bağlamında incelenmesi hedeflenmişti. Latans dönem gelişim süreçleri içinde dış dünyayla olan bağın kurulması ve sosyal hayata geçiş konusunda ciddi bir öneme sahiptir. Bilginin öneminin arttığı günümüz dünyasında okul ve okulla ilişkili tüm dönemler giderek daha çok araştırılmaya başlanmıştır.

Okul hayatı, çocukların ve ailelerinin yaşamlarında önemli bir yer kapladığı kadar artık klinisyenler için de incelenmesi gereken bir alan haline gelmiştir. Çocukların vakitlerinin büyük bir kısmını okulda geçiriyor olmaları ve sosyal hayatlarının temellerini burada atıyor olmaları sorunsalın da okul içerisinde ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu durumda okul rehberliği tarafından aileler ve çocuklar uzmanlara yönlendiriliyor ve aile-okul-klinisyen işbirliği çocuk adına önemli hale gelmektedir. Bununla birlikte 29072 sayılı Resmi Gazete'ye göre Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan bilgiye göre çocuklar ailelerinin isteğine bağlı olarak 60 aylık olduklarında ilkokula kayıt yaptırabilmektedirler. 66-72 ay aralığındaki öğrenciler direk olarak ilkokula kayıt yaptırabilecekleri gibi yönetmeliğe göre 72 ayını doldurmuş çocukların 1.sınıfa devam etmeleri zorunlu hale getirilmiştir. Bu durumda birçok çocuk henüz ödipal çatışmanın içerisindeyken kendini öğrenme süreçlerinin ortasında bulmaktadır.

Güven'in (2009) yaptığı araştırmaya göre, okullarda psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri, öğrencinin kendini daha iyi tanıması ve özelliklerinin farkına varması, fırsatlarını ve seçeneklerini tanıması, kendisi için gerçekçi kararlar alabilmesi, potansiyellerini geliştirebilmesi, karşılaştığı engel ve sorunlarla baş edebilmesi ve çevresine uyum sağlayabilmesi için yürütülen psikolojik yardım hizmetleridir. Bu görüş düşünüldüğünde, okul rehberliğinin öğrenci yararına çalışabilmesi için çocuğun hayatında olan kişilerle iletişim ve işbirliği içerisinde olması gereklidir. Bu da, çocuğun ailesi, arkadaşları, öğretmenleri ve okul dışı ortamda destek aldığı öğretmen ya da psikolog/psikiyatrları içerir.

Pedagojik danışman öğrencilerin kendi başlarına çözemedikleri yaşamlarını sürdürmekteki zorluk, yıpratıcı karamsarlık, bir kişiye veya genelde insanlığa karşı

yönelmiş kin, çalışmadan tiksinme, isteksizlik, bozguna uğramış idealler, uygunsuz takıntılar, cinsel sorunlar, kendinden nefret vs. gibi birçok ruhsal sorunlara karşı onların hizmetindedir (Pfitser, 1927).

Okul, çocukların sosyalleştiği ilk alanlardan biri olmakla birlikte akademik hayatla tanıştıkları ve performans göstermeleri gereken de bir alandır. Bu durumda akademik başarı/başarısızlık kavramları da çocuğun yaşadığı sorunsal üzerinde rol oynamaktadır. Başarı, hem çocuklar hem de aileleri için önem arz ederken sorunsal üzerinde etkili olması sebebiyle klinisyenler için de bakılması gereken bir alan olmaktadır. Çocuğun yaşadığı sorunsal başarı/başarısızlığı etkilediği gibi kimi zaman yaşanan başarı/başarısızlıklar da sorunsalları tetikleyebilmektedir.

Araştırma dahilinde 9,10,11 yaşlarındaki 50 öğrenciye PMT uygulanmış, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin desteği ile de kişisel bilgi formları doldurulmuştur. Çalışmanın katılımcılarını özel bir okulun 9-11 yaş aralığındaki öğrencileri oluşturmuşlardır. Katılımcıların 25'i kız, 25'i erkek olarak seçilmiştir. Böylelikle cinsiyet değişkeninin etkisi sabitlenmeye çalışılmıştır. Zabcı (2011) latans dönem çocuklarının dürtüsel işleyişlerini araştırdığı çalışmasında cinsiyet ve dürtü işleyişi konusunda birçok veriye ulaşmıştır. Bu verileri tartışabilmek amacıyla başarı düzeyi yüksek ve düşük olan çocukların sayıları da sabitlenmek istenmiş ancak çocukların aldığı psikiyatrik tanılar sebebiyle ve ulaşılabilen öğrenci sayısı değerlendirildiğinde bu mümkün olamamıştır.

Örneklem klinik olarak tanı almamış olsa da öğrencilerin peri masalı testi sonuçları üzerinden rehber öğretmenleri ile rehberliğe başvurma sebepleri ve aile ilişkileri ile ilgili görüş alınmış, paylaşımlarda bulunulmuştur. Bu paylaşımlardan çıkan sonuç; başarılı öğrencilerin yaptıkları rehberlik görüşmelerinde daha çok kaygı, onaylanma arzusu ve aile tarafından görülme/farkedilme arzularını ifade ettikleri, başarısız öğrencilerin ise kişiler arası çatışmalar, saldırganlık ve ders başarısını arttırma-öğrenme alanlarında yaşanan zorluklardan bahsettikleri görülmüştür.

Bu sonuçlar ile tez bulguları bir arada değerlendirildiğinde sonuçların birbirleriyle tutarlı olduğu farkedilmiştir. Günümüzde ve ülkemizde okulun aile tarafından seçilmesi, özel/paralı bir okula çocuğun gönderilmesi ve erken yaştan

itibaren geleceğe yönelik beklentiler, meslek seçimine dair yönlendirmeler çocukları etkilemektedir.

Yapılan çalışmada ve görüşmelerde başarılı öğrencilerin, ders başarısı konusundaki motivasyonlarının aileyi/öğretmeni mutlu etme çabası ve onaylanma ihtiyacı olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre de "onaylanma ihtiyacı" değişkeni başarılı öğrencilerde anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (tablo 3).

PMT'de yer alan bazı yanıtlar bu görüşe örnek olacak niteliktedir.

Anne ile ilişkiyi yansıtan kırmızı başlıklı kız kartından bazı yanıt örnekleri;

-*"annesi artık gülümsüyor çünkü kbk onun sözünden bir daha çıkmayacak",*

-*"annesi, kbk evde ders çalışacağını söylediği için mutlu ve başını okşuyor",*

-*"kbk büyükannesine ders çalışmak için gidiyor çünkü büyükannesi öğretmenmiş ve annesi birlikte ders çalışmalarını söylemiş"*

-*"annesi, kbk tüm sınavlarından 100 aldığı için mutlu, onun başarılı olacağını düşünüyor"*

-*"kbk sınavdan kötü not aldığı için evden kaçıyor, annesinin kızacağını düşünüyor"*

-*"kbk kötü bir şey yapmış (?) o gün ödevini yapmadan okula gitmiş"*

PP ve Yedi Cüceler kartından örnekler;

-*"pp ve yedi cüceler kutlama yapıyor (?) tüm dersleri 'çok iyi' gelmiş"*

-*"babası pp'ye kızıyor (?) ders çalışmak yerine prensle buluşmuş"*

Yapılan çalışmanın bir diğer hipotezi başarısız öğrencilerin saldırganlık biçimleri arasında "dürtüsel saldırganlık" puanının daha yüksek olacağıydı. Analiz sonuçları hipotezi destekler niteliktedir. Başarısız öğrenciler, PMT değişkenlerine bakıldığında, dürtüsel saldırganlığı diğer saldırganlık biçimlerine göre daha çok kullanmaktadırlar. Bununla birlikte, okul hayatlarında da yaşadıkları sorunlar karşısında tepkilerini zaman zaman saldırganlık olarak gösterdikleri rehber öğretmenleri tarafından bildirilmiştir.

9-12 yaş grubunun saldırgan dürtülerini ergenliğin yaklaşmasıyla beraber daha çok ifade edeceği de olasıdır. Bu yaş döneminde ergen birey bireyselleşme, kendiliğin keşfi yolunda başkaldırma ve bağımlılık arasında gidip gelmektedir (Parman, 2011). Ergenlik döneminde ortaya çıkan yıkım ve ölüm gücü, Winnicott (1968) tarafından Oyun ve Gerçeklik adlı kitabında şu şekilde ifade edilmektedir: 'Çocuğun düşleminde ölüm varsa, ergeninkinde öldürme vardır. Büyüme erinlikte önemli bir güçlük olmadan gelişimini sürdürse de büyük manevra sorunlarıyla karşılaşma riski vardır, çünkü büyümek anne-babanın yerini almak demektir. Bu gerçekten böyledir. Bilinçdışı düşlemde, büyümek doğası gereği saldırgan bir eylemdir. Çocuk artık çocuk boyunda değildir.' (Parman, 2011- Winnicott 1968).

Peri Masalları Testi'nde "dürtüsel saldırganlık" değişkeni için örnek bazı yanıtlar;

Kurt kartı;

-*"onu ısıracak hem de çok fena (?) canı öyle istiyor"*

-*"kbk'yı görünce dişleri kaşınıyor, onu yemek istiyor (?) öylesine, gıcıklık olsun diye"*

-*"korkunç dişlerini gösteriyor (?) annesini sinir etmek için"*

Dev Kartı;

-*"tüm okulu dövecek (?) işte, öyle"*

-*"köydeki herkes ondan nefret ediyormuş çünkü herkese saldırıyormuş"*

-*"elindeki sopayla karşısına çıkana vurmuş"*

-*"aklından birilerini dövmek geçiyor (?) mesela onu gıcık eden birini"*

Cadı Kartı;

-*"büyü yapıp herkesi mahvedecek"*

-*"hep kızgın, birilerine saldırmayı düşünüyor"*

-*"sihir yapıyor ama kötü sihirler, insanlara zarar veriyor (?) onun işi bu, canı öyle istemiş"*

Buna ek olarak; saldırganlık biçimleri arasında başarısız öğrencilerin anlamlı derecede daha fazla kullandığı bir diğer saldırganlık biçiminin de "oral agresyon" olduğu tablo 1'de görülmektedir. Latans dönemde enerjiyi akademik alana aktaramayan çocukların ruhsal süreçlerinde erken döneme ait sorunsalların izlerinin taşıdığı düşünülmekte ve buna bağlı olarak "oral agresyon" biçimini kullanmaları beklenmektedir. Peri masalları testinde bu değişkene örnek olabilecek bazı yanıtlar şöyledir;

Kurt Kartı;

-*"…dişleri çok korkunç, herkesi ısırır, parçalar, kanlar akıtır."*

-*"dişlerinden korktum, salyalar akıtıyor, her an ısıracak gibi."*

-*"en korkunç olan bu (?) dişleri çok sivri, beni ısırıp koparabilir."*

Dev Kartı;

-*"bu dev bana korkunç geldi (?) sanki saldıracak gibi (?) …ağzıyla bir şeyler yapabilir, ısırmak gibi…"*

Başarılı öğrencilerin saldırganlık biçimi olarak "kıskançlık şeklinde saldırganlık"ı kullanmaları ön görülmüştür. Latans dönemdeki rekabet duygusu bu çocuklar için bilgiyi ele geçirme, elde tutma, en iyi olma ve diğerlerinden daha çok sevilme, beğenilme şeklinde görülmektedir. Tablo 2'de yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, "kıskançlık şeklinde saldırganlık" puan ortalaması başarılı öğrencilerde anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Peri masalları testinde kıskançlık şeklide saldırganlık değişkeninin yanı sıra haset olarak saldırganlık değişkeni de başarılı öğrencilerin daha çok kullandığı bir saldırganlık biçimi olarak düşünülmüştür. Puan ortalamasına bakıldığında başarılı öğrencilerin ortalaması daha yüksek olsa da, aradaki farkın anlamlı olmayışı bu görüşü tam olarak desteklememiştir (tablo 2.).

Eğer iç dünyadaki egemen duygu hasetse, çocuk yeni bilgi ya da becerileri çalarak ele geçirdiği düşlemine sahip olabilir. Bu nedenle yakalanıp intikam alınmasından çok korkar (Youell, 2010). Youell'in bu görüşüne göre PMT

değişkenlerinden "saldırganlık korkusu" değişkeninin de başarılı öğrenciler de daha yüksek olması beklenebilir. Ancak yapılan analiz sonuçlarında bu değişken üzerinde anlamlı bir farka rastlanamamıştır (tablo 9.).

Pmt'de "Kıskançlık Şeklinde Saldırganlık" değişkeni için bazı yanıt örnekleri;

Cadı Kartı;

-*"sihir yaparak herkesi çirkinleştirecek, mesela yüzünde sivilce falan çıksın ve en güzel o olsun"*

-*"tırnaklarıyla yüzünü çizerek pamuk prensesin tüm güzelliğini alacak"*

-*"çevresindekilere büyü yapmayı düşünüyor (?) ondan daha başarılı birisi olsun istemiyor"*

-*"bu bir öğretmene benziyor, diğerleri onu kıskanıyormuş en iyi öğretmen oymuş, kızsa bile tüm çocuklar onu seviyormuş. Diğer öğretmenler ona tuzak kuracak, kaçsa bari"*

Cüce Kartı;

-*"biraz mutsuz gözüküyor, (?) pamuk prenses diğerlerini daha çok seviyor diye. Onu sevsin diye bir şeyler yapacak (?) diğerlerinin yatağını kırar.*

-*"en yakışıklı cüce olmak istiyor, pamuk prenses ile evlenmek istiyor. Prensi öldürebilir."*

Bu görüşle bağlantılı olduğu düşünülen diğer değişkenler ise "sahip olma hissi" ve mahremiyet hissi" değişkenleridir. Bilgiyi elde tutma, bilgiyi kendine saklama durumu düşünüldüğünde başarılı öğrencilerde bu değişkenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olması beklenebilir. İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında başarılı öğrencilerin puan ortalamaları daha yüksek olmasına rağmen aradaki farkın anlamlı olmadığı bulgulanmıştır (tablo 8.).

Hipotezler arasında yer almayan ancak sonuçlar arasında anlamlı olarak yer alan bir değişken de "benlik değeri"dir. Bu değişkenin puan ortalaması başarılı öğrencilerde başarısız öğrencilere göre anlamlı derecede ve pozitif yönde yüksek bulunmuştur (tablo 4). Bu değişkene örnek olarak verilebilecek bazı yanıtlara aşağıda yer verilmiştir.

KBK kartı;

-*"bu kendinden çok emin gözüküyor, yolları iyi bilir diğer her şeyi de çok iyi bildiği gibi"*

-*"annesi başını okşuyor, onu çok başarılı ve güzel buluyor, zaten öyle bir kız"*

-*"çok güzel gözüküyor, onu herkes sever ve o bunun farkında gibi duruyor"*

Cüce Kartı;

-*"pamuk prenses bu cüceyle evlenir (?) en iyisi en yakışıklısı bu, herkes onunla evlenmek ister"*

PP kartı;

-*"babası başını okşuyor, her zaman başarılı olduğunu düşünüyor… onu seviyor ve onaylıyor gibi geldi bana"*

Youell'e (2006) göre çocuklar okula bilinçli ya da bilinçdışı olarak anne-babalarının umut ve beklentilerini yüklenerek gelirler. Youell'in bu görüşü ve çalışma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde başarılı öğrencilerin gösterdiği başarının altında ailelerini/öğretmenlerini mutlu etme arzusu ve onlar tarafından onaylanma ihtiyacının rol oynadığı söylenebilir.

Anksiyete ve Depresyon değişkenleri incelendiğinde anksiyete puan ortalamasının başarılı öğrencilerde anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür (tablo 7.).

Bulgulara bakıldığında anksiyetenin başarılı öğrencilerde daha çok ortaya çıkmasının, başarının bu çocuklar için daha önemli bir yere sahip olması ve başarıyı elde tutma/kaybetmeme endişesi içerisinde oldukları düşünülmektedir. Bu öğrencilerin sınav kaygısı ve kayıp endişesi sebebiyle rehberlik servislerine diğer öğrencilere oranla daha sık başvurdukları psikolojik danışmanları tarafından da bildirilmiştir.

Sürekli bir kaygı olarak tanımlanan anksiyetenin, çevresel değişikliklerden ya da bastırılmış güçlerin yerinde durmakta zorlanmasından kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Rycroft, 1995). Anksiyetenin ilk kez ortaya çıkışı, üstbenliğin

ayrışmasından önce gerçekleşmektedir, bu nedenle latans dönemde sıkça rastlanan bir değişken olduğu söylenebilmektedir (Akvardar ve diğerleri, 2010). Benliğin tehlike olarak değerlendirdiği ve anksiyete sinyali ile yanıt verdiği şey, üstbenliğin kızacağı, cezalandıracağı ya da sevmeyi bırakacağı korkusudur (Akvardar ve diğerleri, 2010).

Peri Masalları Testi'nde "anksiyete" değişkeni için yanıt örnekleri;

KBK kartı;

-*"sanki kurt onu yakalayacakmış gibi endişeli bakıyor"*

-*"korkuyor, kurtla karşılaşırsa diye"*

-*"annesinin sözünden çıktığını annesi bir duyarsa diye çok korkuyor"*

PP kartı;

-*"babası prensle evlenmesine izin vermezse diye endişelenmiş"*

-*"prens onu bulabilecek mi acaba diye korkuyor, ya bulamazsa diye düşünüyor"*

Depresyon puan ortalamasının ise başarısız öğrencilerde yüksek olduğu ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (tablo 7.).
Marcelli'ye göre (2003) depresif duygulanım içerisinde olan çocuklarda düşünmekte zorlanma, çalışmalara odaklanamamak sıklıkla okul ödevlerinden kaçınmaya ya da reddetmeye yol açar ve çocuk başarısız/tembel olarak tanımlanır. Bu bilgiden hareketle, yapılan çalışmada başarısız öğrencilerin depresyon puan ortalamasının daha yüksek olmasının beklenen bir durum olduğu düşünülebilir.

Başarı ve sosyal uyum değişkenleri karşılaştırıldığında, aralarında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır (tablo 11.). Bu durum sosyal uyum kriterinin başarı üzerinde bir etkisi olmadığını gösterebileceği gibi, sosyal uyum kriterinin öğretmenler tarafından doldurulmasının sübjektif bir değerlendirme olmasının etkisi olduğu da düşünülebilir. Bu değişkenin daha ayrıntılı değerlendirilmesi adına "Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği"nin uygulanması gelecek çalışmalar için öneri olabilir.

Sonuç olarak, latans dönem çocukları için başarının özellikle ülkemiz eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olduğu ve çocukların ruhsal süreçleri ile bağlantılı bir yapıda olduğu görülmüştür. Bu durum okul psikolojik danışmanı ile klinisyen arasındaki iletişimin ve işbirliğinin önemini arttırmaktadır. Psikanalitik yönelimli pedagoji göstermiştir ki, uygun önlemler alındığında, büyük bir sıkıntı yaşayan ve gelişimlerine zarar veren gerilemelere sıkışıp kalmış binlerce acı çeken öğrenciye yardım edebilir (Pfister, 1927). Pfister'e göre çocuklar bir uzmanın yardımından yararlanabilmek için nereye yönelebileceklerini bilselerdi, birçok ahlaki eksiklik, gelişimde duraklama ve felaket önlenebilirdi (1927).

Yapılan çalışma okul ve klinik alan arasındaki ilişkiyi anlayabilmek ve bu iki alan ile birlikte çalışanlara/çalışacaklara bir ışık tutabilmek amacıyla da yapılmıştır. Çalışma sonucunda psikolojik danışmanların, çocukların akademik başarı/başarısızlıklarına karşın yaklaşımlarında ruhsallığı da mutlaka ele almaları gerektiği, sadece bilişsel/zihinsel bir yaklaşımla sorunu ele almanın geliştirici olamayacağı görülmüştür. Psikolojik danışmanların aileler ile yapacakları görüşmelerde de ruhsallığı ön planda tutmalarının, ailelerin çocukların başarı/başarısızlıklarını anlamaları ve destek olmaları açısından alan açıcı olacağı düşünülmektedir.

4.1. Öneriler

Araştırma 50 öğrenci ile yapılmıştır ve geç latans dönem çocukları ile çalışılmıştır. Bu yaş grubunun seçilmesinin nedeni ülkemiz eğitim sisteminde sınav ve not isteminin 3.sınıftan itibaren okul ve öğrenciler için anlamlı hale gelmesidir. Başarı kavramı sınav/karne notları üzerinden incelendiği için bu yaş grubu ile çalışılması tercih edilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmaların daha geniş sayıda bir örneklem ile ve farklı yaş gruplarıyla yapılmasının literatüre zenginlik katacağı düşünülmektedir. Çalışma İstanbul'daki özel okullarda eğitim gören ve ailelerinin çalışmaya katılmasına onay verdiği öğrenciler ile sınırlıdır. Gelecekteki çalışmaların devlet okullarını ve başka şehirlerde eğitim gören öğrencileri de kapsaması çalışmanın güvenirliğini arttıracaktır. Ancak ülkemizde devlet okullarında çalışma yapma izni almanın zorluğu ve ailelerin çocuklarıyla yapılacak çalışmalara karşı çekimser yaklaşımı araştırmacıların karşısına dezavantaj olarak çıkabilmektedir.

EKLER

EK 1

Kişisel Bilgi Formu

Uygulama Tarihi :.....

Doğum Tarihi : Gün ..... / Ay ...../ Yıl .....

Cinsiyet

( ) Kız ( ) Erkek

Aile Bilgileri :

Anne-Baba ( ) Birlikte ( ) Ayrı Yaşıyorlar

Anne ( ) Sağ ( ) Ölü ( ) Öz ( ) Üvey

Baba ( ) Sağ ( ) Ölü ( ) Öz ( ) Üvey

Kardeş sayısı:

Kaçıncı çocuk:

Okul içi sosyal uyum:

( ) Her zaman uyumludur ( ) Sıklıkla uyumludur

( ) Nadiren uyumludur ( )Uyumsuzdur

Genel Ağırlıklı Not Ortalaması:

EK 2

Peri Masalları Testi (PMT)

"Kırmızı Başlıklı Kız" masalını hatırladığınız biçimde anlatınız.

KIRMIZI BAŞLIKLI KIZ

"Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler" masalını hatırladığınız biçimde anlatınız.

PAMUK PRENSES VE YEDİ CÜCELER

KIRMIZI BAŞLIKLI KIZ

Burada üç adet Kırmızı Başlıklı Kız var. Her biri ne düşünüyor ve ne hissediyor?



I. Kart:



II. Kart:



III. Kart:

"Masaldaki Kırmızı Başlıklı Kız bunlardan hangisi? Neden?"

Kart:

Çünkü:

"Siz Kurt olsaydınız hangi Kırmızı Başlıklı Kız'ı yerdiniz? Neden?"

Kart:

Çünkü:

KURT

Burada üç adet kurt var.Her biri ne düşünüyor ve ne hissediyor?



I. Kart:



II. Kart:



III. Kart:

"Kırmızı Başlıklı Kız masalındaki kurt bunlardan hangisi? Neden?"

Kart:

Çünkü:

"Sizi bu kurtlardan hangisi en çok korkutuyor? Neden?"

Kart:

Çünkü:

CÜCE

Burada üç adet cüce var.Her biri ne düşünüyor ve ne hissediyor?



I. Kart:



II. Kart:



III. Kart:

"Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler masalındaki cüce bunlardan hangisi? Neden?"

Kart:

Çünkü:

“Pamuk Prenses bu cücelerden hangisiyle evlenmek ister? Neden?"

Kart:

Çünkü:

CADI

Burada üç adet cadı var.Her biri ne düşünüyor ve ne hissediyor?



I. Kart::



II. Kart:



III. Kart:

"Peri masallarındaki cadı bunlardan hangisi?Neden?"

Kart:

Çünkü:

"Sizi bu cadılardan hangisi en çok korkutuyor? Neden?"

Kart:

Çünkü:

"Sizce en kötü cadı bunlardan hangisi? Neden?"

Kart:

Çünkü:

"Kötü bir cadı ne yapabilir?"

Cadılara isim veriniz.

1. Kart: 2. Kart: 3. Kart:

DEV

Burada üç adet dev var.Her biri ne düşünüyor ve ne hissediyor?



I. Kart:



II. Kart:



III. Kart:

"Peri masallarındaki dev bunlardan hangisi?Neden?"

Kart:

Çünkü:

"Sizi bu devlerden hangisi en çok korkutuyor? Neden?"

Kart:

Çünkü:

"Sizce en kötü dev bunlardan hangisi? Neden?"

Kart:Çünkü:

"Kötü bir dev ne yapabilir?"

Devlere isim veriniz.

1. Kart: 2. Kart: 3. Kart:

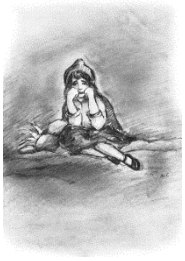
KIRMIZI BAŞLIKLI KIZ MASALINDAN SAHNELER

Burada Kırmızı Başlıklı Kız masalından üç sahne var. Her resimde neler olduğunu anlatınız.



I. Kart:

.



II. Kart:



III. Kart:

"Kırmızı Başlıklı Kız masalı hangi kartla biter? Neden?"

Kart:

Çünkü:

"Siz masalın hangi kartla bitmesini isterdiniz? Neden?"

Kart:

Çünkü:

PAMUK PRENSES VE YEDİ CÜCELER MASALINDAN SAHNELER

Burada Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler masalından üç sahne var. Her resimde neler olduğunu anlatınız.



I. Kart:

II. Kart:





III. Kart:

“Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler masalı hangikartlabiter? Neden?”

Kart:

Çünkü:

“Sizmasalınhangikartlabitmesiniisterdiniz? Neden?”

Kart:

Çünkü:

	Ham Puanlar							Toplam T-puanı	
Masal İçeriğine Uyum (AFTC)									
Ambivalans (AMB)									
Moralite (Ahlak) (MOR)									
Sahip Olma Algısı (SPRO)									
Mahremiyet Algısı (SPRIV)									
Özgüven (SE)									
Tekrarlar (REP)									
Korunma İhtiyacı (NPRO)									
Bağlanma İhtiyacı (NAFIL)									
Onaylanma İhtiyacı (NAPRO)									
Sevgi İhtiyacı (NAFCT)									
Oral İhtiyaçlar (ON)									
Üstün Olma Arzusu (DSUP)									
Maddi Şeylere Sahip Olma Arzusu (DMT)									
Yardım Etme Arzusu (DH)									
Oral Saldırganlık (OA)									
Dürtüsel Saldırganlık (AGR IMP)									
Baskınlık Olarak Saldırganlık (AGR DOM)									
Misilleme Olarak Saldırganlık (AGR RET)									
Kıskançlık Şeklinde Saldırganlık(AGRJEAL)									
Haset Şeklinde Saldırganlık (AGR ENVY)									
Savunma Olarak Saldırganlık (AGR DEF)									
Aracı Saldırganlık (AGR INSTR)									
Cinsel Uğraşlar (SEXPREO)									
Tuhaf Yanıtlar (B)									
Anneyle İlişki (REL-MO)									
Babayla İlişki (REL-FA)									
Depresyon (D)									
Anksiyete (ANX)									
Saldırganlık Korkusu (FA)									

KAYNAKÇA

Abrevaya, E. (2000). *Aynadan ötekine çocuk öznelliğinin oluşumu üzerine bir çalışma.* İstanbul: Bağlam Yayınları, Ed. A. Gürdal, 54.

Adler, A. (2016). *Çocuk eğitimi.* İstanbul: Say Yayınları, Çev. K. Şipal.

Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 11. Baskı.

Akvardar, Y. Ç. (2010). *Psikanalitik kurama giriş* . İstanbul: Bağlam Yayınları.

Arbisio, C. (2007). *L'enfant de la période de latence.* Paris: Dunod.

Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği).* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Alsancak, S, B. (2011). *Çocuk depresyonunun projektif testler ve wçzö-r ile değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Best, F. (1999). *L' échec scolaire*, 2. Baskı. Paris Presses Universitaires De France, Coll.

Bezmez, S; Brown H. (2013), *Redhouse Sözlüğü (İngilizce-Türkçe, Türkçe İngilizce) Genişletilmiş Baskı.* İstanbul: Sev Yayıncılık, 36. Baskı.

Boimare, S. (2005). Peur d'apprendre et échec scolaire, *Enfances&Psy*, Vol. 28, 3, S. 69-77.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.

Butler-Por, N., (1985). *Underachievers in school: ıssues and ıntervention*. New York: John Willey & Sons.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Carter, V., Good, E (1973). *Dictionary of education*, 4. Baskı. New York: Mcgraw Hill Book Company.

Catheline, N. (2007). *Psychopathologie de la scolarité*, 2. Baskı. Elsevier Masson.

Coulacoglu, C. (2004). *The fairy tale test manual.*

Coulacoglu, C, Souyouldzoglu, M. (2005). Çocuk masallarının psikanalitik yorumlarını incelemeye yönelik peri masalları testi. *Yansıtma Psikopatoloji Ve Projektif Testler Dergisi*. Çev. Zümrüt Balamur, İstanbul, Bağlam Yayınları. *3 4, 173-174.*

Çalışır, M. (2009). Yetişkin bağlanma kuramı ve duygulanım düzenleme stratejilerinin depresyonla ilişkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, Adana, 240-255.

Demirtaş, H., & Çınar. İ. (2004). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (Malatya ili örneği).* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunulmuş Bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Diatkine, G. (1985) Deuil Et İnhibition İntellectuelle Chez Le Jeune Enfant, *Bulletin De Psychologie, Vol. 38*.

Erdoğdu, Y.M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler, *Sosyal Bilimler Dergisi, 5(17)* : 95-106.

Franieck, L. & Günter, M. (2010). *On Latency*. London: Karnac Books.

Freud, A. (1937). *Ego ve savunma mekanizmaları*. Çev. Yeşim Erim. İstanbul: Bağlam Yayınları, 1989, 140-142.

Freud, A. (1965). *Çocukta normallik ve patoloji.* Çev. Ali N. Babaoğlu, Ed. S. Tura.

İstanbul: Metis Yayınları, 2000, 62-111.

Freud, S. (1905). *Three essays on the theory of sexuality*. Ed. James Strachey, London: Hogarth Press, 1953.

Freud, S. (1931). Libidinal Types. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XXI (1927-1931): The Future of an Illusion, Civilization and its Discontents, and Other Works, 215-220

Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Okul Rehberlik Hizmetleri ve Denetimiyle İlgili Görüşleri, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2-9.

Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kap, S. (2014). *Öğrenme bozukluğu olan çocukların ruhsal ve bilişsel süreçlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Kirez, E. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ruhsal işleyişlerinin projektif testlerle incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kolbay, B. (2008). *Ön-ergenlikte entelektüel ketlenmenin projektif testler aracılığıyla incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Klein, E. (1949). Psychoanalytic Aspects Of School Problems. *Psychoanalytic Study*

Of The Child, 4, 369-390.

Klein, M. (1923). The Rôle Of The School İn The Libidinal Development Of The Child. *Journal Of Psycho-Analysis, 5,* 312-331.

Klein, M. (1945). *Sevgi Suçluluk ve Onarım*. Çev. Koçak, O. Erten, Y. İstanbul: Kanat Kitap, 2012.

Klein, M. (1957). *Haset ve Şükran*. Çev. Koçak, O. Erten, Y. İstanbul: Metis Yayınları, 2002.

Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1973). *The language of psycho-analysis*. (Trans. Donald Nicholson-Smith). Oxford: W. W. Norton.

Mandel, H. Ve Marcus, S. (1988). *The psychology of underachievement*. New York: John Willey & Sons, Inc.

Marquis, I. (2000). *Pour une prévention de l'échec scolaire lié aux troubles d'apprentissage.* (yüksek lisans tezi). École Des Hautes Études En Santé Publique, Rennes.

McWilliams, N. (1994). *Psikanalitik tanı*. 6.Baskı. Çev. Erkan Kalem, Ed. Murat Paker. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2017.

Özabacı, N. (1999). *Algılanan okul başarısızlığının nedenleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) . İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özabacı, N. Ve Acat, M. B. (2005). Sosyo ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 6(1),* 145-169.

Öztürk, O. (2002). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. 9. Baskı. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.

Parman, T. (2007) Annelik üzerine: bir psikanalitik sözlük denemesi. *Psikanaliz Yazıları*. İstanbul: Bağlam Yayınları. *14*, 15-23.

Parman, T. (2011). Winnicott'un kuramında ergenlik. *Psikanaliz Yazıları*. İstanbul: Bağlam Yayınları. *23*, 83-95.

Pfister, O. (1927) Pedagojik danışman. Çev. A. Şahin. *Psikanaliz Yazıları*. İstanbul: Bağlam Yayınları. *22*, 69-75.

Piaget, J. (1934). *Çocukta zihinsel gelişim*. Çev. H. Portakal. İstanbul:Cem Yayınevi, 2004.

Sarnoff, C. (1976). *Latency*. New York: Jason Aronson, 1989.

Şemin, R. (1975). *Okulda başarısızlık*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.

Tanık, B. (2011). Astım Tanısı Almışın Çocuklarda Depresyon Ve Endişe Bulgularının Projektif Testlerle Değerlendirilmesi. *Yansıtma Psikopatoloji Ve Projektif Testler Dergisi*. İstanbul: Bağlam Yayınları. *16,* 63-70.

Tunaboylu-İkiz, T. (2006). Gizil Döneme Ait Savunma Düzeneklerinin Üç Projektif Test İle Değerlendirilmesi. *Yansıtma Psikopatoloji Ve Projektif Testler Dergisi*. İstanbul: Bağlam Yayınları. *5-6,* 155-156.

Tunaboylu-İkiz, T. (2010). *Psikanalitik yönelimli klinik görüşmeler.* İstanbul: Bağlam Yayınları.

Turgut, F. Ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları

Tükel, R. (2002). Dürtü kuramından benlik psikolojisine tarihsel gelişim öyküsü. *Psikanaliz Yazıları*, Ed. T. Parman, İstanbul: Bağlam Yayınları. *4,* 26-33.

Weiner, B. (1982). *Child adolescent psychopathology*. Canada: John Willey And Sons Inc.

Wolman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. New York: Van Nostrand Company.

Winnicott, D. W. (1958). *Through pediatrics to psychoanalysis*. London: Tavistock, 1992.

Youell B. (2006). *Öğrenme ilişkileri eğitimde psikanalitik düşünce.* Çev. Erkan Uğuzalp, Evrem Tilki, Alper Şahin. İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2015.

Zabcı, N. (2011). *Latans (okul çağı) döneminde çocukların dürtüsel işleyiş özellikleri ve projektif testlerin katkısı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.