T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL ÖĞRENME BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN RUHSAL PROFİLLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

FATMA ÇÖLKESEN
2501070816

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. LEVENT KAYAALP

İSTANBUL, 2010

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ



TEZ ONAYI

Enstitümüz UYGULAMALI PSİKOLOJİ BİLİM Dalında ders dönemindeki Eğitim - Öğretim Programını başarı ile tamamlayan 2501070816 numaralı FATMA ÇÖLKESEN'İN hazırladığı "ÖZEL ÖĞRENME BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN RUHSAL PROFİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ" konulu YÜKSEK LİSANS/ ~~DOKTORA TEZİ~~ ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 15.Maddesi uyarınca 07.12.2010 SALI günü saat: 10.00' de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin .....kabulü.....'ne* OYBİRLİĞİ /~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ(*)	İMZA
PROF. DR. LEVENT KAYAALP	Kabul	
DOÇ. DR. TEVFİKA TUNABOYLU İKİZ	Kabul	
DOÇ. DR. TÜRKAY DEMİR	Kabul	
DOÇ. DR. BURAK DOĞANGÜN	Kabul	
YRD. DOÇ. DR. BENGİ PİRİM DÜŞGÖR	Kabul	

ÖZ

Bu araştırma, Özel Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) olan çocukların ruhsal dünyalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye'de ÖÖB ile yürütülmüş çalışmaların sayısının oldukça az olması ve bu çalışmalarda sadece bilişsel fonksiyonların incelenmesi dikkat çekicidir. ÖÖB tanısı almış çocuklarla aynı yaş grubundaki klinik başvurusu olmayan çocuklar, düşünce süreçlerine yatırım, dürtüleri ve duygulanımları işleme, kastrasyon kaygısı, belirsizlikle karşılaşma ve ayrılıkla ilgili kaygılar açısından Rorschach testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır. İstatistiksel değerlendirmeler farklılıkları göstermek açısından kısmen yetersiz kalsa da, psikanalitik yoruma dayanan içerik analizleri iki grup arasındaki bazı ruhsal farklılıkları ortaya koymaya izin vermiştir. Ancak her olgunun kendi bireyselliği içinde değerlendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ÖÖB olan çocuklar C.A.T. ve T.A.T.'ye göre değerlendirilmiştir. Ayrıca Özel Öğrenme Bozukluğu tanımının hâlâ tartışılan bir konu olması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Özel Öğrenme Bozukluğu, Rorschach testi, T.A.T., C.A.T.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the psychology of the children with Special Learning Disabilities. It is interesting that studies with Special Learning Disabilities are very little and only cognitive functions are examined in this studies in Turkey. The children with Special Learning Disabilities are compared with nonclinical children at the same age, in terms of making investment to intelectual processes, working over drives and affects, castration anxiety and anxieties of being confronted with ambiguity and seperation via Rorschach test. Although the statistical evaluations are partly insufficient to show the differences clearly, the content analyses that are relied to psychoanalytic interpretations allow to show some psychological differences. However, it can be said that it will be helpful to evaluate each case in terms of its uniqueness. The children with Special Learning Disabilities are evaluted via T.A.T. and C.A.T. And it is important that the definition of Special Learning Disabilities is still controversial issue.

Keywords: Special Learning Disabilities, Rorschach test, T.A.T. , C.A.T.

ÖNSÖZ

Tüm meslek yaşamım ve eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, yetişmemde büyük emekleri olan tez danışmanım Prof. Dr. Levent Kayaalp'e; bana Rorschach testini öğreten, eğitimime katkısı büyük olan Doç. Dr. Tevfika Tunaboylu – İkiz'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Projektif testlerin değerlendirilmesinde tüm yardımlarından ötürü Uzm. Psk. Burçin Alsancak Sönmez'e, tezin oluşmasında tüm yardım ve desteklerinden ötürü Doç. Dr. Burak Doğangün'e, Dr. Gül Karaçetin'e, bu sürecin tüm zorluklarını birlikte yaşadığımız ve bana hep destek veren Sevgi Öztürk ve Güneş Özen'e teşekkür ediyorum.

Sürecin tüm zorluklarına rağmen desteğini hep hissettiğim, hep yanımda olan aileme ve Can Pamukçu'ya sevgileri ve sabırları için teşekkür ediyorum.

Son olarak, şu an hayatta olmayan sevgili babam Hasan Çölkesen'e bana okumayı, çalışmayı sevdirdiği ve benimle hep gurur duyduğu için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bu tezi ona ithaf ediyorum.

Fatma Çölkesen

İstanbul, 2010

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **iii**

ABSTRACT ..... **iv**

ÖNSÖZ ..... **v**

İÇİNDEKİLER ..... **vi**

TABLOLAR ..... **ix**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **x**

GİRİŞ **1**

1. ÖZEL ÖĞRENME BOZUKLUĞU **1**

1.1. Tanım 1

1.2. Tarihçe 12

1.3. ÖÖB ve DSM 22

1.3.1. Eşlik Eden Özellikler ve Bozukluklar 23

1.3.2. Ayırıcı Tanı 24

1.3.3. Okuma Bozukluğu için tanı ölçütleri 25

1.3.4. Matematik Bozukluğu için tanı ölçütleri 25

1.3.5. Yazılı Anlatım Bozukluğu için tanı ölçütleri 26

1.3.6. Başka Türlü Adlandırılamayan ÖB 26

1.4. Prevalans ve ÖÖB Alt Tipleri 26

1.4.1. Disleksi (Özel Okuma Bozukluğu) 27

1.4.2. Diskalkuli 28

1.4.3. Sözel Olmayan Öğrenme Bozukluğu (SOÖB) 29

1.4.4. Sosyal Beceri Eksikliği 32

1.5. Etiyoloji 32

1.5.1. Biyolojik Yaklaşımlar 32

1.5.1.1. Gelişimsel Disleksi 32
1.5.1.2. Diskalkuli 37
1.5.1.3. Sözel Olmayan Öğrenme Bozukluğu 39

1.5.2. Psikolojik Yaklaşımlar 40

1.6. Gizil Dönem 60

1.7. Konu İle İlgili Daha Önce Yapılan Çalışmalar 64

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE HİPOTEZLERİ 67

2.1. Hipotezler 67

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ 70

3.1. Katılımcılar 70

3.2. Araçlar 71

3.2.1. Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği - R (WISC - R) 71

3.2.2. Rorschach Testi 72

3.2.3. C.A.T 72

3.2.4. T.A.T. 73

3.3. Uygulama 73

3.4. Verilerin Analizi 73

3.4.1. İstatistiksel Analiz: 73

3.4.2. İçerik Analizi: 74

4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI 75

4.1. İstatistiksel Analiz Bulguları 75

4.2. İçerik Analizi Bulguları 80

SONUÇ 82

KAYNAKÇA 101

EKLER 116

EK 1 116

EK 2 118

EK 3 119

TABLOLAR

Tablo 1. ÖÖB ve kontrol gruplarının yaşa ve cinsiyete göre dağılımı……..77
Tablo 2. ÖÖB ve kontrol gruplarının WISC-R Sözel, Performans ve Toplam Zekâ Bölümü puanlarının ortalaması …….77
Tablo 3. ÖÖB ve kontrol gruplarındaki çocukların düşünce süreçleriyle ilgili Rorschach yanıt kategorileri açısından karşılaştırılması …….78
Tablo 4. ÖÖB ve kontrol gruplarındaki çocukların dürtü ve duygulanımların dışavurumuyla ilgili Rorschach yanıt kategorileri açısından karşılaştırılması 79
Tablo 5. ÖÖB ve kontrol gruplarının Rorschach Testi'nde II. ve III. kartlara verdikleri yanıtların çeşitli kategorilere göre dağılımı…….....79
Tablo 6. ÖÖB ve kontrol grubundaki ön-ergenlerin belirsiz malzeme karşısındaki üretkenlikleri ve red tepkileri açısından karşılaştırılması……...80
Tablo 7. ÖÖB ve kontrol gruplarının Rorschach Testi ayrılık kartındaki üretkenlikleri açısından karşılaştırılması…….....81

KISALTMALAR LİSTESİ

ACLD	Amerikan Öğrenme Güçlükleri Birliği (The Learning Disabilities Association of America)
CEC	Özel Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children)
DCLD	Öğrenme Güçlüğü olan Çocuklarla ilgili Bölüm (Division or Children With Learning Disabilities)
DEHB	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
DSM-IV-TR	Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Dördüncü Baskı (Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders, Forth Edition)
ICLD	Öğrenme Güçlükleri Aracı Komitesi (The Interagency Committee on Learning Disabilities)
IDEA	Yetersizliği olan Bireylerin Eğitim Hareketi (Individuals with Disabilities Education Act)
ITPA	Illinois Psikolinguistik Yetenekler Testi (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities)
LDA	Öğrenme Güçlüğü Birliği (Learning Disability Association)
MBD	Minimal Beyin Disfonksiyonu
MMR	Hafif Mental Retardasyon

MR	Mental Retardasyon
NACHC	Ulusal Özürlü Çocuklar Danışma Komitesi (National Advisory Commitee on Handicapped Children)
NJCLD	Öğrenme Güçlükleri Ulusal Birlik Komitesi (National Joint Committee on Learning Disabilities)
ÖB	Öğrenme Bozukluğu
ÖG	Öğrenme Güçlüğü
ÖÖG	Özel Öğrenme Güçlüğü
SOÖB	Sözel Olmayan Öğrenme Bozukluğu
USOE	Amerika Eğitim Ofisi (U.S. Office of Education)
WISC-R	Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised)

GİRİŞ

Bu araştırma, Özel Öğrenme Bozukluğu tanısı almış çocukların ruhsal durumlarını incelemeyi hedeflemektedir. Bu tanı, genellikle gizil dönemde konduğu için gizil dönemdeki çocuklar araştırmaya alınmıştır.

Özel Öğrenme Bozukluğu'nun tanımı oldukça tartışmalıdır. Bu yüzden, tanıma geniş yer ayrılmıştır. Özel Öğrenme Bozukluğu'na neden olduğu düşünülen biyolojik ve psikolojik faktörlerden bahsedilmiştir. Psikolojik faktörler içerisinde, psikanalitik kuramda okul başarısızlığını açıklayan görüşlere yer verilmiş; gizil dönemin özelliklerinden bahsedilmiştir.

1. ÖZEL ÖĞRENME BOZUKLUĞU

1.1. Tanım

Öğrenme güçlüğünün (ÖG) tanımı, uzun süredir tartışma konusudur çünkü tanımla ilgili görüş birliğine ulaşılamamıştır (Kavale ve Forness, 2000). 1966'da Clements, literatürde öğrenme güçlükleri yerine kullanılan otuz sekiz farklı terim olduğundan bahseder. Bu terimler, günümüzde kullanılmaya devam etmektedir ve minimal beyin disfonksiyonu (MBD) (örn. minimal kronik beyin sendromlar) ya da davranışsal özellikler ya da sonuçlar (örn. hiperkinetik davranış sendromu) olarak biraraya toplanmıştır (Abroms ve Meeker, 1980). Öğrenme güçlüklerinin, hafif mental retardasyon (MMR) ve duygusal ya da davranışsal bozukluklarla birlikte görülme sıklığı ise tartışma yaratmaktadır (Kavale and Forness, 2000). Öğrenme güçlüğü ve diğer öğrenme problemlerinin tanımlanmasında tutarlı kriterlerin olmaması ve mevcut kavramsal belirsizlik, bu durumları birbirinden ayırmakta güçlük yaşanmasına neden olmaktadır (Adelman, 1989). Zekâ düzeyiyle ilgili bir alt sınırın olmaması, düşük başarılı çocukların öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmasına neden olmuş olabilir.

Daha önceden mental retardasyon (MR) olarak tanımlanan düşük başarılı çocuklar öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmaya başlanmıştır. 1983 – 1984'ten sonra öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların sayısında daha az artış olmuştur. Bunun nedeni, IQ puanı kriterinin getirilmesidir. Yine bu yıllardan sonra, tanımlamada, yetenek – başarı uyuşmazlığının kullanımının artması da bu artışın yavaşlamasında etkili olmuş olabilir (Frankenberger ve Fronzaglio, 1991). Bazı tanımlamalarda öğrenme problemlerinin merkezî sinir sistemi disfonksiyonundan kaynaklandığı ifade edilirken, diğerlerinde bir nedenden söz edilmez ve herhangi bir öğrenme problemi ÖG olarak tanımlanır (Adelman ve Taylor, 1986). ÖG tanımında uzlaşılamaması, ÖG gibi bir problemin olmadığı anlamına gelmemektedir. İnsan davranışı karmaşık olduğu için öğrenme güçlüklerini tanımlamak zordur (Mykelebust, 1983).

Alfred Strauss ve Heinz Werner, 1930'larda, beyin hasarına bağlı (egzojen) MR'nin öğrenme güçlüğünün öncülü olduğunu ileri sürmüşlerdir. Beyin hasarı olan bir öğrenci;

Doğum sırasında ve sonrasında hasar alan ya da beyin enfeksiyonu geçiren biridir. Bu organik bozulmaların bir sonucu olarak nöromotor sistem kusurları olabilir ya da olmayabilir; böyle bir çocuk ayrı ayrı ya da birlikte algı, düşünme, duygu ve davranış rahatsızlıkları gösterebilir. Bu rahatsızlıklar, normal öğrenme sürecini engelleyebilir ya da sekteye uğratabilir (Akt.Kavale ve Forness, 2000).

Clements (1966), MBD'yi hafif düzey ve şiddetli düzey arasında seyreden, merkezi sinir sistemi fonksiyonlarının sapmasıyla bağlantılı öğrenme ve davranış bozuklukları olan; ortalamaya yakın, ortalama ya da ortalamanın üstünde zekâ düzeyine sahip çocukları etkileyen bir bozukluk olarak tanımlamıştır. Bu sapmalar kendini algı, kavramsallaştırma, dil, bellek ve dikkat, dürtü ve motor fonksiyonların kontrolünde bozulmalar olarak göstermektedir. Benzer semptomlar serebral palsi, epilepsi, MR, körlük ve sağırlıkta da görülebilir (Akt. Kavale ve Forness, 2000).

Kirk (1962) tarafından yayınlanan *Educating Exceptional Children* adlı kitapta ilk resmi ÖG tanımı yapılmıştır. Kirk ve Batemen'ın *Exceptional Children*'da 1962'de yayınlanan makalesinde, tanım daha çok duyulmuştur:

Öğrenme güçlüğü, olası serebral disfonksiyon, duygusal ve davranışsal rahatsızlıkların yol açtığı psikolojik özür sonucu konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ya da diğer okul konularında gecikme ya da bozukluktur. Bu durumlar, MR, duyusal yoksunluk, kültürel ve yapısal faktörlerin sonucu değildir.

Kirk'ün tanımına göre, ÖG tüm yaş gruplarından bireylerin dil ve akademik performanslarını etkileyen bir süreç problemidir (Akt. Hammill, 1990).

Batemen, 1965'te, ÖG olan çocukların, tahmin edilen entelektüel kapasiteleri ile performans düzeyleri arasında eğitsel olarak anlamlı bir uyuşmazlığın olduğunu belirtmiştir. ÖG, MR, eğitsel ve kültürel yoksunluk, önemli bir emosyonel bozukluk ya da duyu kaybına ikincil değildir ve merkezi sinir sistemi disfonksiyonuna eşlik edebilen öğrenme sürecindeki temel bir bozukluktur. Bateman'ın tanımında, uyuşmazlığın düzeyi, entelektüel potansiyelin nasıl ölçüleceği ve performans düzeyinin nasıl elde edileceği belirlenmemiştir. Etiyolojik bir vurgu yoktur (Akt. Kavale ve Forness, 2000).

Ulusal Özürlü Çocuklar Danışma Komitesi (National Advisory Commitee on Handicapped Children – NACHC) 1968'de, *Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan çocukları, yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmayı içeren bir ya da daha çok psikolojik süreçte bozukluğu olan çocuklar olarak tanımlamıştır. Dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, telaffuz ve aritmetik alanlarında bozukluklar görülebilmektedir. Algısal kusurlar, beyin hasarı, MBD, disleksi, gelişimsel afazi gibi durumları içerirken, birincil olarak görsel, işitsel, motor özürler, MR, emosyonel bozukluk ya da olumsuz çevre koşullarını içermemektedir.* Kirk tarafından yönetilen NACHC "Özel Öğrenme Güçlüğü" kavramını vurgulamıştır. Bu tanım Kirk'ün 1962'deki tanımıyla üç önemli istisna dışında benzemektedir: (a) emosyonel bozuklukların, ÖG'nin nedeni olmaktan çıkarılması, (b) ÖG durumunun, çocuklarla

sınırlandırılması, (c) ÖÖG'de olduğu gibi düşünme bozukluklarının, dil ve akademik problemlere eklenmesi (Akt. Hammill, 1990).

Kass ve Myklebust 1969'da, Northwest Üniversitesi'nin tanımını vermiştir:

Öğrenme güçlüğü, özel eğitim gerektiren öğrenme süreçlerinde bir ya da daha fazla anlamlı eksikliğe göndermektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, konuşma, okuma, yazma, matematik ve mekânsal oryantasyon alanlarından birinde ya da daha fazlasında beklenen ve elde edilen başarı arasında uyuşmazlık göstermektedir. Öğrenme güçlüğü, duyusal, motor, entelektüel ve emosyonel özür ya da eğitimde fırsat yokluğunun birincil sonucu değildir (Akt. Hammill, 1990). Bu tanımda daha önce Bateman tarafından bahsedilen kapasite – başarı uyuşmazlığı yer almaktadır; öğrenme güçlüklerinin nedenlerinden bahsedilmemektedir; düşünme bozuklukları öğrenme güçlüklerinin arasında yer almamaktadır; mekânsal oryantasyon bozuklukları ÖÖG'nin örneği olarak ilk kez ve sadece bir kez geçmiştir (Hammill, 1990).

Özel Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children – CEC)'ın bir birimi olan Öğrenme Güçlüğü olan Çocuklarla ilgili Bölüm (Division for Children With Learning Disabilities – DCLD)'in tanımı şöyledir:

ÖG olan bir çocuk yeterli zihinsel yeteneğe, duyusal süreçlere, duygusal istikrara rağmen algısal, bütünleştirici ve ifade edici süreçlerde öğrenmeyi bozan özel kusurları olan biridir. Bu, merkezi sinir sistemi disfonksiyonu olan çocukları içermemektedir (Akt. Hammill, 1990). Bu tanım, öğrenme güçlüklerinin diğer özür durumlarıyla birlikte görülemeyeceğini vurgulamaktadır (Hammill, 1990).

Wepman, Cruickshank, Deutsch, Morency ve Strother 1975'te, *ÖÖG'nin etiyoloji ve diğer faktörlere bakılmaksızın algısal ve algısal motor özürler nedeniyle akademik başarı açısından önemli bir eksiklik gösteren herhangi bir yaştaki çocuğu tanımladığını ileri sürmüştür.* Algısal terimi, çocuğun temel alfabeyi kazandığı

zihinsel (nörolojik) süreçlerle ilişkili olarak kullanılmıştır (Akt. Kavale ve Forness, 2000).

Gerçekte uzlaşılan tanımlar yararlıdır ve uygulama için dönüştürülmelidir. Amerika Eğitim Ofisi (U.S. Office of Education – USOE; 1976), öğrenme güçlüğünün operasyonel tanımını yapmıştır:

Bir çocuğun sözel ifade, yazılı ifade, dinleme ya da okuma, temel okuma becerileri, matematik hesabı yapma, matematiksel akıl yürütme ya da telaffuz gibi alanlardan bir ya da birkaçında entelektüel yeteneği ve başarısı arasında belirgin bir uyuşmazlık varsa ÖÖG olabilir. Çocuğun başarısının, yaşı ve daha önceki eğitim durumu dikkate alındığında, beklenen başarı düzeyinin %50 altında olması durumunda "belirgin uyuşmazlık"tan söz edilebilir. Uyuşmazlık, beklenen ve şimdiki başarı arasındaki farksa, operasyonel olarak beklenen ve şimdiki başarıyı tanımlamak gerekir (Akt. Kavale ve Forness, 2000). ÖG'yi tanımlamak için, başlıca kriter olarak başarı ve entelektüel potansiyel arasındaki uyuşmazlığa vurgu yapılması başarılı bir yaklaşım olmamıştır çünkü birçok uygulamacı, süreci tanımlamak için bu uyuşmazlığı tek kriter olarak kullanmıştır. Sonuç olarak birçok düşük başarılı öğrenci, uygun olmayan şekilde ÖG olarak tanımlanmıştır (Akt. Shaw ve ark, 1995). Bu tanımda "belirgin uyuşmazlık"ın tanımının yapılması zekâ ile başarı uyuşmazlığı için bir formül geliştirilmesini sağladığı için önemlidir (Hammill, 1990).

Öğrenme Güçlükleri Konseyi Yönetim Kurulu (Board of Trustees of the Council for Learning Disabilities), 1986'da uyuşmazlık formüllerinin neden kullanılamayacağına ilişkin sekiz neden sıralamıştır. Bu nedenler, formüllerde kullanılan test puanlarının psikometrik yeterliliği hakkında soruları içermektedir ve açıkça öğrenme güçlükleri çeken birçok bireyi dışlarken, öğrenme güçlüğü olmayan birçok bireyin tanımlanmasıyla ilgilenmektedir (Hammill, 1990).

Amerika Eğitim Ofisi (The U.S. Office of Education – USOE)'nin 1977'deki tanımı şöyledir:

"ÖÖG" terimi, dinleme, konuşma, okuma, yazma, telaffuz ya da matematik hesapları yapma alanlarında görünür hale gelen konuşma ve yazma dilini anlama ve kullanmayı gerektiren temel psikolojik süreçlerin bir ya da birkaçındaki bir bozukluk anlamına gelmektedir. Terim algısal özürler, beyin hasarı, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumları içerirken, görsel, işitsel, motor özürler, mental retardasyon, emosyonel rahatsızlıklar, çevresel, kültürel ve ekonomik dezavantajların birincil sonucu olarak öğrenme güçlükleri yaşayan çocukları içermemektedir (Hammill, 1990).

A.B.D Temsilciler Meclisi'nin bir alt komitesi tarafından, Özürlüler için Eğitim Bürosu (The Bureau of Education for the Handicapped)'na 1975'te, daha iyi bir tanım bulması ve çocukların nasıl tanımlanabileceğini kesin olarak açıklaması için talimat verildi. Ancak, daha özgül bir tanım için yoğun çaba harcanmasına rağmen görüş birliğine ulaşılamamıştır (Hammill, 1990). Adelman ve Taylor (1986), Öğrenme Güçlükleri Ulusal Birlik Komitesi (National Joint Commitee on Learnig Diasbilities - NJCLD) tarafından bir uzlaşmaya varıldığını bildirmiştir. 1968'deki NJCLD tanımı uyarlanmış ve 1969'daki federal yasaya katılmıştır. ÖG olan çocukları tanımlama çabalarına rehberlik etmek için Federal kayıtlarda bir dizi operasyonel kriter yer almıştır. Federal tanımdaki iki belirgin unsur operasyonel kriterlerde tamamen göz ardı edilmiştir. Tanım, ÖÖG'yi ifade etmektedir ancak kriterleri kaçırmaktadır. Öğrenme güçlüklerinin her yaş grubunda olabileceğini ima ederken operasyonel kriterlerde "çocuklar" kelimesinin kullanılması genç öğrencilerin durumunu sınırlamaktadır. Amerika Eğitim Ofisi'nin 1977'deki tanımının, federal okul yasasıyla bağlantılı fon oluşturma uygulamalarına rehberlik etmesi için oluşturulduğu ve sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden vurgu okul çağındaki çocuklara ve akademik konularadır (Hammill, 1990).

NJCLD'nin 1988'deki tanımı şöyledir:

ÖG dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ve matematiksel yeteneklerin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren

heterojen bir grup bozukluğa işaret eden genel bir terimdir. Bu bozukluklar merkezi sinir sitemi disfonksiyonuna bağlı ortaya çıkmaktadır ve yaşam boyu olabilmektedir. Kendini yatıştırma, sosyal algı ve sosyal ilişki konularındaki problemler, öğrenme güçlükleri ile birlikte görülebilmektedir ancak bunlar ÖG'ye neden olmamaktadır. ÖG, diğer özür durumlarıyla (duyusal bozulmalar, MR, ciddi emosyonel bozukluk gibi) birlikte görülse de bunların bir sonucu değildir (Akt. Hammill, 1990).

Amerikan Öğrenme Güçlükleri Birliği (The Learning Disabilities Association of America - ACLD), 1986'da *ÖÖG'yi sözel ve/veya sözel olmayan yeteneklerin gelişimini, bütünleştirilmesini ve gösterilmesini engelleyen nörolojik temelli kronik bir durum olarak tanımlamıştır.* Durum yaşam boyu kendine güven, eğitim, iş, sosyalleşme ve/veya günlük aktiviteleri etkileyebilir (Akt. Kavale ve Forness, 2000). Bu tanım, NJCLD'nin tanımıyla temelde ortaklaşmakta ancak iki önemli noktada farklılık göstermektedir. İlk olarak, ÖG olarak sınıflandırılacak herhangi bir problemin örneğini vermez (örn. okuma, dinleme, yazmayı içeren problemler). Bunun dışında, tanım, sözel ve/veya sözel olmayan yeteneklerle ilgili problemler olarak öğrenme güçlüklerine gönderir. İkincisi, öğrenme güçlükleri ile diğer özürlülük durumlarının ilişkisini vurgulamadığı için bu tanımın öğrenme güçlüklerinin birden çok özürlülük durumu olup olmadığını söylemek güçtür (Hammill, 1990).

Öğrenme Güçlükleri Aracı Komitesi (The Interagency Committee on Learning Disabilities – ICLD) 1987'de gelişmiş bir öğrenme güçlüğü tanımı formüle etmiştir:

Öğrenme güçlükleri, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme, matematik yeteneklerinin ya da sosyal becerilerin kazanılması ve kullanılmasında önemli zorluklarla kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğa gönderen genelleyici bir terimdir. Merkezi sinir sistemi disfonksiyonuna bağlı olduğu varsayılmaktadır (Akt. Kavale ve Forness, 2000). ÖG, öğrenme problemlerine neden olabilecek diğer özürlülük durumları (örn. duyusal bozulmalar, mental retardasyon, sosyal ve emosyonel rahatsızlıklar), sosyokültürel etkiler (örn. kültürel farklılıklar, yetersiz ve uygun olmayan eğitim, psikojenik faktörler) ve özellikle dikkat

bozukluğu ile birlikte görülebilmektedir ancak hiçbirinin doğrudan sonucu değildir (Akt. Hammill, 1990).

Genel olarak bakıldığında tanımlar dokuz noktada farklılık göstermektedir: 1) düşük başarıyı saptama (bireysel yetenek farklılıkları ya da yetenek – başarı uyuşmazlığı), 2) merkezi sinir sistemi etiyolojisi, 3) süreç ilişkisi, 4) yaşam boyu devam etme, 5) konuşma dili problemlerinin (örn. dinleme ve konuşma) potansiyel öğrenme güçlüğü olarak değerlendirilmesi, 6) akademik problemlerin (örn. okuma, yazma, telaffuz, matematik) potansiyel öğrenme güçlüğü olarak değerlendirilmesi, 7) kavramsal problemlerin (örn. düşünme ve akıl yürütme) potansiyel öğrenme güçlüğü olarak değerlendirilmesi, 8) diğer durumların (örn. sosyal beceriler, mekânsal oryantasyon, bütünleştirme ve motor yetenekler) potansiyel öğrenme güçlüğü olarak değerlendirilmesi, 9) öğrenme güçlüklerinin çoklu özürlülük (örn. mental retardasyon, emosyonel rahatsızlık, duyusal ve motor bozulmalar) doğasına izin vermesi (Hammill, 1990).

119 profesyonelle yapılan bir araştırmada, profesyonellerin %83'ünün kategorinin uygulanabilir olduğuna, %88'inin ÖG olan çocukların klinik olarak spesifik semptomlarla tanımlanabildiğine ve diğer öğrenme problemleri olan çocuklardan ayrılabildiklerine inandığı bildirilmiştir (Tucker, Stevens ve Ysseldyke, 1983).

Hammill (1990), on bir farklı kavramsal öğrenme güçlüğü tanımını gözden geçirdiği bir çalışmasında beş ortak öğe tanımlar: görev başarısızlığı, potansiyel – başarı uyuşmazlığı, etiyolojik faktörler, dışsal faktörler, bir ya da daha çok psikolojik süreçte işlev kaybı. Bu öğelerin dikkatli bir analizinden sonra, Hammill, NJCLD'nin tanımında görüş birliği olduğu sonucunu çıkarır. 30 Ocak 1981'de yapılan tanım şöyledir: *"ÖG, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ve matematiksel yeteneklerin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğa gönderen genel bir terimdir. Bu bozukluklar, merkezi sinir sistemine bağlıdır ve yaşam boyu sürer. Sosyal algı ve sosyal etkileşimde*

problemler olabilir ancak bunlar öğrenme güçlüklerini oluşturmaz." (NJCLD, 1987).

Bu tanımda beklenen ve elde edilen performans arasındaki farka özel bir vurgu olmaması dikkat çekmektedir (McLoughin ve Netick, 1983). Dorris 1993'teki gözden geçirme çalışmasında, Hammill'in NJCLD'nin tanımının literatürde gerekli olan ve alanda çalışan profesyonellerin desteklediği tüm öğeleri içerdiği görüşüne katılmaktadır (Akt. Shaw ve ark., 1995).

Chalfant ve King, 1976'daki bir çalışmalarında öğrenme güçlükleriyle ilgili beş bileşeni incelemiştir. Bunlar (a)görev başarısızlığı, (b)dışsal faktörler, (c)fizyolojik bileşenler, (d)uyuşmazlık ve (e)psikolojik bileşenlerdir. Görev başarısızlığı, tanımın ilk adımıdır ve akademik becerilerde güçlük çeken çocukları tanımlar. Dışsal faktörler, MR, görsel bozulma, işitsel bozulma, sosyal ve duygusal problemler, fiziksel problemler, zayıf eğitim, kültürel ve çevresel faktörleri içerir ve öğrenme güçlüğünden daha çok öğrenmeyi etkiler. Fizyolojik bileşenler, genetik çeşitlilik, biyokimyasal düzensizlik, doğum sırasındaki beyin hasarları, merkezi sinir siteminin gelişimi ve olgunlaşmasında etkili olan diğer hastalıklar ve hasarları kapsar. Uyuşmazlık bileşeni, kişinin yaptığı işler arasındaki büyük farklılıkları ve entelektüel yeteneği ile akademik başarısı arasındaki uyuşmazlığı ifade etmektedir. Psikolojik süreç bileşeni ise, en önemli ve en zor adımdır ve duyusal uyaranların analiz edilmesine, bu uyaranların sentezine, saklanmasına ve geri çağırılmasına ve sembolik işlemlerin yapılmasına göndermektedir (Chalfant ve King, 1976).

Özürlüler için Eğitim Bürosu (Federal Kayıt, 29 Kasım 1976), operasyonel tanısal kriterlerle bir tanım önermiştir:

Bir çocuğun sözel ifade, yazılı ifade, dinlediğini ya da okuduğunu anlama, temel okuma becerileri, matematik hesabı, matematik akıl yürütme ya da telaffuz alanlarından bir ya da daha fazlasında başarı ve zihinsel yeteneği arasında ciddi bir fark olduğunda ÖÖG olabilmektedir. Bu ciddi fark, yaşı ve önceki eğitim deneyimi göz önüne alındığında çocuğun başarısının, bir ya da daha çok alanda, beklenen

başarının %50 altına düşmesi durumunda tanımlanabilir (Norman ve Zigmond, 1980).

A.B.D. Eğitim Ofisi (1977), *"ÖÖG" terimini dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, telaffuz etme ya da matematik hesaplarını yapmayla kendini gösteren yazılı ve sözlü dilin anlaşılması ve kullanılmasını içeren bir ya da daha çok temel psikolojik süreçte oluşan bir bozukluk olarak tanımlamaktadır.* Bu terim algısal bozukluklar, beyin hasarı, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumları kapsamaktadır. Görsel, işitsel ya da motor güçlüklerin, mental retardasyonun, emosyonel bozuklukların, çevresel, kültürel ve ekonomik dezavantajların birincil sonucu olan öğrenme problemini kapsamamaktadır (Yetersizliği olan Bireylerin Eğitim Hareketi (Individuals with Disabilities Education Act) - IDEA, 1997, P. L. 105-17, 4 Haziran 1997) (Akt. Kavale ve Forness, 2000).

Tanımda özgül durumların tanımından ziyade daha genel bir kavramın hatları çizilmiştir. Tanımlar ve ilişkiler belirsizdir ve açık bir kavramsallaştırma yoktur. ÖG'ye benzer durumlarla hangi yönlerinin benzediği ve hangi yönlerinin ayrıldığı belirsizdir. ÖG'nin ne olmadığı açık olsa da bu durum öğrenme güçlüğünün ne olduğunu anlatmamaktadır. "ÖÖG"nin ana hatları çizilse de tanım, oldukça belirsizdir (Akt.Kavale ve Forness, 2000).

IDEA'nın tanımı en yaygın kullanılan tanımdır; ancak bu tanım sadece öğrenme bozukluğu (ÖB) tanımı değildir. Birçok tanım, öğrenme güçlüğünün ne olduğunu daha açık hale getirmeye çabalamıştır. Yeni tanımlamalar, öncekilerin hatalarını düzeltmeyi amaçlamıştır (Kavale and Forness, 2000).

"Öğrenme güçlüğü" terimi ilk olarak 1962'de Kirk tarafından kullanılsa da öğrenme güçlüklerinin resmen tanınması 1975'te olur. 1985'ten bu yana öğrenme güçlüklerinin en iyi şekilde nasıl tanımlanacağı, değerlendirileceği ve ÖÖG olan bireylerin nasıl tedavi edileceği üzerine tartışmalar devam etmektedir. ÖÖG'yi tanımlamak için, yaklaşık otuz yıldır önemli çatışmalara yol açan uyuşmazlık modeli kullanılmaktadır (Wilmhurst, 2009). Akademik başarı düşüklüğü ile ilgili

operasyonel tanımın nasıl yapılacağına dair görüş birliği olmadığı için ÖÖG'yi diğer öğrenme problemlerinden ayırmak için özgül kriterler oluşturulamamıştır (Adelman ve Taylor, 1986). DSM ve eğitimsel sistem de ÖÖG'yi kategorik bir bakış açısından sınıflamaktadır (Wilmshurst, 2009).

Siegel (1989), öğrenme güçlüğünü tanımlamada IQ'nun önemsiz olduğunu ileri sürmüştür. Bunun için dört temel varsayımı vardır: (1) IQ testleri zekâyı ölçer; (2) zekâ ve başarı bağımsızdır ve öğrenme güçlüğünün olması IQ skorunu etkilemez; (3) IQ skorları okuma ve/veya aritmetik skorlarının tahmin edilmesini sağlar; (4) farklı IQ düzeylerinden okuma güçlüğü olan çocuklar farklı bilişsel süreçlere ve bilgi işleme becerilerine sahiptirler.

Baldwin ve Vaughn (1989), Graham ve Harris (1989) IQ'nun öğrenme güçlüğünü tanımlamada önemli bir özellik olduğunu ileri sürmüşlerdir. Graham ve Harris(1989), öğrencinin öğrenme geçmişinin ışığında kullanıldığında IQ skorunun bilişsel güçlülük ve zayıflık hakkında değerli bilgi sağlayabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca IQ skorunun okuma performansı için mükemmel bir tahmin aracı olacağını beklemenin güç olduğunu da belirtmektedirler.

Lyon (1989), uyuşmazlıkla ilgili tanımlamaların ÖG'nin yapısıyla ilgisiz olduğunu ve yararlı ve geçerli bir sınıflama sistemi oluşturmayı engellediğini ileri sürmektedir. Reger (1979)'e göre, ÖG'nin uyuşmazlık modeli tek yönlü olduğu için yeterli bir tanımlama sonucundan uzaktır. İnsan davranışı çok yönlüdür ve her bir yön diğeriyle ve çevresel faktörlerle ilişki halindedir.

Öğrenme güçlüğü tanımı aşağıdaki fikirlere doğru evrilmiştir: heterojendir; merkezi sinir sistemi disfonksiyonunun sonucu olabilir; psikolojik süreç bozukluklarını içerir; düşük başarıyla ilişkilidir; konuşma dili, akademik ya da düşünme bozuklukları olarak görülebilir; yaşam boyu devam eder; diğer durumların sonucu değildir (Kavale ve Forness, 2000).

Özgüllük etrafındaki terminoloji tartışmalıdır. Öğrenme güçlüğündeki temel eksiklik "retardasyon, bozukluk ya da gecikme" terimleriyle ifade ediliyordu (Kirk, 1962), ancak bu terimler öğrenme güçlüğünün doğasıyla ilgili çok farklı kavramlaştırmalardır. Geleneksel yorumlar, öğrenme güçlüğünü, merkezi sinir sistemi fonksiyonunda bir bozukluk olarak görmektedir (Kavale ve Forness, 2000).

"Bozukluk" açıklamasına bir alternatif olarak "yetersizlik"le ilgili kavramlar bulunabilir. Wepman ve arkadaşları (1975), öğrenme güçlüğünün yetersizlikle ilgili açıklamasını algısal kusurların bir türü olarak ifade etmişlerdir. Algısal kusurların nasıl bu kadar özgül bir sorunla sonuçlanacağını açıklamak zordur. Örneğin algısal kusur, kelimelerin okunmasında seçicidir ancak harflerin ve sayıların okunmasında değildir.

1.2. Tarihçe

Öğrenme güçlükleri ile bağlantılı olan öğrenme bozuklukları ve kusurları iki yüzyıla yakın zamandır bilinmektedir. On dokuzuncu yüzyılın ortalarında böyle problemler, "delilik" ya da daha sıklıkla "geri zekâlılık" başlığı altında sınıflandırılmaktaydı. On dokuzuncu yüzyıl zihinsel yetersizliklerin ve bunların tedavisinin tanınması açısından zengindir. Despert (1965), Kanner (1957, 1962), Rie (1971) ve Rubenstein (1948)'ın varsaydığı gibi, Esquirol (1845), Maudsley (1880), Mayo (1839), Savage (1891), Stribling (1851)'in çalışmaları incelendiğinde, on dokuzuncu yüzyılda, öğrenme ve davranış bozukluklarıyla ilgili çok şey bilindiği sonucu ortaya çıkmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 1977).

Hallahan ve Mercer (2001), öğrenme güçlüklerinin tarihsel evrimi için beş önemli dönemden bahseder: Avrupa'da Kuruluş Süreci (1800 – 1920); ABD'de Kuruluş Süreci (1920 – 1960); ABD'de Doğuş Süreci (1960 – 1975); Şekillenme Süreci (1975 – 1985); Kargaşa Süreci (1985 – şimdi).

Kuruluş Süreci: Avrupa (1800 – 1920):

1802'de Alman – Fransız anatomist ve psikolog Franz Joseph Gall ve Napolyon'un askeri doktorları, askerlerin beyin hasarı ve ifade edici dil bozuklukları arasında bir bağlantı olduğunu fark etmiştir. Bunun, en erken ÖG vakası olduğuna inanılmaktadır. 1822'de Gall, beynin yirmi yedi ayrı "organ"dan oluştuğu görüşünün taslağını oluşturduğu *Fonksiyonlar Üstüne (Sur les Fonctions)* başlıklı kitabını yayınlar. Bu ayrı organlardan birinin, şeylerin belleği, olayların belleği, eğitilebilirlik, geliştirilebilirlik gibi bellekle ilgili durumları kontrol ettiğini ileri sürmüştür (Carlson, 2005).

Gall'un beyin hasarı ve zihinsel bozulmalarla ilgili çalışmaları, diğer araştırmacıları dil, konuşma gibi işlevlerin beynin hangi bölümüyle ilgili olduğunu düşünmeye sevk etmiştir (Hallahan ve Mercer, 2001).

1850'de, *American Journal of Insanity*'de "Mental Embarressments in Orthography, as Experienced by the Relator, from his Childhood to the Twenty-fifth Year of His Age" başlıklı makalede, öğrenme güçlüklerinin tanımı verilmiştir. Bu makale, Maryland Hospital for the Insane'den Dr. Fonerden'e bir genç tarafından yollanmıştır. On dokuzuncu yüzyılda, özel öğrenme problemleri de psödoretardasyon konusu da bilinmekte ve tanımlanmaktaydı. 1852'de Samuel Gridley Howe, geri zekâlılık sınıflaması altında bugünkü ÖG ve emosyonel bozukluklara benzer durumları tanımlamıştır (Hallahan ve Kauffman, 1977).

1861'de Fransız cerrah ve nöroanatomist Pierre Paul Broca, konuşma yeteneğini kaybeden bir hastanın otopsisinde beynin sol hemisferinde üçüncü frontal kıvrımın posterior bölümünde bir lezyon olduğunu göstermiştir. Bu alan Broca alanı ve Broca'nın tanımladığı afazi de Broca afazisi olarak tanımlanmıştır (Richardson, 1989).

1872'de aleksi ve disleksi çalışmaları yapan Sir William Broadbent, okuyamayan hastalar tanımlamıştır (Richardson, 1989).

1874'te Alman nörolog Carl Wernicke, üst temporal kıvrımda solda işitsel konuşma alanı belirlemiştir. Wernicke, genel işitsel alanı işitsel – konuşma alanından ayırmıştır. İşitsel konuşma alanındaki lezyon, konuşmayı anlamanın kaybına yol açmaktadır. Wernicke, burada aynı zamanda isimlendirme ve konuşmada da zorluk olduğunu vurgulamaktadır çünkü anlamada oluşan güçlük yanlışları düzeltmenin önüne geçmektedir. Ek olarak, hasta okuma ve yazma yeteneğini kaybedebilmektedir. Başlıca çalışmalar (1) ifade edici (Broca),(2) alıcı (Wernicke) ve (3) karışık afazi ile ilgilidir (Richardson, 1992).

1877'de Alman hekim Adolph Kassmaul, okuma yeteneğinin kaybedildiği durumlar için "kelime körlüğü" deyimini kullanmıştır. Günümüzde aleksiyi tanımlamak için kullanılan bu ifade, yazılı kelimenin tamamını ya da bir kısmını okuma ya da anlama yeteneğinin kaybedilmesiyle tanımlanan nörolojik bir bozukluğa göndermektedir (Carlson, 2005).

Disleksi terimi, 1887'de Alman göz doktoru Berlin tarafından, beyinle ilgili hastalıklardan kaynaklanan okuma güçlüğü olan hastaların tanımlanmasında kullanılmıştır. Berlin, bu anlamıyla disleksiyi edinilmiş bir durumu tanımlamak için kullanmıştır ve afazi ailesinin bir üyesi olarak görmüştür (Richardson, 1989).

Dejerine (1892), okuma becerisini kaybetmiş fakat yazma becerisini sürdüren (agrafi olmaksızın aleksi) bir hastanın otopsi bulgularında, sol angular gyrus ve sağ görsel korteks bağlantısızlığından kaynaklanan bir problem olduğunu bulmuştur. Dejerine, diğer araştırmacılar tarafından onaylanan "saf gece körlüğü"nün anatomik yerini saptamıştır. Dejerine, edinilmiş ve gelişimsel disleksi arasındaki farkı açığa çıkaran ilk araştırmacıdır (Richardson, 1989).

1896'da İngiliz okul doktoru Morgan, çocuklarda kelime körlüğü olduğuna dair ilk makaleyi yayınlamıştır (Richardson, 1989). 1917'de İskoç göz doktoru James Hinselwood, Morgan'ın makalesine değinmiştir. Hinshelwood konjenital kelime körlüğü, genetik geçiş, bu duruma tutulmanın erkeklerde daha baskın olması üzerine teoriler geliştirir (Hallahan ve Mercer, 2001). Hinselwood, ilk kaydedilen olgunun,

"konjenital kelime körlüğü" için tipik bir örnek olduğunu vurgulamıştır. Hinselwood, 1900'de *The Lancet'*te, kelime körlüğünün semptomlarını açıklamak ve analiz etmek, tanıyı bilimsel bir temele dayandırmak, bu durumdaki çocuklara öğretmenin zorluğunu göstermek için iki olgu bildirdiği bir makale yazmıştır. Hinselwood 1917'de, yetişkinlerin beyin hasarına bağlı olarak okuma becerisini kaybettiği duruma benzerlik gösteren semptomlar olduğunu bildirmiştir. Bu anormalliğin, doğumda oluşan bir hasar olduğunu ya da embriyon gelişiminin erken aşamalarında oluşan bir gelişim kusuru olduğunu düşünmüştür (Richardson, 1989).

Hinselwood terimlerin hassasiyeti ile ilgilenmiştir. Terminoloji ve tanımlama ile ilgili karışıklık vardır. 1900'lü yılların başında eğitimciler "zihinsel özürlülük" ile "kelime körlüğü"nü birbirine karıştırmışlardır. Hinselwood, bu karışıklığın "konjenital kelime körlüğü" teriminin üstünkörü kullanılmasından kaynaklandığını belirtmiştir (Richardson, 1989).

Hinselwood (1917), yazma bozukluğu olan çocuklar için özel bir eğitsel yaklaşımı savunan ilk doktordur. Alfabetik yöntem olarak adlandırdığı birebir eğitimi savunmaktadır (Richardson, 1989).

1920'lerde Avrupa'da tıbbi yayınlarda, okumada özel güçlükleri olan birçok yetişkin ve çocuk vakaları tanımlayan birçok makale ve vaka çalışmaları bulunmaktadır (Hallahan ve Mercer, 2001).

1920'lerin sonlarında Dr. Kurt Goldstein, daha sonra "görünmez özür" olarak adlandırılan öğrenme güçlükleri fenomenini bildirmiştir (Carlson, 2005).

Kuruluş Süreci: A.B.D. (1920 – 1960):

Nöropatolog Samuel Torrey Orton, 1925'te *Archieves of Neurology and Psychiatry*'de "Okul Çocuklarında Kelime Körlüğü" makalesini yayınlamıştır. Bu, Amerikan tıp literatüründe kelime körlüğü olan bireyler üzerine yazılan ilk makaledir. Hinselwood gibi Orton da disleksi çalışmalarının öncülü olan genel

zihinsel gerilikle ilişkili olmayan derecelendirilmiş okuma bozukluğuna inanmıştır (Richardson, 1989).

Orton, 1925'te, Stanford Binet Zekâ Testinde ortalama aralıkta olan çocukların %15'inde harfleri tersine çevirme ve ayna hayali okumalara bağlı ciddi okuma güçlüğü olduğunu bulmuştur. Güçlüğün çoklu serebral baskınlıktan kaynaklandığı düşünülmüştür ve çoklu duyusal eğitime vurgu yapılmıştır. Bu dönemde, Fernall'in VAKT yaklaşımı (visual/auditory/kinesthetic/tactual – görsel/işitsel/hareketsel/dokunsal) diye bilinen çoklu duyusal programı oldukça ünlüdür (Hallahan ve Mercer, 2001).

Carlson, Marion Monroe'nun, Gençlik Araştırmaları Enstitüsü'nde çalıştığı Chicago'ya gitmeden önce Orton'un asistanı olduğunu belirtir. Monroe, çalışmalarında fonetik yaklaşımı ve okuma güçlüğü olan öğrencilere yoğun bir eğitimin önemini vurgulamaktadır (Carlson, 2005).

Monroe, zihinsel yaşa bağlı olarak beklenen başarı ile elde edilen başarıyı kıyaslayarak okuma güçlükleri olan çocukları tanımlamada "uyuşmazlık kriteri" denilen tartışmalı kavramı getirir. Samuel Kirk, yeni mezun olduğunda Marion Monroe ile tanışmıştır. Daha sonra Kirk, farklı tipte öğrenme güçlüklerini ayırt edebilen Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA; Kirk, McCarthy ve Kirk, 1968)'i geliştirir (Hallahan ve Mercer, 2001).

Disleksinin tarihinde iki önemli kişi olan Samuel Orton ve eşi June Orton birlikte dil bozuklukları alanında çalışmalar yürütmekte, eğitimcileri ve terapistleri eğitmekte, okuma ve yazma güçlüğü olan bireyleri tedavi etmekteydiler (Carlson, 2005).

Bu dönemde politik karışıklık nedeniyle birçok Avrupalı araştırmacı çalışmalarına devam etmek için A.B.D.'ye göç etmiştir. Bu araştırmacılar, beyin hasarı olan yetişkinlerin algısal, algısal – motor ve dikkat güçlükleri ile ilgili araştırma yürütmüşlerdir (Hallahan ve Mercer, 2001). Kurt Goldstein, Alfred Strauss,

Laura Lehtinen ve Newell Kephart bu alanda büyük rol oynayan araştırmacılardandır. Strauss, Lehtinen ve Kephart, öğrenme güçlüğü olan çocukların algısal bozukluklarının tedavisi için dikkat dağıtıcı olmayan çevreyi önermiştir (Carlson, 2005).

Strauss, Lehtinen ve Kephart'la birlikte, çocuklarda MBD için tanı kategorisi oluşturmuştur. MR, işitme problemi ya da emosyonel rahatsızlığı olmayan ve öğrenme güçlüğü olan çocukların MBD'si olduğunu varsaymıştır (Duchan, 2001). 1943'te, *Journal of Exceptional Children*'da, "Özürlü Beyinli Yetersiz Çocukların Tanısı ve Eğitimi" başlığıyla yayınladığı çalışmasında, hafif beyin hasarlı olarak tanımlanan çocukların davranışlarından söz eder. Yapılan çalışmadan sonra bahsedilen durum, Strauss Sendromu olarak adlandırılır. Strauss, 1949'da, beyin hasarı olan çocuklar için yatılı okul olan Wisconsin'i kurar (Carlson, 2005).

Alman öğretmen Laura Lehtinen, 1940'ların ortalarında Strauss'la birlikte çalışır (Audiblox, 2000). Onlar, bir öğrencinin algısal becerileri geliştirilirse akademik öğrenme becerilerinin gelişebileceğine inanmaktadır. 1947'de, algıyla ilgili özel öğrenme yaklaşımını önerdikleri "Beyin Hasarlı Çocukların Psikopatolojisi ve Eğitimi"ni yayınlarlar. Bu yaklaşım, "b" ve "d" harflerine atıftan kaçınmayı önermektedir çünkü bu harflerin ardışık kullanılması öğrencinin kafasını karıştırmaktadır (Friend, 2005).

Orton 1937'de, "konjenital" yerine "gelişimsel" terimini kullanmayı tercih etmiştir çünkü "gelişimsel" terimi hem kalıtsal eğilimi hem de çevresel faktörü içermektedir. Yazar, dilin kazanılmasının gecikmesinde beş sendrom tanımlar: (1) gelişimsel aleksi (kelime körlüğü), (2) gelişimsel kelime yavaşlığı (işitsel afazi), (3) yazmada güçlük (disgrafi), (4) motor konuşma gecikmesi ve (5) kekeleme. Orton, konuşma sistemi ve onun duyusal-motor bağlantılarının bütünlüğünü vurgulayan ilk tıp bilimcisidir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil dediğimiz iletişim sisteminin işlevleridir. Disleksisi olan bireylerin beyninde olan edinilmiş hasar yerine fiziksel, yapısal değişikliklerin olduğunu açıkça gösteren Geschwind ve Lewitsky (1968) ve daha yakın zamanda Galaburda (1985), Orton'un 1937'de belirttiği, dil

gelişimindeki bozuklukların korteksin herhangi bir bölümündeki hasara bağlı olmadığı, fizyolojik bir temele dayandığı ifadesini desteklemiştir. Orton, 1937'de, kendisinden önce bunu söyleyen Hinselwood gibi disleksinin tedavisinin eğitimle olacağını fark etmiştir. Bütün dil bozuklukları için ortak olan tasarımların, harflerin ve seslerin sırasını yeniden tanımlama ve yapılandırmada yaşanan bir güçlüğe vurgu yapmıştır. Onun önerdiği eğitim süreci, ses-harf bağlantısını kurmaya yardım etmektedir ve yazılı ve işitsel sembollerin uygun sıralamasını vurgulamaktadır. Zayıf bellek örüntülerini zorlamak için bütün duyusal yolakların kullanımını savunmuştur (Richardson, 1989).

1938'de A.B.D.'de on altı yaşından küçük çocukların çalışmasının yasaklanmasıyla öğrenmede zorluk yaşayan çocukların seçenekleri azalmıştır. Daha önce bu çocuklar fabrikalarda, tarlalarda ya da aile işlerinde çalışırlarken, bu yasadan sonra okulda kalmaya başlamışlardır. Sosyal, politik ve ekonomik görüş birliğiyle ve bazı çocukların öğrenme güçlüğü yaşamasıyla öğrenme güçlüğü alanı gelişmiştir (Bauer, 1988).

Eğitimciler ve konuşma-dil patolojistleri, disleksinin afazi şemsiyesi altındaki dil bozukluklarından biri olduğunu keşfetmişlerdir. Afazi, sadece konuşma yeteneğinin kaybı değil, aynı zamanda okuma ve yazmayı da içeren dilin kullanımındaki tüm kayıplardır. On dokuzuncu yüzyılın başlarında nörologlar, özel bölgelerde lokalize olan faklı tipte afaziler tanımladılar. Penfield ve Roberts (1959), afazinin sık rastlanan çeşitlerini şu şekilde tanımladılar: (1) konuşulan dili anlamada belirli bir zorluk olduğunda *duyusal afazi, (2)* düşüncelerini ifade etmek için kelimeleri bulmada zorluk olduğunda *motor afazi,* (3) okumada zorluk olduğunda *aleksi,* (4) yazmada zorluk olduğunda *agrafi*. Edinilmiş aleksi ya da disleksi de bir afazi çeşidi olarak düşünülmüştür (Richardson, 1989).

1900'lerin başında kadınlar için akademik alanda kariyer sağlanmadığı için birçoğu akademik olmayan alanlarda çalışmayı tercih etmiştir. Grace Fernald, 1909'da, Chicago'da William Healy Psikopatik Gençlik Enstitüsü'ne katılmış, telaffuz ve okuma eğitiminde kinestetik yöntemini geliştirmiştir. Öğrencilerin güçlük

çektiği kelimeleri, parmağıyla havada yazarak öğrenme sürecine görsellik katmıştır. Bu eğitim yöntemiyle ün kazanmıştır ve akademik alanda çalışan araştırmacılar, öğrenmede güçlük çeken çocukları ona yönlendirmiştir (Akt. Carlson, 2005).

Doğuş Süreci (1960 – 1975):

1960 ve 1975 arasında, öğrenme güçlüğü ile ilgili araştırmalardaki bilimsel bakış açısında ve halkın öğrenme güçlüğü ile ilgili farkındalığında önemli değişiklikler olur (Carlson, 2005).

1963'te Samuel Kirk algısal özürleri (okuma problemleri) olan çocukların ailelerinden oluşan bir gruba "öğrenme güçlüğü" terimini duyurur. Bu duyurudan sonra şu anda Öğrenme Güçlüğü Birliği (Learning Disability Association – LDA) olarak bilinen Öğrenme Güçlüğü olan Çocuklar için Birlik (Association for Children with Learning Disabilities – ACLD) kurulur (Hallahan ve Mercer, 2001).

Kirk, master derecesini aldığında Chicago Üniversitesi'nde Monroe ile çalışıyordu ve Monroe'nun sesle ilgili çalışmalarından etkilenmişti. Bu dönemde kelime körlüğü olarak tanımlanan genç bir adamla tanıştı. Bu genç adamla bir süre çalıştıktan sonra, çocuklarda öğrenme güçlüklerini saptamak için bir değerlendirme yaklaşımı geliştirdi. Geliştirdiği İllinois Psikolinguistik Yetenekler Testi, diğer profesyonellerin desteğini alamasa da bireyin yetenekleri arasında fark olduğu fikrini güçlendirmiştir (Carlson, 2005).

Afazi Merkezi'nin eski başkanı olan Joseph Wepman, işitsel ve görsel algı, afazi ve psikolinguistik işlemleme alanlarında çalışmalar yürütmüştür. İşitsel algının standardize ölçümü için çeşitli yöntemler geliştirmiştir. 1960'ta Kuzey Carolina Üniversitesinde psikoloji araştırma profesörü olan Lyle Jones ile işbirliği içinde afazi ile bağlantılı çeşitli güçlükleri kavramlaştırma yolu olarak psikolinguistik modeli geliştirmiştir (Duchan, 2001).

1965'te Kirk'ün öğrencisi olan Barbara Bateman, öğrenme güçlüğü olan çocukların tanımlanmasında Monroe'nun kullandığı uyuşmazlık modelini yeniden ortaya koymuştur (Hallahan ve Mercer, 2001).

Özel eğitim yasasının ulusal lideri olarak tanınan 1960'larda Bateman ve Kirk, *Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities in Exceptional Children*'ı yayınladı. Bu dönemde sosyal ve çevresel yayınlar, eğitim programlarını ve öğretme yöntemlerini nadiren dikkate almaktaydı. Düşük sosyoekonomik çevreden çocukların okulda başarılı olamadıkları kabul edilmekteydi. Bateman, 1970'lerin başında, özel eğitim yöntemlerini içeren başarılı olgu hikâyelerinin raporlarını okuduğunda, öğretmenlerin kendi rollerini küçümsediklerini fark etmiştir. "Öğrenme güçlükleri" teriminin yerine "öğretme güçlükleri"ni önermiştir (Audiblox, 2000).

1969'da Özgül Öğrenme Güçlüğü olan Çocuklarla ilgili yasa, meclisten geçmiştir. 1970'te Kamu Hukuku, Özürlü Çocukların Eğitimi Yasasını diğer eğitim programlarıyla pekiştirmiştir (Hallahan ve Mercer, 2001).

Öğrenme güçlükleri, 1975'te yasada geçinceye kadar fon almak için resmî bir kategori sayılmıyordu. Federal düzenlemeler yapıldığında Kirk'ün 1962'deki tanımına uyuşmazlık ölçütleri eklendi. Uyuşmazlık modeli hâlâ önemli bir tartışma alanıdır (Hallahan ve Mercer, 2001).

Şekillenme Süreci (1975 – 1985):

Bu dönem araştırmacı ve eğitimcilerin öğrenme güçlüğünün tanımıyla ilgili görüş birliği oluşturmaları için durağan bir dönem olmuştur. 1975'te, meclis Özürlü Çocukların Eğitimi yasasını geçirmiştir. Bu yasayla, öğrenme güçlükleri resmi bir statü kazanmıştır. Bu dönem öğrenme güçlükleriyle ilgili araştırma ve eğitim alanında bağış ve fon oluşturma dönemidir. Sonuç olarak, araştırma programları başlatılmıştır (Hallahan ve Mercer, 2001).

1977'de, federal hükümet yetenek – başarı uyuşmazlığı fikrini içine alan öğrenme güçlüğü tanımına mahsus olarak yasal düzenlemeler yapmıştır (Carlson, 2005).

1977'de, A.B.D. Eğitim Bürosu, öğrenme güçlüğü konularının çeşitleri üzerinde odaklanan beş araştırma enstitüsüne (Kolombiya Üniversitesi – bilgi işleme güçlükleri; Illinois Üniversitesi – Chicago – başarı ve başarısızlıkla ilgili sosyal haklar ve katkılar; Kansas Üniversitesi – ergenler için eğitim müdahaleleri; Minnesota Üniversitesi – müfredat temelli değerlendirme ve tanımlamayla ilgili karar verme süreci; Virginia Üniversitesi – dikkat problemi de olan öğrenme güçlüğü çeken çocuklar ve akademik görevler için strateji oluşturma) fon ayırmıştır. Bu, araştırmacıları eğitimsel yöntemler geliştirmeye sevk etmiştir çünkü görsel ve görsel – motor güçlüklerle ilgili tedavi yöntemleri etkili olmamıştır (Akt. Carlson, 2005).

1970'lerin ortalarında Sigfried Engelmann ve arkadaşları, dil, okuma ve matematik alanlarında bir dizi "Doğrudan Yönerge" programı geliştirdiler (Akt. Carlson, 2005) .

Geschwind (1982), Orton'un disleksinin temel klinik özelliklerini tanıdığını ve disleksinin çalışılabileceği biyolojik bir çatı oluşturduğunu kabul etmiştir. Orton'un 1920'lerde, disleksik çocuklarda solaklığa, normal görsel algıya, sakarlığa, kekemeliğe, konuşma dilinin kazanılması ve kullanılmasında gecikmeye sıklıkla rastlandığını vurguladığına dikkat çekmektedir. Geschwind, Orton'un bu özelliklerin disleksi ile birlikte görülebileceği ancak disleksinin nedeni olmadığı görüşüne katılmaktadır (Richardson, 1989).

1980'den 1985'e kadar araştırmacılar ve eğitimciler, öğrenme güçlüğü çeken çocuklara yardım etmek için bir projeden diğerine koşmuşlardır. 1980'lerin sonunda alanın sağlamlaşmasına kadar, birçok yeni teori ortaya atılmıştır. Ancak çok önemli bir problem baş göstermiştir. Öğrenme güçlüğü olarak tanımlanan çocukların sayısı ikiye katlanmış ve 2,8 milyonun üzerine çıkmıştır. Sayının bu kadar artması,

çocuklara yanlış tanı konulup konulmadığı sorusunu akla getirmiştir (Hallahan ve Mercer, 2001).

Kargaşa Dönemi (1985-şimdi):

Hallahan ve Mercer (2001) tarihsel gözden geçirmelerini Özel Öğrenme Bozukluğu'nun nasıl en iyi şekilde kavramlaştırılacağıyla; öğrenme güçlüklerinin nasıl en iyi şekilde tanımlanacağıyla; çok fazla çocuğun öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmasında güncel uygulamaların payı olup olmadığıyla ilgilenerek sonuçlandırmışlardır (Hallahan ve Mercer, 2001).

Hâlihazırdaki araştırma projeleri, öğrenme güçlüğü olan çocukların uygun öğrenme stratejileriyle okulda başarılı olabildiklerini göstermiştir. Fonolojik süreçlere odaklanan çalışmalar çocukların okumalarına yardımcı olmaktadır. Birçok araştırma, öğrenme güçlüğünün nörolojik işlev kaybının bir sonucu olduğunu ve öğrenme güçlüğünün türünde kalıtımın önemli olduğunu doğrulamıştır (Hallahan ve Mercer, 2001).

Öğrenme güçlüğü çekenlerin sıklıkla yüksek zekâ düzeyinde olduğunun ortaya konmasıyla, öğrenme güçlüğünün mental retardasyonla bağlantılı olduğu düşüncesinden vazgeçilmiştir. Kamusal okul sistemi, öğrenme güçlüğü olan çocukları eğitme konusunda genellikle başarısız olmaktadır. Federal hükümet, eğitim destek programları oluştursa da bir öğrenci öğrenme güçlüğünün her bir kriterini karşılamıyorsa destek programlarına girememektedir (Carlson, 2005).

1.3. ÖÖB ve DSM

DSM (APA, 2000) üç temel öğrenme bozukluğu tanımlamaktadır: Okuma, Matematik ve Yazılı Anlatım Bozukluğu. DSM, uyuşmazlık modelini tanısal amaçlar için kullanmıştır. Zekâ düzeyine uygun olarak beklenen ve elde edilen performans arasında önemli bir farklılık (2 standart sapma) olduğunda bir bozukluktan söz

edilebilir; bazı durumlar bunun dışında tutulur (örn. zayıf eğitim, ikinci dil vs.). (Wilmshurst, 2009).

Öğrenme Bozukluğu (ÖB) tanısı, bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, okuma, matematik ve yazılı anlatımın beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla konur. Başarı ile IQ arasındaki daha küçük farklılıklar (örn. 1 ve 2 standart sapmalar) da zaman zaman kullanılır; bu, özellikle bireyin IQ testindeki performansı, eşlik eden bilişsel işlev bozuklukları, birlikte bulunan ruhsal bozukluğu ya da genel tıbbi durumu ya da bireyin etnik ve kültürel özellikleriyle uyumlu ise kullanılır. ÖB erişkinlikte de sürebilir (APA, 2000).

1.3.1. Eşlik Eden Özellikler ve Bozukluklar

ÖB olan çocuklarda okulu bırakma oranı % 40 (ya da ortalamanın yaklaşık 1.5 katı) olarak bulunmuştur. ÖB olan erişkinlerin işlerinde ve toplumsal yaşamlarında belirgin bozukluklar vardır. Bazı bireylerde (%10 – 25) Davranım Bozukluğu, Karşıt Olma – Karşıt Gelme Bozukluğu, Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu, Majör Depresif Bozukluk ya da Distimik Bozukluklarla birlikte ÖB da bulunabilmektedir. Dil gelişimindeki gecikmeler, ÖB ile birlikte (özellikle Okuma Bozukluğu) görülebilmektedir. Yine de bu gecikmeler bir iletişim bozukluğu tanısı koydurmak için yeterli şiddette olmayabilir. ÖB, Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu ile yüksek oranda birlikte bulunabilir (APA, 2000).

Bilişsel yetilerde, altta yatan bir anormallik (örn. görsel algı, dilbilgisi süreçleri, dikkat ya da bellekteki yetersizlikler ya da bunların bir karışımı) olabilmektedir. Bunlar ÖB'den önce gelebilir ya da birlikte bulunabilir. Bu yetileri ölçen testler, diğer psiko – eğitimsel testlere göre daha az geçerlilik ve güvenilirliğe sahiptirler. Genetik yatkınlık, doğum sırasındaki travma ile değişik nörolojik ya da tıbbi bozukluklardan söz ediliyorsa da bu bozuklukların bulunması tek başına ÖB tanısını değiştirmez. Ayrıca böyle bir öyküsü olmayan ÖB tanısı almış çok sayıda

kişi de vardır. Yine de ÖB bazı tıbbi bozukluklarla (örn. kurşun zehirlenmesi, fötal alkol sendromu ya da frajil X sendromu) biraz daha sık görülür (APA, 2000).

1.3.2. Ayırıcı Tanı

ÖB, okul başarısındaki normal sapmalardan ve fırsat eksikliği, yetersiz öğrenim ya da kültürel etkenler gibi okula ilişkin zorluklardan ayırt edilmelidir. Yetersiz eğitim ve öğrenim, standart başarı testlerinde düşük performansa yol açabilmektedir. Etnik ya da kültürel birikimi farklı olan çocuklarla yetersiz öğrenim görmüş olan çocukların başarı testlerinde puanları düşük olabilir. Benzer birikimi olan çocukların, yetersiz ve karmaşık yaşam koşulları, hastalığa bağlı devamsızlıkları da başarı için risk faktörlerini oluşturacaktır (APA, 2000).

Görme ve işitme bozuklukları öğrenme yeteneğini etkileyebileceğinden odyometrik ya da görsel testlerle araştırılmalıdır. Bu tür duyu eksikliği olan hastalarda ÖB tanısı, öğrenme zorluğu bu eksiklikle ilgili olmayacak kadar fazlaysa konmalıdır (APA, 2000).

MR'de, öğrenme zorlukları entelektüel işlevsellikteki bozuklukla orantılıdır. Yine de bazı Orta Derecede MR olgularında okuma, matematik ya da yazılı anlatımdaki başarı düzeyi MR'nin düzeyi ile orantısız olarak beklenenden aşağı kalabilmektedir. Bu olgularda ÖB ek tanı olarak konmalıdır (APA, 2000).

Yaygın Gelişimsel Bozukluk tanısı almış bir bireyde ÖB tanısı, bireyin okuldaki yetersizliği entelektüel işlevselliğinden ve okul işlevselliğinden beklenenden belirgin biçimde fazlaysa konmalıdır (APA, 2000).

Matematik Bozukluğu ve Yazılı Anlatım Bozukluğu çoğunlukla Okuma Bozukluğu ile birlikte görülür (APA, 2000).

DSM, ÖB'nin genel özelliklerini verir ve üç ölçütle bütün öğrenme bozukluklarının genel tanısal özelliklerinin ana hatlarını belirtir:

1.Bireysel olarak uygulanan standardize testlerde bireyin yaşına, eğitim durumuna ve zekâ düzeyine göre okuma, matematik ya da yazılı anlatımda başarı beklenenin önemli ölçüde altındadır.

2. Öğrenme problemleri okuma, matematik ya da yazma becerileri gerektiren günlük aktiviteleri ve akademik başarıyı etkiler.

3.Duyusal bir kusur varsa, öğrenme güçlükleri kusura eşlik edenden daha fazladır (APA, 2000).

1.3.3. Okuma Bozukluğu için tanı ölçütleri

A. Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ya da kavrama testleri ile ölçüldüğü üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısı beklenenin önemli ölçüde altındadır.

B. A tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozar.

C. Duyusal bir bozukluk varsa bile okuma zorluğu genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır (APA, 2000).

1.3.4. Matematik Bozukluğu için tanı ölçütleri

A. Bireysel olarak uygulanan standart testler ile ölçüldüğü üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda matematiksel becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.

B. A tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da matematik becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozar.

C. Duyusal bir bozukluk varsa bile matematik becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır (APA, 2000).

1.3.5. Yazılı Anlatım Bozukluğu için tanı ölçütleri

A. Bireysel olarak uygulanan standart testler ile ölçüldüğü üzere (ya da yazma becerilerinin işlevsel değerlendirmeleri), kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.

B. A tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da yazılı metin derlemeyi gerektiren günlük yaşam etkinliklerini (örn. dilbilgisi kuralları yönünden doğru cümleler ve iyi düzenlenmiş paragraflar yazma) önemli ölçüde bozar.

C. Duyusal bir bozukluk varsa bile yazma becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır (APA, 2000).

1.3.6. Başka Türlü Adlandırılamayan ÖB

Bu kategori, herhangi özel bir ÖB için tanı ölçütlerini karşılamayan öğrenme bozuklukları için kullanılır. Bu kategori, kişinin takvim yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda her bir bireysel beceriyi ölçen testteki başarı beklenenin önemli derecede altında olmamasına karşın, okul başarısını birarada önemli ölçüde etkileyen her üç alandaki (okuma, matematik, yazılı anlatım) sorunları kapsayabilir (APA, 2000).

1.4. Prevalans ve ÖÖB Alt Tipleri

Prevalans oranındaki geniş aralık tanımlardaki farklılıklarla ilgilidir. DSM (2000), %2-%10 olduğunu belirtir ve şimdilerde okul çocuklarının %6'sı ÖÖG olarak tanı almaktadır. ÖÖG'nin alt tipleri disleksi (okuma ve telaffuz), diskalkuli (matematik), disgrafi (yazılı anlatım), dispraksi (motor fonksiyon) ve sözel olmayan öğrenme güçlüğü (matematik ve mekânsal farkındalık)'dür (Wilmhurst, 2009).

1.4.1. Disleksi (Özel Okuma Bozukluğu)

Gelişimsel disleksi, çocuklarda ve yetişkinlerde eksiksiz ve akıcı okuyabilmek için gerekli olduğu düşünülen zekâ, motivasyon ve eğitimle ilgili bir problem olmaksızın okumada yaşanan güçlüktür (Shaywitz, 1998). Démonet ve arkadaşları (2004), gelişimsel disleksiyi geleneksel eğitim, yeterli zekâ düzeyi ve sosyokültürel fırsat olmasına rağmen okuma becerilerinin kazanılmasında beklenmeyen, özgül ve dirençli başarısızlık olarak tanımlamıştır. Shaywitz ve Shaywitz (2005) ise disleksiyi, dil sisteminde, özgül olarak da bu sistemin alt bileşeni olan fonolojik işlemede bir bozukluk olarak ifade etmişlerdir.

Disleksi, temelde nörobiyolojik olan bir özel öğrenme bozukluğudur. Kelime tanıma ve telaffuzda güçlüklerle kendini göstermektedir. Bu güçlükler, dilin diğer bilişsel yeteneklerle ilişkili olan fonolojik bileşeninde bir eksiklikle sonuçlanmaktadır. İkincil sonuç olarak, okuduğunu anlamada güçlük ve kelime dağarcığının az olması görülmektedir (Lyon ve ark., 2003). Disleksili çocuklar, okuduğunu anlamada başarılı olabilirken kelimenin şifresini çözme konusunda başarısız olmaktadır (Shaywitz, 1998).

Yetişkinlerde disleksi, ilk olarak on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında, çocuklarda gelişimsel disleksi ise 1896'da Morgan tarafından belirtilmiştir (Shaywitz ve Shaywitz, 2005).

ÖÖB'nin en sık rastlanan tipidir (%80). Etiyolojisi, genetik geçiş (DCDC2 geni) ve beyin fonksiyonu ile bağlantılıdır (Wilmhurst, 2009).

Disleksinin prevalansı % 5 – 17.5'tur (Démonet ve ark., 2004).

1.4.2. Diskalkuli

Okuma bozukluklarına yoğun ilgi olmasına rağmen, temel matematik kavramlarında güçlükler yaşayan öğrenciler gözden kaçmaktadır (Robinson, Menchetti ve Torgesen, 2002). Diskalkuli hakkında daha az şey bilinmektedir. Görsel-mekânsal süreçlerdeki kusurlar daha açıktır. Diskalkuliyi değerlendirmek daha zordur çünkü matematik testlerindeki bileşik skorlar anlamadaki boşlukları kapatmaktadır. Diskalkuli için kriterler, 85'in üstünde zekâ düzeyi, aritmetikte düşük performans ve aritmetik başarısı ve zekâ düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmasıdır. Diskalkulinin başlıca işaretleri, hesaplama ve sayı algısının kazanılmasındaki kusurları içerir. İşleyen bellek kusurları, sayı saymada parmakların kullanılmasıyla ilgilidir; ancak semantik bellek kusurları sayıları hatırlamada güçlük çekmeyle sonuçlanmaktadır (Wilmhurst, 2009).

Çocuklarda aritmetik güçlükler, kısa süreli bellek kusurlarıyla açıklanmaktadır. Bu bellek kusurunun nedeni açık değildir. Aritmetik güçlükleri olan çocukların, bilişsel süreçleri değerlendirmek üzere tasarlanan görevlerde problem yaşadıkları görülmektedir. Bu grup, aritmetik alanda başarılı olan çocuklara göre, kısa süreli bellek, işlem hızı gibi alanlarda daha kötü performans göstermişlerdir. (Bull ve Johnston, 1997).

Kosc, 1974'te, gelişimsel diskalkuliyi, genel zihinsel yeteneklerle ilgili bir bozukluk olmaksızın, genetik ya da konjenital kökenli yapısal bir matematiksel yetenek bozukluğu olarak tanımlamıştır (Rourke ve Conway, 1997).

Gelişimsel diskalkulisi olan çocuklar, aritmetik tabloları, toplamanın işlem yolunu, çıkarma, çarpma, bölmeyi öğrenmekte zorluk yaşamaktadırlar. Bazıları da sayı kavramını anlamada problem yaşamaktadır ve sayıları yazamamakta, okuyamamakta ya da doğru kelimeyle sayıyı tanımlayamamaktadır (Shalev ve ark, 2001).

Birçok araştırmacıya göre, aritmetik güçlüğün prevalansı en az %6'dır (Rourke ve Conway, 1997). Okul çocuklarının %5 - %8'inde matematik alanındaki kavramları ve yöntemleri öğrenmeye engel olan bellek ya da bilişsel kusurlar görülmektedir. Bu çocukların çoğu, sayma ilkelerini anlamada ve problem çözme yollarında yaşıtlarından geri kalmışlardır (Geary, 2004).

Öğrenme güçlüğü olan çocukları tanımlamak için operasyonel kriter oluşturmada federal düzenlemeler, öğrenme güçlüklerini yedi kategoriye ayırmıştır (1997) ve bu yedi kategoriden ikisini matematik akıl yürütme ve matematik hesabı yapma oluşturmaktadır (Robinson ve ark., 2002).

1.4.3. Sözel Olmayan Öğrenme Bozukluğu (SOÖB)

SOÖB olan çocuklar, normal ya da normalin üstünde okuma becerisi göstermektedirler ancak okuduklarını anlamada zorluk çekmektedirler. Dokunsal algı, görsel algı ve görsel mekânsal süreçlerle bağlantılı aritmetikte performansları zayıftır. Entelektüel profillerde, ÖÖB'nin daha bilinen tiplerine ters olarak, sözel beceriler performans becerilere göre anlamlı olarak yüksek çıkmaktadır. Zayıf sosyal beceriler, gizli sosyal işaretleri okumadaki güçlükle bağlantılıdır (Wilmhurst, 2009).

Rourke ve arkadaşları (2002), SOÖB sendromunu aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

Dokunsal algı, görsel algı, karmaşık psikomotor becerilerin bazı boyutları ve alışılmadık durumlarla baş etmede önemli birincil kusurlarla nitelendirilmektedir. Bu birincil kusurlar, dokunsal ve görsel dikkatte ikincil kusurlara ve araştırma davranışında sınırlandırmalara yol açmaktadır. Sırasıyla, dokunsal ve görsel bellekte, kavram oluşturmada, problem çözmede ve hipotez test etme becerilerinde üçüncül kusurlar ortaya çıkmaktadır. Son olarak, bu kusurlar dilin içeriği (anlam) ve işlevi (neden – sonuç ilişkisi kurma)'nde önemli güçlüklere yol açmaktadır (Rourke ve ark., 2002).

SOÖB olan çocuklarda üç temel semptom kümesi vardır: motor beceriler, görsel mekânsal bilginin analiz ve sentezi, sosyal/pragmatik gelişim (Wilmhurst, 2009).

Motor beceri eksikliği: SOÖB ile ilgili araştırmalarında Gross – Tsur ve arkadaşları (1995), SOÖB olan çocukları %80'inde bilişsel ve motor performansın yavaş olduğunu, %90'ında grafomotor bozulmalar olduğunu ve %67'sinde diskalkuli olduğunu bulmuştur. SOÖB olan çocukların bazılarında vücudun sol tarafında silik nörolojik bulgulara rastlanmıştır.

Görsel/mekânsal organizasyon: SOÖB olan bireyler görsel/mekânsal alanın organize edilmesinde, alışılmadık durumlara uyum sağlamada, sözel olmayan ipuçlarını fark etme ve yorumlamada zorluk çekerler. Görsel/mekânsal kusurlar, organizasyon, ince ayrıntıları görme ve görsel bilginin yorumlanması gibi birçok alanda ortaya çıkmaktadır (Wilmhurst, 2009). Bir çalışmada Liddell ve Rasmussen (2005), SOÖB olan çocukların, sözel bellek görevlerinde ortalama performans göstermelerine rağmen görsel bellekle ilgili önemli eksiklerinin olduğunu bulmuştur. Bu çocuklar, yüz tanıma konusunda oldukça düşük başarı göstermişlerdir. Araştırmacılar bununla ilgili birçok açıklama getirmişlerdir. Bunlar, bütüne dikkat etmeksizin yüzle ilgili özellikleri kodlama, yüzdeki duygusal ifadelere dikkat etmemedir.

Sosyal ve pragmatik kusurlar: SOÖB olan çocuklarla ilgili araştırmalarında Gross – Tsur ve arkadaşları (1995), bu çocuklarda sosyal becerilerin zayıf (uygun olmayan yüz ifadeleri, göz kontağı, zayıf pragmatik dil ve sosyal kuralların anlaşılmasında güçlük) olduğunu bulmuşlardır.

Harnadek ve Rourke (1994), SOÖB olan çocukların önceki deneyimlerden bilgi aktarımı konusunda güçlük yaşadıklarını ve bunun sonucunda kavram oluşturma ve hipotez test etme kusurlarının ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Bu bireyler çevrelerindeki değişikliklere uyum sağlama konusunda donanımsızdır ve uygunsuz tepkiler verebilmektedirler. SOÖB olan çocuklar sosyal algı, akıl yürütme

ve karşılıklı ilişkide büyük zorluk yaşamaktadırlar. Sonuç olarak, akranları tarafından dışlanmakta ve geri çekilmektedirler.

Harnadek ve Rourke (1994), 1960'ların sonlarından itibaren çalışmalarının sonucu olarak SOÖB'nin klinik belirtilerini sıralamıştır:

1. Bilateral dokunsal – algısal kusurlar; genellikle bedenin sol tarafında daha dikkat çekicidir.
2. Bilateral psikomotor koordinasyon yetersizliği; sıklıkla bedenin sol tarafında daha dikkat çekicidir.
3. Görsel – mekânsal – organizasyonel yeteneklerde önemli yetersizlikler görülmektedir.
4. Sözel olmayan problem çözme, kavram oluşturma, hipotez test etme, yeni durumlarda olumlu ya da olumsuz geribildirimlerden yararlanma alanlarında dikkat çekici kusurlar görülmektedir.
5. Sözel bellek becerilerini içine alan sözel kapasiteler iyi gelişmiştir.
6. Yeni durumlara uyum sağlamada güçlük ve herhangi bir durumda uygun olmayan davranışlar görülmektedir.
7. Okuma (kelime tanıma) ve telaffuza kıyasla, aritmetikte dikkat çekici yetersizlikler görülmektedir.
8. Tekrarlayıcı, açık sözlü laf kalabalığı görülmektedir.
9. Sosyal algı, sosyal uyum, sosyal muhakeme ve sosyal etkileşim becerilerinde önemli eksiklikler. Sosyal geri çekilme ve yaş büyüdükçe sosyal izolasyona doğru gidiş.

Rourke ve arkadaşlarına göre, SOÖB olan bireylerde, ileri dönemlerde içselleştirme bozuklukları, depresyon, intihar eğilimi ve sosyal izolasyon görülmektedir (Rourke ve ark., 2002).

Rourke ve Tsatsanis (2000), SOÖB ile Asperger Sendromu'nun davranış örüntüleri ve uyum açısından birbirine benzediğinden söz etmektedir. Her iki grubun nöropsikolojik profillerinin örtüştüğünü, soyutlama ve genelleme kapasitelerinin

kısıtlı olduğunu bildirmişlerdir. SOÖB olan bireylerin birçoğunda, sosyal güçlüklerin Asperger Sendromunda olduğu kadar ciddi olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuda daha çok araştırma yapılması gerektiğini eklemişlerdir.

1.4.4. Sosyal Beceri Eksikliği

ÖÖB olanlar arasında, sosyal beceri eksikliğinin prevalansı çok tartışılsa da sadece LDA (1986), ÖÖB'nin bir alp tipi olarak sosyal beceri eksikliğini tanımaktadır. Birçok çalışma, ÖÖB olan öğrencilerin %75'inin akranları tarafından reddedildiğini göstermiştir. Sosyal becerileri geliştirme programları vardır ancak bunların etkisiz oluşları şimdilerde dikkatle incelenmektedir (Wilmhurst, 2009).

1.5. Etiyoloji

1.5.1. Biyolojik Yaklaşımlar

1.5.1.1. Gelişimsel Disleksi

Genetik geçiş: Disleksi, ailesel ve kalıtsaldır. Aile öyküsünde disleksi olması, en önemli risk faktörüdür (%23 - %65) (Shaywitz, 1998). Boylamsal bir çalışmada, disleksik çocukların ailelerinin okuma testlerindeki skorlarının, kontrol grubuna göre daha düşük olduğu bildirilmiştir (DeFries ve ark., 1978). Disleksiyle ilgili monozigot ikiz çalışmalarında %84 - %100 oranında eş hastalanma bildirilirken, oranlar, dizigot ikiz çalışmalarında %20 - %38 arasında bildirilmiştir (Akt. Wilmhurst, 2009). Hallagren 1950'de, disleksi için birinci derece akrabalarda riskin %41 olduğunu bulmuştur. Vogler, DeFries ve Decker, 1985'te, disleksili bir babanın oğlunda riskin %40, disleksili bir annenin oğlunda %35 olduğunu bulmuştur (Richardson, 1989).

Son zamanlardaki bildiriler, akıcı okumayı etkileyen normal beyin devrelerinin oluşumunu engelleyen DCDC2 (doublecortin domain containing 2) adlı genden bahsetmektedirler (Meng ve ark., 2005; Schumacher ve ark., 2006). Dislekside bağlantı eşitsizliğinin incelendiği bir çalışmada, tek-belirteç ve haplotip analizinde DCDC2 ile disleksi arasında anlamlı bir bağlantı olduğu gösterilmiştir. Bu

bağlantının en güçlü olarak ağır derecede disleksisi olan hastalarda saptandığı bildirilmiştir. İkinci adımda, çalışma, disleksisi olan bağımsız 239 üçlü takımı içine alacak şekilde genişletilmiştir ve bağlantı doğrulanmıştır (Schumacher ve ark., 2006).

Beynin yapısı ve fonksiyonu: Disleksinin nörobiyolojik temelleri yaklaşık yüz yıl kadar önce fark edilmiştir. Fransız nörolog Dejerine, 1891'de, okumayla ilgili sol posterior beyin bölgesinin önemli olduğunu ileri sürmüştür. Dejerine tarafından tanımlanan okumayla ilgili bir diğer posterior beyin bölgesi de occipito – temporal alanın ön kısmıdır (Lyon ve ark., 2003). 1962'de Geschwind'in okuma bozukluklarının anatomik temellerinden tekrar bahsetmesiyle disleksiye olan ilgide canlanma olmuştur. Geschwind ve Levitsky, 1968'de, sol temporal düzlemde Heschl işitsel gyrusun (işitsel bağlantı korteksinin bir parçası) arkasındaki üçgen bölgenin sağdakinden daha geniş olduğunu göstermiştir. Diğer asimetriler de bildirilmiştir (Richardson, 1989).

Galaburda ve Kemper, 1979'da, yirmi yaşında, solak, disleksili bir erkeğin beyninin arkitektonik analizinde, sol hemisfer beyaz cevherinin sağdan daha büyük olduğunu, özellikle perisylvian alanlarda çok sayıda heterotopiler (ektopik nöron adacıkları) bulunduğunu bildirmiştir. Sol temporal düzlemin büyüklüğü sağ ile eşittir ve burada asimetri yoktur. Disleksili dokuz bireyin beyinlerinde de benzer bulgulara rastlanmıştır. Disleksik olmayan bireylerde benzer değişimler bulunmamıştır. Kortikal yapıdaki bu bozulmaların, gebeliğin on altıncı ve yirmi dördüncü haftaları arasında oluşan nöronal migrasyon döneminde olduğuna inanılmaktadır (Richardson, 1989).

Lyon ve arkadaşları (2003) tarafından önerilen gözden geçirilmiş disleksi tanımı, bozukluğun fonksiyonel manyetik rezonans beyin görüntüleme (fMRI) ve magnetoensefalografi (MEG) bulgularından yola çıkılarak öne sürülmüş nörolojik temelden köken almaktadır.. Disleksili çocuklar ve yetişkinlerle yapılan nörolojik görüntüleme çalışmaları, disleksik olan ve disleksik olmayan bireylerin bilgi işleme yollarındaki farklılığın altını çizmektedir.

Shaywitz ve arkadaşları (2003), makalelerinde okuma işlevinin sol hemisferde yer alan üç beyin bölgesinde lokalize olduğunu bildirmiştir: ses (phoneme) tanıma (sol frontal girus), seslerin harflerle eşleştirilmesi (sol parietal/temporal) ve kelimelerin görünüşünün uzun süreli saklanması (sol temporal/occipital). Sol hemisferin aktivasyonu, okumak için önemlidir çünkü sol hemisfer dil işlevleri için özelleşmiş beyin bölgesidir.

Sözel öğrenme için sol serebral hemisfer, sözel olmayan öğrenme için de sağ hemisfer özelleşmiştir. Sağ ve sol hemisfer arasında, corpus collosum yoluyla olan iletişim sayesinde, bilginin iki yönde işlenmesiyle sözel ve sözel olmayan öğrenme akıcı bir şekilde gerçekleşir. Her hemisfer kendi sorumluluğunu yerine getirir ancak her ikisi de diğeriyle iletişim içindedir. İki hemisfer de dilin bütün yönleri için gereklidir ve erken dil öğrenme deneyiminde önemlidir (Akt. Richardson, 1989).

Sağ hemisfer ile ilgili dil işlevleri, şunlardır: (a) konuşmanın prozodik özelliklerini (dilin melodisiyle uyuşan tonlama kalıplarını) tanıma, (b) harf ve kelime gibi bilinmeyen şekilleri tanıma, (c) söylenen isimleri, kelimeleri, kısa cümleleri ve ifadeleri anlama, (d) yazılan isim ve kelimeleri anlama. Ludlow, 1980'de, sağ hemisferin dilbilim ile ilgili sınırlılıkları olduğunu vurgulamıştır: (1) sözdizimsel analiz ve üretimle ilgili güçlükler, (2) kelimelerin işlevini anlamada güçlükler, (3) fonetik analizde ve sesli ve sessiz hecelerin tanınmasında düşük performans, (4) kısa süreli bellekte sınırlılıklar ve (5) konuşmanın fonolojisi ve üretiminde güçlükler (Richardson, 1989).

Sağ hemisfer, konuşma dilindeki ince ayrımları ve prozodik özellikleri içeren melodinin tanınmasında önemli işlevlere sahiptir. Bebekler, kelimelerin tanınmasından ve seslerin oluşumundan önce ana dilin melodisini öğrenmek zorundadır. Daha ileriki yaşlarda okumaya başladıklarında, tanıdık olmayan şekillerin tanınmasında, başka sağ hemisfer stratejileri kullanacaktır. Sol hemisfer iletişim için birincil kanal olsa da, sağ hemisferden yardım almaktadır. Sağ hemisferin daha yaratıcı olduğu düşünülmektedir (Richardson, 1989).

Merkezî sinir sisteminin gelişmesi ve olgunlaşmasıyla birlikte çocuklarda gelişim sürecinde, görsel algı süreçleri, harf ve isimlendirmeyle bağlantılı posterior sistemin aktivasyonundan, okuduğunu anlamayı içeren frontal sistemin aktivasyonuna geçilmektedirler. Sonuç olarak, nöral yolaklar posteriordan anteriora ve sağdan sola doğru olgunlaşır (Shaywitz, 2003). Disleksili çocukların, sol bölüm ve posterior sistemlerinden daha çok sağ tarafı etkinleşmektedir (Wilmhurst, 2009).

Okuma, görsel – algısal ve linguistik süreçleri içermektedir. Disleksi teorileri, görsel sistem, dil sistemi ve uyaranın temporal işlemesi gibi diğer faktörler temelinde şekillenmiştir (Shaywitz, 1998).

Okuma problemi olan bireyler, iyi okuyanların ulaştığı gibi kelimelerin uygun deposuna ulaşamazlar. Okuma güçlüğü yaşayanlar, her seferinde kelimeyle ilk kez karşılaşıyorlarmış gibi sesleri tanıma ve eşlemeyle uğraşırlar. Disleksisi olmayan kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, disleksili yetişkinlerde, okuma sürecinde gerekli olan sol posterior yolaklar daha az etkindir (Akt. Wilmhurst, 2009).

Disleksisi olmayan bireylerde, okumada iki farklı beyin sistemi işin içine girer: sol parietal/temporal bölge sesle ilgili görevlerde (ses telaffuzunda) gereklidir ve etkindir; görünüşü deşifre etme (harf ve kelime algısı) sırasında sol inferior temporal/occipital alan etkindir. Sesle ilgili görevler daha yoğun olarak sessel farkındalık sisteminden yararlanır; daha iyi okuyanlar tarafından kullanılan görünüşle ilgili görevler daha hızlı şifre çözme sürecidir (Wilmhurst, 2009).

70'i disleksik olan ve 74'ü disleksik olmayan 144 sağ elli çocukla yapılan bir çalışmada Shaywitz ve arkadaşları (2002), disleksik çocuklarda posterior ve sol sistemlerden yararlanılmadığı için, bunu telafi etmek üzere sağ hemisfer ve frontal girusta (ses şifresi çözmeyle ilgili sağdaki bölgeler) aktivitenin arttığını bulmuştur. Disleksisi olmayan çocuklarda, fonolojik analiz sırasında, inferior frontal, superior temporal, parietotemporal ve orta temporal – orta occipital girusları içine alan sol hemisfer bölgeleri ve inferior frontal, superior temporal, cingulate ve medial orbital

girusları içine alan sağ hemisfer bölgeleri anlamlı olarak daha çok aktivasyon göstermiştir.

Araştırmalar, fonolojik problemlerin disleksinin temeli olduğunu doğrulamıştır. Lyon ve Shaywitz (2003), gözden geçirilmiş tanımlarında okumanın koşulu olan iki anahtar süreç tanımını birleştirmiştir: kelimeyi eksiksiz tanıma (gerçek kelimelerin tanımlanması) ve şifre çözme yeteneği (uydurma sözlerin telaffuzu).

Disleksisi olan çocuklar kelimelerin, uydurma kelimelerin ve sayıların şifresini çözmede disleksisi olmayan akranlarına göre daha yavaştır (Akt. Wilmhurst, 2009).

Disleksik bireyler yaşamları boyunca akıcı okuma konusunda problem yaşarlar (Lyon ve ark., 2003). Fonolojik kurama göre, disleksili bireyler, konuşma ve yazmada kelimelerin seslere bölünebildiğinin ve yazılan kelimeyi oluşturan harflerin konuşma dilindeki sesleri temsil ettiğinin farkında değildir. Fonolojik kuram, dil sisteminin, bileşenlerin hiyerarşik serileri olarak kavramlaştırılabileceğini ileri sürmektedir. En üst seviyede anlam, sözdizimi, söylem gibi işlemeyle ilgili nöral sistemler ve en alt seviyede dili oluşturan farklı ses elemanlarının işlenmesine ayrılmış fonolojik modül bulunmaktadır. Dislekside, fonolojik modül düzeyinde bir eksiklik yazılan kelimeyi fonolojik elemanlara ayırma yeteneğini zayıflatmaktadır (Shaywitz, 1998).

Ellis ve Miles 1977'de, dislekili çocukların bilgi işleme yeteneklerini girdi – çıktı yöntemi doğrultusunda, sözcüğün anlamını çözme olarak açıklamıştır. Görsel durumların anlamının çözülmesinde daha fazla bozulma olduğunu vurgulamışlardır. Temel problemin, uzun dönemli bellekte saklanan fonolojik bilgiye ulaşmada yavaşlama olabileceğini ifade etmişlerdir (Akt. Wilmhurst, 2009).

Bu psikolinguistik kavramlar, afazinin nörolojik yönüne yakındır. Özgül hasarın yerine bakılmaksızın, anominin (sözlük isimlerini bulma yeteneğinin kaybının), afazinin bütün tiplerinde başlıca özellik olduğu bulunmuştur. Neredeyse tüm dil rahatsızlıklarında isimlendirmede bozulma olması, isimlendirme işinin

dilbilimsel alt süreçleri içine alan karmaşık ve hassas bir süreç olduğunu göstermektedir. Okuma problemleri olan çocukların, isimlendirme ya da dipnomide eksiklikleri vardır. Gelişimsel disleksisi olan birçok çocukta isimlendirme problemleri görülmektedir (Akt. Wilmhurst, 2009).

Disleksi, afazinin dışavurumlarından biri olarak düşünülmektedir. Araştırılan ilk okuma bozukluğu, beyin hasarı sonucu olarak edinilmiştir. Tıp ve psikolinguistik tarihinde gelişimsel disleksi, bazı fonolojik işleme kusurlarını içeren özgül bir gelişimsel dil bozukluğudur (Wilmhurst, 2009).

1.5.1.2.Diskalkuli

Genetik geçiş: Diskalkulide genetiğin rolü çok az bilinmektedir. Shalev ve arkadaşlarının çalışmasında, diskalkulisi olan çocukların %66'sının annelerinde, %44'ünün babalarında, %53'ünün ikizlerinde ve %44'ünün ikinci derece akrabalarında diskalkuli bulunmuştur. Shalev ve arkadaşları, diskalkulinin de diğer öğrenme güçlükleri gibi ailesel yatkınlığı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ailesinde (ebeveynler, kardeşler) matematik öğrenme güçlüğü olan çocukların diğerlerine göre on kat daha fazla risk altında olduğunu bildirmişlerdir (Shalev ve ark., 2001) .

Beynin yapısı ve fonksiyonu: Nörolojik literatürde hesaplamayla ilgili bozukluklar geçen yüzyılın başına kadar uzanmaktadır. Ancak bu alandaki çalışmalar, normal bir erken gelişim sürecinden sonra, beyin hasarı sonucu edinilmiş bir bozukluk olarak akalkuli ile ilgiliydi. Gelişimsel bir bozukluk olarak ve öğrenme güçlüğünün bir alt tipi olarak diskalkuli çalışmaları daha yenidir. (Rourke ve Conway, 1997). Matematik öğrenme güçlüğü olan çocukların, problem çözme özelliğine katkıda bulunan bilişsel ve nöral mekanizmalar henüz tam anlaşılamamıştır (Geary, 2004). Merkezî yürütücü, problem çözmede kullanılan dikkatle ilgili ve ketleyici süreçleri ve dil ve görsel – mekânsal sistemlerde ortaya çıkabilen kavramsal ve yargılama yeteneklerini destekleyen bilgileri kontrol etmektedir. Dil sistemi, bilginin sunum şekli (sayıların ifade edilmesi) ve sayı sayma sırasında işleyen belleğin bilgi işlemesi için önemlidir. Görsel – mekânsal sistem,

sayının büyüklüğü gibi kavramsal bilginin sunumunda önemlidir. İşleyen bellek kusurları, matematik öğrenme güçlüğü ile bağlantılıdır; işleyen belleğin yükünü azaltmak için parmakla saymanın kullanıldığı ileri sürülmektedir. Sağ hemisfer hasarı nedeniyle diskalkulisi olan bireyler, saymanın işlemsel bileşeninde zorluk çekmektedirler (Geary, 2004).

Aritmetik güçlükleri olan çocuklar, bilişsel süreçlerde problem yaşamaktadırlar. Çocukların aritmetikle ilgili yaşadıkları güçlükler, genellikle kısa süreli bellek kusurlarıyla açıklanmaktadır. Ancak, Bull ve Johnston'ın araştırmasında, çocukların aritmetik güçlüklerinde, kısa süreli bellekle ilgili becerilerin doğrudan ilgisi olmadığı ve aritmetikle ilgili güçlük yaşayan çocuklarla yaşamayan çocuklarda, sayıların tanımlanma hızı temel bir farklılık olarak bulunmuştur. Sayıların tanımlanma hızı, uzun süreli bellekten geri çağırılması gereken temsillerle oluşmaktadır. Semantik bellek kusurlarının, matematik öğrenme güçlüğü olan bireylerde, uzun süreli bellekten sayının geri çağırılmasında karşılaşılan ciddi problemleri açıkladığı varsayılmaktadır (Bull ve Johnston, 1997).

Aritmetik becerilerle beynin yapısı arasındaki ilişkiye dair açıklamalar doyurucu bir noktaya gelmese de, araştırmacılar hesaplama süreciyle ilgili bazı beyin sistemleri hakkında bulgular ortaya koymuşlardır. Aritmetik öğrenme ve performansı için, sol hemisfere karşı sağ hemisferin gelişimsel öneminden bahsedilmektedir. Hesaplama yeteneği bozulmuş hastalarla ilgili çok eski nöroloji raporlarında, bu semptom afazinin belirtisi olarak düşünülmüştür. Bu bakış açısıyla, aritmetik, dilbilimsel yeteneklerin bir türevi olarak görülmektedir. Lewandowsky ve Stadelmann, afazi ve beyin hasarından uzaklaşarak edinilmiş hesaplama güçlüğüne değinen ilk araştırmacılardır. Gerekli sayısal işlemleri takip edebilen ancak aritmetik sembolleri tanıyamayan hastalardan söz etmişlerdir. Genellikle sol hemisferin sayısal sembol sistemiyle ilgili olduğu düşünülse de, sağ hemisfer, problemin akıl yürütme ve/veya görsel – mekânsal organizasyon gerektiren matematiksel performansında önemli rol oynamaktadır (Rourke ve Conway, 1997).

1.5.1.3. Sözel Olmayan Öğrenme Bozukluğu

SOÖB, literatürde gelişimsel sağ hemisfer sendromu, sözel olmayan öğrenme güçlüğü sendromu olarak da geçmektedir (Gross – Tsur ve ark., 1995).

Genetik geçiş: SOÖB'de genetik bağlantı açık değildir (Wilmhurst, 2009).

Beynin yapısı ve işlevi: Mattson, Sheer ve Fletcher, 1992'de, temel fonolojik işlemleme bozukluğu olan ve SOÖB'li çocuklarda, hemisfer aktivitelerini karşılaştırmıştır. Sözel görevleri yaparken temel fonolojik işlemleme bozukluğu olan çocukların, sol hemisferde daha az etkinlik gösterdiklerini ve sözel olmayan görevlerde SOÖB olan çocukların sağ hemisferde daha az etkinlik gösterdiklerini bulmuşlardır (Wilmhurst, 2009).

SOÖB olan çocukların beyin incelemeleri, görsel mekânsal görevlerin yerine getirilmesindeki problemlerin sağ serebral hemisfer disfonksiyonuna bağlı olduğunu göstermektedir (Wilmhurst, 2009).

Rourke ve arkadaşları, "beyaz cevher" modelini önermişlerdir. Bu model, SOÖB'yi nörolojik hastalıkların bir çeşidi olarak açıklamaya çalışmaktadır. Beyindeki beyaz cevher gelişmemiş, hasar görmüş ya da işlevini kaybetmiş olarak SOÖB'nin fenotipi olarak görülecektir. Sağ hemisfer disfonksiyonu, SOÖB için yeterli bir durum olarak görülmektedir (Rourke ve ark., 2002).

SOÖG olan çocuklarda görsel bellek kusurları ve yüz hatırlamada problem olduğu bildirilmiştir. Yüz hatırlamayla ilgili problemlerin, sağ hemisferin işleyişindeki eksiklikle bağlantılı olabileceği düşünülmüştür (Liddell ve Rasmussen, 2005).

1.5.2. Psikolojik Yaklaşımlar

Öğrenme ve öğrenme güçlükleri kavramları, literatürde genellikle bilişsel işlevlerle ilişkilendirilir. Öğrenmenin duygulanımla ilişkisine rastlamak zordur. Psikanalitik kuramda öğrenme – duygulanım ilişkisine değinilir. Psikanalitik kuramda, öğrenme süreci gelişimsel olduğundan, çocukların ilk önce gerginliği gidermek için haz doğrultusunda, birincil süreçlerin etkisindeki zihinsel etkinlikle öğrendiklerinden söz edilir. Öğrenme, organizmanın yaşayabilmek için ilişkide olmak zorunda olduğu psikolojik süreçlerin temelidir. Erken bebeklik döneminde öğrenme, yetişkin ve çocuk arasında sürekli bir psikolojik değişimdir. Öğrenme süreci temsil düzeyinde bir organizasyondur ve temsilin yapılandırılması, bilişsel süreçlerin organizasyonunun bir aşamasıdır. Gelişimsel öğrenme nesne ilişkilerinin kurulması ve sabitlenmesini sağlar. Erken dönem anne – bebek ilişkisinin öğrenme süreçlerinde etkili olduğundan söz edilmektedir. Bu dönemde bebeğin ihtiyaçlarının anne tarafından karşılanmaması benliğin uyumunda güçlüklere neden olur. Öğrenmede "içe alma", "özdeşleşme" ve "bilginin düzenlemesi" gibi adımlardan söz edilir.

Melanie Klein (1923), "Erken Analiz" adlı makalesinde, ketlenmenin bazı örneklerinden bahsetmiştir: oyun ve sporda sakarlık ve bunlardan hoşlanmama, derslerden zevk almama, bir konuya karşı ya da genel ilgisizlik, değişken derecelerde tembellik. Ketlenmelerin kökeninde, cinsel özelliğinin yoğun olması nedeniyle bastırılan güçlü birincil haz bulunur. Erkek ya da kadın öğretmenle ilişkiye, öğrenmeye ve öğretmeye cinsel anlam yüklenir. Etkinliğin vereceği cinsel haz nedeniyle ketlenme gerçekleşir. Ketlenmeler fark edilebilir olsun olmasın, kaygı ve kastrasyon korkusu nedeniyle tersine çevirme mekanizması kullanılır. Ancak bu kaygı çözümlendiğinde ketlenmenin ortadan kalkması mümkün hale gelir. Bu da, ketlenmenin kaynağının kaygı olduğunu gösterir. Kaygıyı bağlayan ya da salıveren ya da kaygıya yatkınlığı mümkün kılan mekanizma, ketlenmeyle sonuçlanan mekanizmayla aynıdır. Benliğin kendini korumaya yönelik eğilimleri, cinsel yüke maruz kalır. Kaygının bir miktarı, bu eğilimler arasında öyle dağıtılmıştır ki artık kaygı olarak değil; acı, zihinsel sıkıntı ve sakarlık kılığında görülür. Bastırma, hedef

olarak seçilmiş benlik eğilimlerine doğru harekete geçebilir ve böylece ketlenmeler ortaya çıkabilir.

Melanie Klein'a göre ketlenme, kısıtlayıcı yöntemlerle cinsel enerjinin denetim altına alınmasıdır. Cinsel yük, ketlenmenin hazırlayıcısıdır. Özdeşleşme, sembol oluşumunun, konuşmanın ve yüceltmenin öncüsüdür. Yüceltme, sembol oluşumuyla meydana gelir. Bastırma ne kadar erken olursa, haz durumunun cinsel niteliği o kadar korunur. Ketlenme, kaygı olarak boşalım sağlayan aşırı cinsel enerjinin yüceltmelerin üzerine aktarılmasıyla şekillenir. Yüceltme, ketlenme şeklindeki bastırma ile azalır ya da yok olur. Bu ketlenmelere yüklenen kaygı miktarı, yüceltme miktarını geçerse, sonuç nörotik ketlenme olur çünkü cinsel enerjiyle bastırma arasındaki şiddetli rekabet artık benlik eğilimleri alanında gerçekleşmektedir.

Melanie Klein (1923), "Çocuğun Libido Gelişiminde Okulun Rolü" adlı makalesinde, sınav korkularının okuldaki ketlenmelerle ilişkili olduğunu belirtir. Okul, çocuğu cinsel dürtülerini yüceltmeye mecbur eder. Cinsel etkinliğin yüceltilmesi, çeşitli konuları öğrenmede belirleyicidir ve bu yüzden çocuk, kastrasyon korkusuyla ketlenecektir. Okullarda yapılan temel etkinlikler, cinsel enerji akışı için kanal oluşturur ve birleşik dürtüler, bu yolla cinsel organların egemenliği altında yüceltilebilir. Ancak bu cinsel yatırım; okuma, yazma ve aritmetik gibi en temel çalışmalardan, bunlara dayalı daha geniş kapsamlı girişimlere ve ilgi alanlarına iletilmektedir. Daha sonraları ortaya çıkan ketlenmelerin temelleri, en erken dönemdeki öğrenmelerde bulunabilir.

Melanie Klein, Oedipus karmaşasının başlaması ile öğrenmeyi etkileyen ketlenmelerin oluştuğunu ifade eder. Öğrenmeye yönelik ketlenmelerin temelini, etkin eril bileşenlerin bastırılması oluşturmaktadır. Dişil bileşenin yüceltmeye katkısı, kavrama gücü ve anlama ile kendini gösterir. Ancak herhangi bir etkinliğin niteliğini oluşturan kısmı, eril gücün yüceltilmesinden kaynaklanır. Kastrasyon karmaşası süresince, dişil tutumun bastırılması önemlidir. Bu bastırma, herhangi bir etkinliğin ketlenmesine yol açar.

Melanie Klein'a göre, ketlenmelerin bir bölümü de öğretmene karşı tutumlardan kaynaklanmaktadır. Anneye yöneltilmiş cinsel arzulardan kaynaklanan yüceltmeler, öğretmene karşı suçluluğa yol açar. Bilinçdışında cinsel birleşmeyi simgeleyen dersler ve öğrenme çabası, öğretmenin bir intikamcı olarak görülüp ondan korkulmasına neden olur. Gayret ederek öğretmeni memnun etmeye yönelik bilinçli arzu, bunu yapmaktan duyduğu bilinçdışı korkuyla çarpışır ve ketlenmenin önemli bir bölümünü belirleyen, çözümsüz bir çatışmaya yol açar.

Freud (1926), ketlenmeyi benliğin işlevlerindeki bir kısıtlanma olarak tanımlar. Ketlenmenin kaygıyla yakın bir ilişkisi vardır; çok sayıda ketlenme, açıkça gerçekleştirilmesi kaygı yaratacak bir işlevden vazgeçmektir. Ketlenme zorunlu olarak patolojik bir sürece işaret etmemekle birlikte, kimi zaman tamamen savunmaya yönelik ya da semptom oluşumunda olduğu gibi patolojik bir sürecin sonucu olarak da ortaya çıkabilmektedir.

Freud, ketlenmenin işlevle olan yakın ilişkisini vurguladıktan sonra, benliğin cinsellik, beslenme, motor hareket ve mesleki çalışma gibi farklı işlevlerini ele alarak bu alanlarda ortaya çıkan nörotik ketlenmelerden örnekler vermiştir. Çalışmadaki ketlenme, çalışmayla ilgili arzunun ya da bundan alınan hazzın azalması, çalışmanın kusurlu, yanlış, eksik bir şekilde gerçekleştirilmesi ya da kişi çalışmaya zorlandığında ortaya çıkan yorgunluk, baş dönmesi, kusma gibi tepkisel belirtilerle kendini gösterir. Histerik bir yapılanmada çalışmadan kaçınmak için ilgili organ ya da işlevler felce uğratılırken, obsesyonel tarzda, araya giren ertelemeler ve tekrarlarla zaman kaybetme ve sürekli bir oyalanma nedeniyle çalışma olanaksız hale getirilir.

Freud'a göre, kendini cezalandırmaya hizmet eden ketlenmeler de vardır. Bunlar, profesyonel aktivitelerin ketlenmesinde sık görülür. Benlik, bu aktivitelerin yapılmasına, başarı ve kazanç getirecekleri için izin vermez. Bunlar katı bir üstbenlik tarafından yasaklanmıştır. Benlik, üstbenlikle çatışmaya girmemek için bunlardan vazgeçer.

Anna Freud (1936), belirgin biçimde zeki ve iyi gelişmiş olmalarına rağmen, oyunun ve çalışmanın olağan akışına giremeyen çocuklardan bahseder. Verilen bir ödevi hazırlamakta ya da yapıcı bir oyunda gösterdikleri başarısızlık, bunların yinelenmesine karşı sürekli bir isteksizlik duymalarına yol açar. Böylece eylemsiz kalırlar, hiçbir yere ve uğraşa bağlanmak istemezler. Üstün yetenekleri ve beklenenin altındaki başarıları arasındaki uyuşmazlık nedeniyle bu çocukların nörotik ketlenmeye uğramış oldukları söylenebilir. Burada semptom, görünen gerçeğe değil de geçmişteki hakim bir ilginin güncel ikamesine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Anna Freud, ketlenme ile benliğin sınırlandırılmasını birbirinden ayırır. Benliğin sınırlandırılmasında, benlik acı ya da hayal kırıklığından kaçınmak için yapabileceği bir görevden vazgeçer. Birinin başarısı, diğerininkinden düşükse narsisistik yaralanma ortaya çıkar. Öğretmen çocukları rekabete sokmadığında ve her birini kendi hızında gitmeye cesaretlendirdiğinde dahi, bazı çocuklar, kendi çalışmalarını, kendilerinden ileride olan çocukların çalışmalarıyla kıyaslarlar. Görece dezavantajlı oldukları durumlarda, çalışma yapmaktan kaçınmaya çalışırlar. Bir çocuk, başkasının kendisinden daha iyi yaptığını fark edene kadar bir görevi özenle ve zevkle yapar. Çocuk, ötekinin kendinden daha iyi olduğunu fark ettiğinde, ilgisini kaybeder, çalışmadan çekilmeye çalışır ve yeni uğraş alanları araştırır. Bazı çocuklar, özel ders alırlarsa ve diğer öğrencilerin çalışmalarıyla kıyaslanma sıkıntısından kurtulurlarsa öğrenebilirler.

Flügel (1923), ketlenmenin, bilinçdışından kaynaklanan duygusal kökenine vurgu yapar. Bunlar, sadizm, kastrasyon karmaşası ve aşağılık kompleksiyle ilgilidir. Flügel'e göre, zihinsel performans testleri, duygusal faktörlerden etkilenebilir.

Schmideberg (1938), yeme ile entelektüel ketlenmenin arasındaki ilişkiden bahseder. Oral – entelektüel yutmayı ketleyen faktörlerin, haset korkusu, sadizmden korkma, içe alma kaygıları olduğunu belirtmiştir. Bilgiyi içeri almayı reddetmenin, erken dönemdeki oral reddetmeyle ilgili olduğunu ileri sürmüştür. Oral açlık, sadizmin sonucu olarak kaygı ve suçluluk duygusu olmaksızın yüceltilip meraka dönüşürse, entelektüel gelişime yararlı olur.

Fenichel (1945), bebeklerin ve küçük çocukların haz ilkesine göre yaşadıklarını, gerginlikten kurtulmak için dürtülere boyun eğdiklerini ifade etmiştir. Sadece fiziksel sınırlılıkların ketleyici gücü, onları her istediklerini yapmaktan alıkoyar. Ancak, davranışlarına çevresinden gelen tepkileri dikkate almak zorundadır. Mantık gelişir ve mantıksız davranışlara karşı durur. Şimdinin dürtüsüyle yönetilen yaşam, yavaş yavaş gerçeklik ilkesinin yönettiği bir yaşama dönüşür. Acıdan kaçınmak için ya da daha yoğun haz elde etmek için, hazdan vazgeçilir. Benlik güçlendikçe, tepkilerini erteleyerek gerginliğe tahammül etmeyi ve fantezide etki ile tepki arasına "deneme davranışını" koymayı öğrenir. Eğitim, bu gelişimde yardımcı olur. Ebeveynlerin çocuğun dürtüsel davranışlarına nasıl tepki verdiği, çocuğun gerçeklik ilkesiyle ilk karşılaşmasıdır ve dürtüsel davranışını değiştirmesi için itici güç olarak iş görür. Akıl yürütme, dış baskıların neden olduğu dürtüsel çatışmalar tarafından oluşturulur. Belirli hazlar, acıyla ilişkilenir ve acıdan korkma, haz arzusundan daha güçlü hale gelir.

Anna Freud (1954), erken doyum fazındaki tutumların tamamen yok olmadığını belirtmiştir. Erken haz – acı deneyimleri, benlik yapısında içselleştirilir. Benlik, dürtü doyumunda gecikmenin ilkelerini kabul eder. Bu kabul, birçok yönden önemlidir. a. Gerçeklik ilkesinin başlangıcını temsil eder. b. Benlikte, id dürtülerine kalıcı, ihtiyatlı bir tutum oluşturur. c. İd ve benliğin farklı amaçlara hizmet etmesiyle kişilikte ilk kırılmayı getirir.

Fenichel (1945), çocukların, çevrelerindeki insanların sevgisine yoğun olarak ihtiyaç duyduklarından söz eder. Bu, insan yavrusunun biyolojik çaresizliğinin psişik bileşenidir. Bebek, dış dünyanın bakımına muhtaçtır ve onsuz varolamaz. Bu süreçte çocuk, zayıflığının farkına varır ve tümgüçlülüğünden vazgeçmek zorunda kalır. Bunun yerine, doyum veren ya da doyumu esirgeyen yetişkinlerin tümgüçlü olduğu hissi gelişir. Çocuk sevildiği zaman güçlü hisseder; reddedildiğinde çaresiz hisseder. Çocuk, gerekli ilgiyi güvence altına almak için, bazı çıkarlarından fedakârlık etmeyi öğrenmelidir. Cezalandırılma korkusu ve ebeveynlerin ilgisini kaybetme korkusu,

ilkel haz ilkesinin isteklerine karşı kendini korumaya sevk eden diğer korkutucu deneyimlerden farklıdır.

Fenichel'e göre, dürtüye karşı önerilen standartların içselleştirilmesi, çocuğun yetişkinler tarafından izlendiğini hissettiğinde ve yalnız olduğunda ya da diğer çocuklarla olduğunda gelişir. Olgunlaşmanın önemli bir adımı, ebeveynlerin koyduğu yasakların, onlar olmadığında da geçerli olmasıdır. Zihinde sürekli bir izleyici oluşur ve bu izleyici, annenin ilgisinin kaybına ya da annenin ilgisini kazanmaya yönelik davranışlara işaret eder. Çocuğun benliğinin bir kısmı, ilginin geri çekilmesi tehdidiyle "içsel anne" olur. Çocuğun ebeveynin ilgisine olan ihtiyacı, onların tümgüçlülüğüyle bir olma arzusunu doğurur ve her çocuk ebeveynleri gibi olmak ister ve kendisini onlarla özdeşleştirir. Ebeveynler tarafından konan idealler, onların kişiliklerinin önemli bir parçasıdır ve ödül için çabalayan çocuk, istenmeyen dürtüleri baskılamaya çalışır ve olumlu ideallere ulaşmaya çalışır. Çocuk, dürtülerine boyun eğmekle onları baskılamak arasında gidip gelir.

Cinsel dürtüleri ebeveynleri tarafından doyurulmadığında, çocuk, telafi aramaya başlar. Çocuk hayal kırıklığına uğradığında, arkaik amacı (sevilen nesnenin içe alınması amacı, onunla tamamen bir olma amacı) tekrar devreye girer. İçe almayla değişen benliğin parçası, ebeveynlerin daha önce konuştuğu gibi, çocuğun zihninde konuşur. Ebeveynin idealleri ve yasaklarının nihai içe alınmasını teşvik eden benlik değişimi, çocuğun ebeveynle ilgili cinsel ilgisinin yerini alır. İçe alınan ebeveyn standartları ve yasaklamaları, üstbenlik olarak adlandırılır ve benliğin bir parçasıdır. Benliğin diğer kısımları üzerinde etkilidir. Üstbenliğin oluşmasıyla çocuk, duygusal olarak dış dünyadan daha bağımsız hale gelir. İlkel dürtülerin düzenleyicisi olan kaygının yerini, suçluluk duygusu alır. Çocuğun benliği ve üstbenliği arasında çatışma ortaya çıkar ve çocuk, yine yetişkinlerin müdahalesine ihtiyaç duyar (Fenichel, 1945).

Çocuğun dürtüleri, zarara neden olabileceği için bastırılmaya zorlanırsa, bastırılan dürtüler bilinçdışına atılır. Bunlar ya nörotik semptomlarla ortaya çıkar ya

da bu sürekli bastırma çabası için gerekli enerji, diğer işlevleri ketler (Fenichel, 1945).

Berlin, 1960'daki makalesinde, şizofren çocuklarda duyguların ketlenmesiyle sonuçlanan çatışmaların, öğrenmeyle ilgili olduğunu ileri sürer. Kendine bakmayı öğrenme ve daha sonra okuldaki öğrenme ketlenir. Tüm gelişim dönemindeki öğrenmeler, yaşama ve bir sonraki gelişim dönemindeki öğrenmeye hazırlık olarak görülür. Şizofren birey, öğrenmekten korkar. Öğrenme, büyümek anlamına gelecektir; yardım edilmeyen bağımsız bir çocuk olmayı gerektirecek ve henüz almadığı doyumları sonsuza kadar engelleyecektir. Ebeveynle çatışma, ebeveynlerin bebeğe ve çocuğa fiziksel ve duygusal gelişiminde ve öğrenmede yardım etmesiyle önemli ölçüde azalır.

Birinin işinde doyum bulamaması ve sürekli birinden beslenmek istemesi, psikoseksüel gelişimin oral evresindeki çatışmaların ve çatışmalı, gergin anneyle olan deneyimin yansımasıdır. Gelişimin daha sonraki evrelerindeki çatışmalar, çocuğun öğrenirken eğlenmesine ve görevlerle başetmesine yardım edilmemesiyle ilgilidir. Çocuk, işini tamamlamada sürekli olarak hayal kırıklığı ve yetersizlik hisseder. Bir işi bitirmeye yaklaştığında, diğerlerinin desteğini kaybetme riskiyle karşı karşıya kalır. Başarırsa, çözümlenmemiş Oedipal çatışmalardan kaynaklanan rekabetle ilgili kaygı yaşar (Berlin, 1960).

Daniels (1964 – 65), entelektüel ketlenmeye neden olan faktörlerden söz eder. Benlik, özümlenen malzemeyle bağlantılı bastırılmış id dürtülerini kapsamaya çalışırken, üstbenlik paralel nedenlerden araya girer ve kendini cezalandırma ihtiyacı, öğrenme kusuruyla karşılanır. Sonunda, intrapsişik çatışma, benliği güçsüz bırakır ve entelektüel çaba için gerekli enerjiyi ve cesaretini toplayamaz. Burada odak, benlik ve id arasındaki çatışmadadır. Entelektüel olarak zayıf ailelerden gelen çocuklar, bir an önce okulu bitirmelerini ve işe başlamalarını isteyen eğitimsiz ebeveynleri tarafından çok az cesaretlendirilirler. Orta sınıf ailelerden gelen çocuklar, hırslı ebeveynleri tarafından baskı altına alınırlar ve başkaldırmaları öğrenme güçlüğü haline gelir.

Daniels, öğrenme tutukluklarını, kişiler arası bağlamda açıklamaktadır: 1) çocuğun okuldaki öğrenme çabalarına ebeveynin tepkileri, 2) çocuğun okul başarısına direnci, çocuğun diğer insanlarla, özellikle yetişkinlerle ilişkilerinde duygusal avantajlar sağlayabilmesi.

Daniels, öğrenmenin hasetle ilişkisinden bahseder. Bazen öğrencinin, bilgiyi, kendisi için önemli olduğu için değil; kendisiyle haset duygusu beslediği kişiler arasındaki farkı kapatmak için edinmek istediğini belirtir. O, sadece küçümsediği şeyi alır. Haset ettiği kişiler ona sahip olduğu ve kendisi onlardan hoşlanmadığı için onu küçümser. Kendisini başarısına bırakır. Hasette, tehlikeli olabilen kinci bir yön de vardır. Kin, öğretmene ve okul aktivitelerine yöneltilebilir. Bazen, durumu düzeltmek için doğrudan bir yol olmadığında kin, kişinin kendisine dönebilir. Bu çocukta, gerileme olabilir.

Vereecken (1965), ketlenmenin yoğun kastrasyon kaygısıyla, birincil sahne fantezileriyle, oral saldırgan dürtülerle ilişkisinden bahsetmiştir. Oral saldırgan dürtüler ve kaygılar, düşünmede tutukluklara neden olur. İkincil sonuç olarak, aritmetikte ketlenme olur. Ketlenmeler, çok güçlü oral içeriği olan kastrasyon kaygılarına karşı birincil savunma olarak hizmet eder.

Gillman (1994), yoğun narsisistik acı ve aşağılanma yaşayan bireylerin, okul çalışmasıyla karşılaştıklarında zorlandıklarını belirtmiştir. Saldırganlık korkuları ve kastrasyon kaygısı ketlenmeye yol açar. Annenin nüfuz edici olması ve babanın pasifliği ile artan Oedipal çözümlenmenin hayal kırıklıkları ve kastrasyon kaygısı ertelenir.

Garber (1991), cinsel konuların sembolik anlamlarını "bilme" ile ilgili özgül engellerinin, öğrenmeyi engellediğini ileri sürmüştür. Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikopatolojisinde, narsisistik yaralanmaların etkisi olduğu bilinmektedir. Ebeveynin ve onun uzantısı olarak çocuğun kendi narsisizmi, psikopatolojide etkileşim halindedir.

Blanchard (1946), okuma güçlüğünün oluşumunun, tek bir durum ya da kişilik uyumsuzluğu ile açıklanamayacağını belirtmiştir. Blanchard, okuma güçlüklerini iki kategoriye ayırmıştır: nörotik temeli olanlar ve olmayanlar. Bozukluğun nörotik olan türünde, kişilik gelişimindeki duygusal çatışmalar ve güçlükler, öğrenme güçlüğünün öncülüdür. Bilinçdışı çatışmalarla, okuldaki başarısızlıklar arasında nedensel bir ilişki vardır. Blanchard, Jones'un okuldaki belirli bir konuda güçlüklerin, bilinçdışı bağlantılar nedeniyle ilginin ketlenmesine bağlı olduğu görüşüne katılır. Strachey'nin okuma sürecine bilinçdışı faktörlerin etki ettiği ile ilgili makalesine vurgu yapar. Bu makalede, okumanın, sadistik ve yıkıcı doğasıyla oral eğilimlerin yüceltilmesi olduğu belirtilir. Okuma becerisindeki bozulma, bu oral dürtülerin düzensiz ve eksik olarak bastırılması ve yüceltilmesi sonucu olur. Okuma, çok fazla sadistik ve yıkıcı oral dürtülerin ortaya çıkması tehdidini oluşturur. Blanchard, çocukların okuma güçlüğünün, duygusal çatışmalar ya da nörotik hastalıkların bir belirtisi olduğunu ileri sürer.

Blanchard, oral sadistik ya da yıkıcı dürtüler ve fantezilerle oluşan saldırganlık duygularıyla baş etmede yaşanan güçlüklerin okuma güçlüğünde etkili olduğunu ileri sürmüştür. Okuma güçlüğü, nörotik semptom gibi çocuğu okulda başarısızlıkla ve eleştiriyle karşı karşıya getirerek cezaya ihtiyaç duyan suçluluk duygusunu doyurur.

Blanchard'a göre, okumadaki hatalar, bastırılan dürtülerin doyurulmasına yaramaktadır; örneğin yetişkinlerle çatışmaya karşı pasif direnç olarak görülebilir. Okuma, daha önceki suçluluk duyguları ve kaygıyı ayaklandırdığı için okumadan kaçınılabilir. Okumanın içeriği, doğrudan ya da sembolik olarak bilinçdışı çatışmalarla bağlantılı olabilir.

Emmanuel Klein (1949), okul deneyiminin ailenin dışında, evden ayrılmayı gerektiren, çocuğun yabancı çocuklara ve yetişkinlere uyum sağlama zorunluluğuyla karşı karşıya kaldığı ve kaçmanın zor olduğu görevleri yerine getirmesi gerektiği ilk önemli deneyim olduğunu belirtmiştir. Öğretmene, sınıf arkadaşlarına ve okul çalışmalarına karşı olan tutumlar, ebeveynle, kardeşlerle ve kendilikle ilgili erken dönem ilişkilerin bir yansımasıdır. Öğrenme sürecinde ve öğrenmeyle ilgili bir

sorunda, dürtülerin sadomazoşistik bileşeni, skoptofilik ve teşhirci dürtüler, oral ve anal çatışmalar ve narsisistik tutumlar önemli rol oynar.

Emmanuel Klein'a göre, çocuğun aldığı narsisistik yara, erkek çocuğun cinsel organını babasınınkiyle kıyasladığı zaman oluşan erken narsisistik yarayla bağlantılıdır ya da Oedipal dönemin rekabeti hatırlatıldığında ya da bir kız çocuğu için cinsler arası farklılık hatırlatıldığında oluşur. Dirençli narsisizm, Oedipal fazın narsisizminin inkârıdır ve daha erken bir narsisistik duruma gerilemedir.

Emmanuel Klein, başarısızlığa tahammülün sadece narsisistik faktörlere bağlı olmadığını, kastrasyon kaygısı ile de ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Çocuk büyüdükçe kastrasyon korkusu bilinçdışına itilir ve bilinç düzeyinde suçluluk ve korku, mastürbasyonun cinsel organlarda, bedende ve beyinde ya da zihinde hasara neden olmasıyla temsil edilir. Okul başarısızlığı ile ilgili suçluluk duygusu, cinsel etkinlikle ilgili suçluluk duygusuyla ilişkilidir. Okul başarısızlığı ile ilgili utanç duygusu, cinsel dürtüleri bastıramama ile ilgili utanç duygusuyla ilgilidir.

Pearson, 1952'deki makalesinde, çocuk psikiyatrlarına ve çocuk psikanalistlerine başvuran öğrenmede zorluk yaşayan çocukların birçoğunun, öğrenmede zorluk yaşamalarının yanı sıra nörotik problemlerinin de olduğunu ifade etmiştir. Bu makalede, benliğin öğrenme kapasitesinden bahsedilmektedir. Okumayı, yazmayı, aritmetik işlem yapmayı öğrenme yeteneği, olgunlaşma sürecinin bir parçası olarak gelişmektedir. Bazı çocuklarda, bir patoloji olmamasına rağmen, bu olgunlaşma süreci daha geç tamamlanır. Bu durumda, intrapsişik çatışmaların öğrenme yeteneğini engellediği düşünülmektedir. Çocuğun akademik konuları öğrenmeye cesaretlendirilmesinde, haz ilkesinin iki yöntemi kullanılabilir: a. Ebeveyn ya da öğretmen gibi bir yetişkinin sevgisini kazanmak, çocuğu öğrenmeye teşvik edebilir. Çocuk, öğretmeni ve öğretmenin konuya olan ilgisini içine alacaktır. b. Çocuğun acıdan kaçınma arzusu kullanılarak da öğretilebilir. Burada, çok erken olmakla birlikte gerçeklik ilkesinden yararlanılır. Bu yöntem daha çok geleneksel okullarda kullanılmıştır. Çocuk öğretmenin beklediği kadar hızlı öğrenemezse, acı

çeker ve acı ile öğrenmemeyi eşleştirir. Ancak çocuk öğretmenden nefret edebilir ve öğrenmeyebilir.

Pearson'a göre, benlik becerilerini kazanmayı öğrenme ihtiyacı, birçok nedenden kaynaklanabilir. Bunların en önemlilerinden biri, çocuğun kendini bir yetişkinle özdeşleştirmesidir. Çocuk yetişkinin gücünü, kendine yeterliğini, korkusuzluğunu kıskanır. Korku ve yetersizlik duygularından kurtulmak için onun gibi olmayı arzular. Çocuk için yetişkin, dürtülerin doyurulmasının yani hazzın kaynağıdır. Hazzın kaynağı olmadığında, çocuk kendini rahatsız hisseder; arzuları vardır ancak onları doyuramayacaktır. Kendi benliğinin çevreden bağımsız olduğunu fark ettiğinde, yetişkinle özdeşleşmeye çalışır. Bu, öğrenme sürecindeki en önemli psişik mekanizmalardan biridir.

Okul çocuğu, akranlarının yaptığı her şeyi yapabilmeyi ister. Onların okumayı öğrendiğini gözlemlerse, o da okumayı öğrenmek ister. Rekabet, akademik becerileri öğrenmede gerçek bir intrapsişik uyarandır (Pearson, 1952).

Gelişmiş toplumlarda öğretmen, çocuğun özdeşleşmek istediği aynı cinsiyetten ebeveyninin uzantısı gibidir ve bu özdeşleşme sayesinde çocuk akademik becerileri öğrenmek ister. Bu özdeşleşmeyle çocuk, öğretmenin bildiğini gözlemlediği şeyleri öğrenir. Bu süreçte bütün dinamikler bilinçdışı ilerlemektedir ve onlar sadece sonucun farkındadır. Bu özdeşleme sırasında, öğretmenin okuyabilmesi, matematik problemlerini çözebilmesi gibi özellikleri, çocuğun benliğinin içsel bir parçası olarak içe alınır. Çocuğun benliği, kendisini sevilen ve hayran olunan öğretmene benzetmeye çalışır. Sevilen ve hayran olunan öğretmenin, benliğin bir parçası olarak başarılı bir şekilde içe alınması ile benlik ideali oluşur. Daha sonraki okul hayatında birey, öğrenmek için öğrenmeye başlar. Artık öğretmenini memnun etmek için değil, benlik idealini memnun etmek için öğrenmektedir. Öğretmenle özdeşleşmede libidinal bir ödül yoktur; akademik becerileri öğrenme, sevilen nesneyle özdeşleşmenin yerine geçmektedir (Pearson, 1952).

Pearson'a göre, benliğin önemli bir işlevi, belirli bir duruma ya da uyarana dikkatini yönlendirebilmektir. Benlik, önemli bir dışsal durumla karşılaştığında, dikkat ona yönelir. Benlik, dikkatini id'den gelen dürtü temsillerine yöneltir. Belli bir tanesine önem atfedildiğinde dikkat ona verilir ve diğer dürtülerin temsillerinden uzaklaşılır. Benliğin dikkati odaklayabilmesi için savunmanın birçok psişik mekanizması kullanılır. Dikkat süreci, bilinçdışıdır ancak bilinçli bir çaba olarak varlığı fark edilir.

Sınav kaygısı, yakalanma ve özensiz olmayla ilgili ceza görme korkusundan köken alabilir. Bu korku, bilinçdışı olarak mastürbasyon yaptığı için kastrasyon cezası görme korkusuyla bağlantılıysa, sınav kaygısı artacaktır. Sınav kaygısını artıran bir başka neden daha vardır. Sınavda başarılı olmak, amacında ilerlemektir. Bu düşünce, bilinçdışı olarak babayı öldürme ve onun yerine geçme Oedipus fantezisiyle bağlantılıysa ve bu fanteziler henüz çözümlenmediyse, başarma korkusu ve başarısızlık arzusu ortaya çıkacaktır. Bazen de bilginin kullanılması, suçluluk duygusu ve bilinçdışı cezalandırılma ihtiyacıyla ketlenir. Suçluluk duygusu ve bilinçdışı cezalandırılma ihtiyacı, ilkel bir üstbenliğin varlığını gösterir. Bilginin kullanılması, penisin kullanılmasıyla eşleşir. Bilgi ve becerileri öğrenme, kastrasyonla sonuçlanır. Öğrenilen bilginin kullanılması, erkeklerde penisle, kızlarda ise vajinanın kullanılması ile eşdeğerdir. Kızlar, kadınsı rollerini kabul ederlerse cinsel organlarının zarar görmesinden korkarlar. Korktukları pasif alıcı isteklerini artıran penissiz durumdan utanırlar. Erkeklerle karşılaştırdıklarında, eksik olduklarını hissederler (Pearson, 1952).

Pearson'a göre, görerek, duyarak, dokunarak ya da herhangi bir duyusal alımla bilme arzusu olan merak, öğrenmenin önemli bir temelidir. Herhangi bir nedenle merak ya da içe alma zevk yerine acı verirse, merak ketlenir ve birey öğrenmede güçlük çeker. Küçük bir çocuğun ilgisi, kendi bedeni ve diğer insanların bedenine yöneliktir ve merakı cinsel bir meraktır. Daha sonra bu merak, cinsel ve fiziksel olmaktan çıkar ve tüm içsel ve dışsal dünyaya yöneltilir; yüceltilir. Çocuğun bu erken merakı, karşı cinsin cinsel organını görmek gibi bazı gerçekleri gözlemlemesine yol açarsa, merak az ya da çok ketlenebilir. Bu gözlem çocukta

başaçıkamayacağı erotik ya da düşmanca duygular uyandırırsa (erkek çocuğun babasının bedeni ve cinsel organlarının büyüklüğünü görmesi ya da kız çocuğun annesinin memelerini ya da pubik kıllarını görmesi gibi), merakın ketlenmesi ortaya çıkar. Çocuğun erken dönemdeki bedensel merakı cezalandırılırsa, çocuk bu cezadan kaçınmak için merakını ketler.

Merakın psişik duyumu, içe alımın psişik mekanizmasıyla yakından ilgilidir. İçe alım mekanizmasını etkileyen durumlar, meraka zarar verebilir. İçe alım, bebeğin oral arzularının psişik eşidir. Bebeklikte doyurulmayan aşırı oral ihtiyaçları ve oral doyumun sonuçlarıyla ilgili korkusu, sıklıkla çocuğun öğrenme yeteneğini etkiler. Böyle bir çatışmanın başka bir sonucu da bilgiyi içe almayla ilgili bir ketlenmedir. Aşırı oral içe alma ihtiyacı ve oral içe alma yeteneğinden korkma, öğrenme yeteneğini engeller ve öğrenilenlerin unutulmasıyla, öğrenme yeteneğinin ketlenmesiyle, öğrenme yeteneğinin inkârıyla ya da sadece yararsız bilgileri öğrenme yeteneğinin gelişmesiyle sonuçlanır (Pearson, 1952).

İçe alınan bilgilerin ilişkilendirilmesi ve özümsenmesinde de güçlükler olabilir. Bu, en ciddi öğrenme güçlüğü çeşididir. Ayna hayali görme ya da diğer nedenlere bağlı okuma güçlükleri olabilir ancak bunlarla açıklanamayan daha ciddi olgular vardır. Blanchard'ın 1935, 1936, 1946'daki çalışmaları, bunların öğrenilen malzemenin sindirilmesi ve özümlenmesinde güçlükler olan vakalar olduğunu göstermektedir. Sindirememe, içe alma ve dışarı vermedeki güçlüklerle ilgilidir. Düşüncede birincil süreçlerin etkili olması, öğrenilen bilginin birleştirilmesine, ilişkilendirilmesine ve özümsenmesine engel olur. Obsesyonel nörozlarda regresyon derindir ve birincil süreçler etkilidir. Şizofrenlerde de gerçeklikle ilişki bozulmuştur ve şizofrenler öğrenmede güçlük çekerler (Pearson, 1952).

Pearson, okula başladıklarında öğrenmeyle ilgilenmeyen çocuklardan bahseder. Onlar sadece, arzularının hemen doyurulmasıyla ilgilenirler. Okumayı öğrenmek sıkıcıdır çünkü çaba gerektirir ve arzularının doyumunu engeller. Bu çocukların ebeveynleri, bilginin kazanılmasıyla ilgilenirler ancak çocukları bunun için zorlamazlar. Çocukları, psikoseksüel gelişimin çeşitli basamaklarında neredeyse hiç

engellememişlerdir. Tuvalet eğitimi, yavaş yavaş ve kolayca verilmiştir. Parmak emme, mastürbasyon, merak ya da teşhircilikle ilgili hiçbir engelleme yoktur. Kısaca, bu ebeveynler sağlıklı bir gelişim için çocuklarına her türlü fırsatı vermiş gibi görünmektedirler. Burada iki yanlış vardır. Çocuk hep haz ilkesine göre hareket etmiştir. Mümkün olduğunca arzu doyumunun engellenmesinden ve acıdan korunmuştur. Ebeveynler, çocukların acı ya da kaygıyı deneyimlemesini istememiştir. Bu çocuklar, gerçeklik tarafından engellenen dürtü doyumunda ortaya çıkan kaygıyla baş etmeyi öğrenmemişlerdir. Burada ebeveyn – çocuk ilişkisi bozulur, yetişkin kendisini saldırganla özdeşleştirir. Sonuç olarak, benliğin bastırma, karşıt tepki oluşturma, amacı değiştirme, yüceltme savunmalarının gelişimi gecikir. Cinsel merak, cinsel olmayan dünyayı merak etmeye dönüşmez; doyurulmaya devam eden cinsel merak kalır. Bu çocukların öğrenme enerjisi yoktur; öğrenilecek konu ne kadar ilginç hale getirilirse getirilsin öğrenme arzuları uyarılmaz. Ancak, dürtülerin doyumunu erteleyebildiklerinde ve eğitim sürecinde ortaya çıkan kaygıyla baş edebildiklerinde öğrenmeye başlayacaklardır.

Pearson'a göre, öğrenme kapasitesinin düşmesi, aşağıdaki durumların sonucu olabilir:

a. Organik yetersizlikler ve fiziksel hastalıklar ve yetersizliklerin etkisi.
b. Öğrenme sürecindeki uygun olmayan ve hoş olmayan durumların deneyimlenmesi.
c. Nesne ilişkilerinde oluşan problemler.
d. Çocuğun güvenliğini tehdit eden durumlara verdiği duygusal tepkiler, utanma duygusu, suçluluk duygusu, korku, arzularla meşguliyet ve dikkatin hayal kurmaya verilmesi.
e. Öğrenme sürecinin kendisinin nörotik çatışmanın içinde olması. Bu durumda, kapasitenin azalması, öğrenilen bilginin kullanılmasında ketlenmenin, öğrenilen bilginin içeri alınma kapasitesindeki rahatsızlıkların, öğrenilen malzemenin sindirilmesi ve özümlenmesindeki rahatsızlıkların sonucu olabilir.
f. Gerçeklikle ilişkide problem olması.

g. Çocuğun gerçeklik ilkesiyle haz ilkesinin yerini değiştirmeyi öğrenmemiş olması ve gerçeklikle ortaya çıkan kaygıyla baş edememesi. (Pearson, 1952).

Liss (1955), öğrenmenin, organizmanın yaşayabilmek için ilişkide olmak zorunda olduğu otomatik psikolojik süreçlerin temeli olduğunu ileri sürmüştür. Erken bebeklik döneminde öğrenme, yetişkin ve çocuk arasında sürekli bir psikolojik değişimdir. Yemeği içeri alma ve içe alınan malzemenin bedensel düzenlemesi gibi erken psikolojik pratikler, gerekli psişik yüceltmenin temelidir. İlk öğrenme problemi, beden ve kendilik etrafında odaklanır. Beden ve kendilik, içgüdüsel olarak talepkâr ve ısrarcıdır çünkü varlığı doyuma bağlıdır. Ruhsal yapı, dışsal ve içsel fenomenleri ayırabildiğinde ve bebek, kendi olan ve olmayanın arasındaki farkı kavrayabildiğinde, kendilik ötekilerle ilişkiye geçer. Öğrenmek, bütün beden değerlerinin sosyal olarak kabul edilmesi ve bu değerlerden bazılarının yüceltmenin kaplaması sayesinde yaratıcılığa dönüştürülmesidir.

Her kültürün erkeksilik ve kadınsılıkla ilgili kendi kavramları vardır ve bunlar öğrenmeyi etkiler. Erkekler, özellikle fiziksel aktiviteyle ve fiziksel cesaretle tanımlanır. Fiziksel güç ve saldırganlık gerektiren becerilerin kazanılmasında bir sapma olması, iktidar yokluğu olarak görülür. Entelektüellik, kadınsı özdeşleşimle sarılmıştır ve erkek çocuklar, Oedipus karmaşasının çözümlenmesinde ve erkeksi role uyumda zorluk yaşarlar (Liss, 1955).

Jarvis (1958), okuma güçlüğü ile skoptofilik bakma arasında ilişki kurmaktadır. Bakma, aktif ya da pasif yönleri olan bir etkinliktir. Otomatik okuma becerisinin oluşması için bakmanın aktif yönü kullanılır. Bu, okuması geciken çocuklar için okuma konusunun içeriğinden daha büyük bir zorluk oluşturur. Alfabetik harfler ve kelimelerin, fantezilerle bağlantısı olduğu için ve bu fantezileri bastırmak için inkâr mekanizmasına başvurulur. Okuma güçlüğü, Oedipal problemleri çözme girişiminin yerini alabilir. Bu fantezilerdeki önemli bir konu, fallik ya da kastre edici annedir. Bir diğer konu da, aptallığın masturbatuar aktivitenin sonucu olduğu ve hasarın kafaya yerleştiğidir. Daha derinde, sembolik

kastrasyon olarak yer alır. Bu düşünceler, gerçek kastrasyonun inkârı olarak iş görür. Gözetlemecilik ve eşlik eden teşhircilik aktiviteleri ya da fantezilerinin inkârı, okumayla ilgili olabilir.

Seidenberg (1959), "bir şeyler kaçırma" ile ilgili kaygının psişik aygıttaki eksikliğin farkında olmayla ilgili olabileceğini belirtmiştir. Bu, kabul edilemeyen dürtülerin kontrol edilemeyeceğine dair korkuyla ilgilidir. Öğrenmede eksiklik hissi ya da daha önceki bir şeyi kaçırmış olma hissi, bu korkunun bir sonucudur. Okulda kaçırılan konular, aile çatışmalarının acı dolu duygularıyla yer değiştirir.

Buxbaum (1964), öğrenme bozukluklarının etiyolojisinde ebeveynlerin rolüne değinir. Literatürde öğrenme güçlüklerinin özellikle intrapsişik süreçler ve çatışmalarla ilişkilendirildiğini, çocuğun kişiler arası çatışmalarına üstü kapalı bir şekilde değinildiğini vurgular. Buxbaum'a göre, öğrenme güçlüğü, anne ve çocuk arasındaki sembiyotik ilişki nedeniyle benlik işlevinin bozulmasıyla olur. Anneler, çocukları için çok fazla şey yaptıkları için bu çocuklar aşırı uyarılmış olurlar. Bir çocuğun öğrenme güçlüğü, bir ebeveyni tarafından oluşturulmuşsa ve sürdürülüyorsa, bu semptomun bırakılması için ebeveynin iznine ihtiyaç vardır. Öğrenme problemleri olan çocuklar, ayrılamadıkları annelerine saldırgan davranırlar; yıkıcı fantezilerle uğraşırlar. Bir çocuğun işlevselliği bir başkası tarafından engellendiğinde, öfkesi dış dünyaya yönelir. Dış dünyanın müdahalesi ortadan kaldırıldığında, kaygı ve ketlenme hâlihazırdaki içe almanın işareti olarak ortaya çıkar. Dışarıda olan artık içeridedir.

Buxbaum ayrıca, ketlenmelerin, döneme özgü travmaların sonucu olduğunu vurgular. Bu travmalar, libidinal aşamaların gelişimini durdurur ve önceki gelişim dönemlerine gerilemeye neden olur.

Tümgüçlülük fantezisi ve bunun karşıtı olan çaresizlik fantezisi, anneyle ilişkilidir. Bunlar, sembiyotik ilişkiden kaynaklanan öğrenme güçlüğünün parçasıdır. Anne, kendi annesinden kaynaklanan korkusunu çocuğuna aktarır ve çocuğunun kendisinden korkmasına neden olur. Çocuk, talepkâr ve saldırgan olur; annesi

çocukluğunda tehdit edildiği gibi çocuk tarafından da tehdit edilir. Çocuk, annesini tehdit edebildiğini gördüğünde kendini güçlü hisseder. Büyülü düşünceden, gerçek yönelimli düşünceye geçiş, Oedipus karmaşasının çözülmesiyle olur. Ancak, sembiyotik ilişkinin içine hapsolmuş çocuklar, Oedipal faza ulaşamaz ve düşünceleri büyük oranda büyülü kalır. Bir çocuk, annesine muhtaç olduğunda, gerçeklik hakkında akıl yürütemez, onunla başaçıkamaz, ona uyum sağlayamaz, düşünemez ve öğrenemez. Benlik işlevlerinin en önemlilerinden biri olan öğrenme yeteneği, zarar görmüştür (Buxbaum, 1964).

Jarvis'e (1969) göre, öğrenme süreci gelişimseldir; çocuklar, ilk önce gerginliği gidermek için haz doğrultusunda, birincil süreçlerin etkisindeki zihinsel etkinlikle öğrenirler. Aşamalı olarak, gerçeklik yönelimli, uyumlu, ikincil süreçler devreye girer. Öğrenme, libidinal fazlardan etkilenir; faza özgü dürtülerle başaçıkmak için savunmalar kullanılır. Fantezi, önemli görevi haz ilkesinden vazgeçmek olan küçük çocukta üstün gelir ve ikincil sürecin işlevlerinin mantığı tarafından yönetilir. Fantezi, öncül halisunatuar doyum ile gerçeklik yönelimli düşünmenin ortasındadır. Dışsal etkilerden etkilenmeye daha yatkındır.

Jarvis, döneme uygun fantezinin çocuğun öğrenme yeteneğini etkilediğini ileri sürmüştür. Fanteziler, gerginliğin ifadesi olarak ya da onaylanmadığı için bastırılır. Bu fanteziler, bilinçdışını yönetir ve "psişik gerçeklik" olarak varsayılır. Uyumlu olmayan yollardan açığa çıkmak için baskı yaparlar ve çocuğun tutunduğu gerçeklik çarpıtılır. Bu çarpıtmanın üç çeşidi vardır:

1. Aile öyküsünün gizil fantezisinin, çocuğun oralite baskınlığındaki benliğinin üzerindeki etkisi öğrenme yeteneğini engeller. Acı veren gerçeğin inkarı ve ebeveynin odağında olanla yoğun uğraş, pek çok uyumlu çocukta öğrenme süreci için gerekli olan nötr enerjiyi yok eder.
2. Annesine olan saldırganlığını ve babası için rekabet duygularını ifade etmesine sembiyotik pozisyonlarının izin vermemesi kızlarda, bilgiyi alma yeteneklerinin olmasına rağmen, onu işlevsel olarak kullanmada sıkıntıya neden olur.

3. Çocuğun, doğru bütünleştirmeyi inkâr eden bir topluluktaki alt grup pozisyonundan dolayı, kahramanlık fantezilerinden yoksun olan benlik idealinin gelişiminde çarpıtmalar oluşur. Saldırganla özdeşleşim, erken çocukluk algıları, özdeşleşmeleri ve fantezileriyle çatışma halindedir. Birçok çocuğun öğrenme güçlükleri bununla ilgilidir.

Barchilon (1973)'a göre, öğrenme süreci, skopofilik ve diğer kısmi cinsel dürtülerle yakın ilişkisi nedeniyle cinselleştirilmeye ve saldırganlaştırılmaya uygundur. Öğrenmenin güçle ilişkisi, bilginin sadistik ve yıkıcı kullanımına yol açar. Öğrenme eğilimi ve öğrenme direncinin birçok kaynağı vardır. Bilgi aracılığıyla zarar görme ya da başkalarına zarar verme endişesi gibi durumlar görülebilir. Erken bilgilerin doğrudanlığı ve buyurganlığı, daha sonraki entelektüel bilgi türlerine aktarılır. Böylece narsisizmin ve dürtüsel organizasyonun erken hallerine yakın olan hâlâ görece vahşi duygular ve güdüler, düşüncelerin ve etkinliklerin ikinci tiplerine yaşam boyu bağlı kalırlar.

Meissner, 1974'teki makalesinde, öğrenme ve özdeşleşmenin, yakından ilişkili ve bütünleşmiş olduğunu belirtmiştir. Gelişim süreci, devam eden oluşumu ve var olan yapısal organizasyonlarla deneyimsel durumların etkileşimini içerir. Deneyimsel durumlar, öğrenme süreçlerini ve özdeşleşme süreçlerini kapsar. Çocuğun kişiliğinin gelişimi, kendi içsel temsilleri ve nesnelerin içsel temsillerini farklılaştırmasıyla oluşur. Bu, yaşamın ilk aylarındaki en önemli görevdir; kişiliğin diğer yapıları bunun üzerine kurulur. Nesne sürekliliği ve nesne ilişkilerinin gelişimi, özdeşleşme süreçlerinin merkezi olarak işlev görür.

Meissner, öğrenme süreci, temsil düzeyinde bir organizasyon olduğundan söz eder. Temsilin yapılandırılması, bilişsel süreçlerin organizasyonunun bir aşamasıdır. Kendilik temsilleriyle nesne temsillerinin ayrılması, ayrılma deneyiminin ve nesneleri tanımlamanın ilk adımıdır. Gelişimsel öğrenme, nesne ilişkilerinin kurulması ve sabitlenmesini sağlar. Kendini nesneden ayırmadan sonraki adım, nesne sürekliliğidir. Nesne sürekliliği kavramı, Piaget'nin 1937 ve 1969'daki çalışmalarında şekillenmiştir. Bu kavramı, duyusal motor zekânın gelişiminde

tartışmıştır. Süreklilik kavramının gelişimi, ilk yılın sonunda olur. Nesne temsilleri, çocuğun zihninde süreklilik kazanır. Libidinal nesne sürekliliği kurulamadığında, çocuğun anneden ayrılması güçtür. Bu durumda çocuk, dışsal uyaranlara tepki ve onları içsel uyaranlarla bütünleştirme kapasitesini yitirir. Gerçeklik yönelimi kaybedilir ve birincil narsisizme geri dönülür.

Rubenstein ve Levitt, 1977'de yayınladıkları makalede, yaşları sekiz ile on altı arasında, yüksek zekâlı ancak okuma, telaffuz ve aritmetikte öğrenme güçlükleri yaşayan çocuklardan bahsetmişlerdir. Bu grubun önemli özellikleri olarak ortalama obezite, akranları ve yetişkinlerle kötü nesne ilişkileri, ebeveynlerle sürekli çatışma, bizar denebilecek davranışlar, anneyle patolojik bağlanma olarak ifade edilmiştir. Özellikle yaşamın ilk yılında anne – bebek ilişkisinin kalitesinde ortaklıklar görülmüştür. Anne ile sembiyotik fazdaki ilişkiler ambivalan olduğu için ayrı bir kimlik gelişmemiştir. Erken ve ciddi travmaya bağlı olarak, benlik, uyum sağlamak için "normal" savunmalar geliştiremez. Bunun sonucu olarak, nörotik semptom oluşumunda görülen savunmalar geliştirilir.

Rubenstein ve Levitt (1977), bahsettikleri öğrenme güçlüğü olan hastalarda, benlik kusurlarının bebeklikteki ihtiyaçların anne tarafından karşılanmamasıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Benliğin duygu ve bilişle ilişkisini anlamada, anne – bebek bağının kalitesinin sürekli bir etkisinin olduğu fark edilmiştir. Öğrenme, anne tarafından onaylanmalıdır ve anne, çocuğun kendisinden aşamalı olarak ayrıldığını kabul etmelidir. Bu ayrılığa cesaret edemeyen ve çocuğun kendi kendine öğrenmesinden memnun olmayan anneler, bilişsel süreci engeller. Annenin çocukla ve gerçeklikle ilişkisindeki rolüyle ilgili kafası karışıksa, çocuğun benlik sınırlarını oluşturabilmesi için ihtiyaç duyduğu açık imgelere katkı sağlayamaz.

Burada bahsedilen hastalar, kendilerini pasif, çaresiz, suçlu; çevrelerindeki insanları aktif, sadistik, nüfuz edici olarak görürler. Uyumlu davranış ketlenir çünkü bebeklik deneyimleri, güçlerini sınırlar. Bilgiyi içeri almak, penetrasyon korkusuyla ilişkilendirilir; bilgiyi vermek, kendiliğin kaybı olarak yaşanır. Oral ve anal sadistik

dürtülerin birleşmesi, öğrenmenin ketlenmesine neden olur. Yemek, dışkı ve öğrenme arasında yakın bir ilişki vardır (Rubenstein ve Levitt, 1977).

Kris, 1983'te, Fanny Burney'nin otobiyografisini incelediği çalışmasında, öğrenme güçlüğünün Oedipal ve preoedipal çatışmalarla ilişkisinin nasıl olduğunun anlaşılmasının zor olduğunu belirtmiştir. Fanny Burney'nin öğrenmedeki başarısızlığının, Oedipal başarısızlıkla ve yetersizlikle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Utancın erken deneyimi ile yazma tutkusu, sevme ve topluma gösteriyle ilgili çatışmaları birbirine karışmıştır. Dirençli başarısızlık, Fanny Burney olgusunda, erkeklerin sevgisi ve onlar tarafından ilgi çekici bulunma isteği ile ilgilidir. Fanny Burney'nin yazmadaki başarısı ve doyumu erken dönemdeki okuma ve yazmadaki başarısızlığını silmez. Başarı, kendine güvenini artırır ve çatışmalarla dolaylı yoldan başaçıkmasını sağlar.

Garber (1988), öğrenme kusurlarının etiyolojisinde, birincil bakıcıların etkisini vurgular. Öğrenme güçlüğünün oluşması için, ebeveyn – çocuk arasındaki etkileşimsel matristen söz eder. Garber, şüpheci, kaygılı, kendi hikâyesi nedeniyle dengesizlikleri olan ebeveynlerin, çocukların değerlendirmesini etkilediğini ifade etmiştir. Öğrenme güçlüğü olan bir çocuk, kendisini ebeveynin güvensizliklerinden uzaklaştırmazsa, onları içselleştirir; geri çekilir ve tek başına bir şeyler yapar. Çocuğun gelişiminde gecikme olduğunda ebeveynler, hayal kırıklığı yaşarlar ve çocuk, ebeveynin abartılmış beklentisini azaltmak için geriler.

Levin (1995), Rapaport'a göre, öğrenmenin üç adımı olduğundan bahseder: İlki "içe alma"yı gerektirir. Bu adım, öznenin bellekte bilmeye değer birinin var olduğunu fark etmesini ifade eder. İkincisi "özdeşleşme"dir. Bu, içe alınanın bilgisi ya da hissiyle benlik ya da kendiliğin değiştirilmesi anlamına gelir. Üçüncü adımda, özdeşleşilen ancak uygun olmayan kişiyle bağlantılı bilgi düzenlenir. Benzerlik temelinde bilgiyi sınıflandıran özdeşleşme etiketleri vardır.

Smithberg (1997), çocukların üç alanda olgunlaşmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu olgunlaşmanın, öğrenme sürecini etkilediğinden söz etmiştir. Bu alanlar:

1. Ne hissettiklerini bilme, hissettiklerine tahammül edebilme, başkalarının ne hissettiğini algılayabilme, diğerlerinin hissettiklerine tahammül edebilme;
2. İsteklerini ifade etme, onu yapıcı bir şekilde nasıl alacağını öğrenme, onu almamaya tahammül etme,
3. Ne yapabileceğini, ne söyleyebileceğini, neye güvenebileceğini keşfetme.

Lynaugh (1997), aileden veya diğer kaynaklardan gelen duygusal baskının benlik işlevlerini bozduğunu ve bunun da öğrenmeye engel olduğunu bildirmiştir. Çocuk, ailesi tarafından uygun şekilde yetiştirilmişse ve kabul edilmişse, yaşıtları ve öğretmeniyle olan ilişkilerini halledebilir.

1.6. Gizil Dönem

Laplanche ve Pontalis (1985), gizil dönemi, bebeksi cinselliğin çözülmesinden pubertenin başlangıcına kadar uzanan, cinselliğin gelişimine ara verilen dönem olarak tanımlamıştır. Bu basamakta cinsel aktivitede azalma, nesne ilişkilerinin ve duyguların cinsellikten arınması, böyle duyguların ahlakî ve estetik amaçlarla utanma ve iğrenme olarak ortaya çıkması görülür. Psikanalitik kurama göre gizil dönem, kaynağını Oedipus kompleksinin çözülmesinden almaktadır; erken dönemleri etkileyen amneziye, ebeveynlere olan nesne yatırımının özdeşleşmeye dönüşmesine, yüceltmenin gelişmesine neden olan şiddetli bastırmayı temsil etmektedir.

Freud (1924), Oedipus Karmaşasının Çözümü makalesinde, gizil dönemde çocuğun cinsel gelişiminin durduğunu ifade eder. Daha çok okul dönemine denk düşen bu gelişim evresinde, cinsel dürtüleri engelleyecek zihinsel güçler devreye girer. Kastrasyon tehdidi, Oedipus karmaşasının yıkıcılığının nedeni olarak görülebilir. Aynı makalede, her çocuğun, Oedipus karmaşasının ardından üstbenliğin oluşumu ile gizil döneme gireceğini de belirtmiştir. Freud (1905), uygarlaşmanın getirisi olarak eğitimin de vasıtası ile ortaya çıkan dürtülere karşı, utanma ve iğrenmenin sıklıkla görüldüğünü ve cinsel doyumun yerini başka toplumsal amaçlara

bıraktığını belirtir. Bu sürece en önemli katkı, yüceltme mekanizmasından gelir. Yüceltme sayesinde, cinsel dürtüler, cinsel amaçlardan uzaklaşarak toplumsal olarak kabul edilebilecek olan işlevlere dönüşürler. Bu dönemde ahlaklı olmak daha önemli hale gelir. Cinsel dürtüler sevecenlik, hayranlık ve saygıya dönüşür.

Anna Freud (1965), gizil dönemi, çocuksu cinselliğin, cinsellik öncesi heyecanların söndüğü, Oedipus karmaşasının bilinç alanının dışına çıktığı ve libidinal uğraşının büyük bir bölümünün anne – babadan çekilerek yaşıtlara, öğretmenlere, grup liderlerine, ideal figürlere ve kişileşmemiş ideallere, amacı ketlenmiş ve yüceltilmiş ilgi alanlarına yöneltildiği dönem olarak tanımlamıştır.

Bornstein (1951), gizil dönemin çocuğun, zihninde haz ilkesinin baskın olduğu döneme yakın olduğunu, bilinç ve bilinçdışı içeriklerin tam anlamıyla birbirinden ayrılmadığını ileri sürmüştür. Bu dönemdeki çocukların bilinçli düşünce süreçlerinin sürekli olarak ikincil süreçlerin etkisinde olduğunu söylemek güçtür; düşünce süreçleri kolaylıkla birincil süreçlerden etkilenirler. Erken dönemde, benlik acı veren içsel ve dışsal uyaranlara savunma geliştirmeyi öğrenir. Gerçeklik ilkesinin etkisiyle benlik, gerginliğe tahammül etmeyi öğrenir. Gelişen zihinsel işlevler ve akıl yürütme işlevleri, çocuğun doyumu ertelemesine ve dürtülerin doğrudan boşalımını engellemesine yardımcı olur. Oedipal dönem nesneleriyle özdeşleşme yoluyla Oedipal karmaşanın çözümlenmesi, üstbenlik oluşumunu sağlar. Böylelikle gizil dönem başlamış olur.

Bornstein (1951), gizil dönemin ikiye ayrılabileceğini ileri sürer: ilk evre beş buçuk yaş ile sekiz yaş, ikinci evre sekiz yaş ile on yaş arasındadır. İkisi için ortak olan unsur, üstbenliğin katılığı sonucu ensestiyöz arzuların çocuğun mastürbasyona karşı olan çabasında ifade bulmasıdır. İlk evrenin özelliği, hâlâ dürtülerin dalgalanmasıyla sarsılan benliğin, katı ve yabancı olan üstbenlik tarafından tehdit edilmesidir. Bu evrede iki savunma düzeneği vardır: cinsel döneme karşı savunma ve cinsel dönem öncesine karşı savunma. Benlik, cinsel dürtülere karşı savunma olarak cinsel dönem öncesine geçici bir gerilemeye uyum sağlar. İlk başta, bu cinsel dönem öncesi dürtüler, cinsel dönemdeki dürtülere göre daha az tehlikeli gibi gözükür.

Ancak, hâlâ çocuğun yeni savunmalar geliştirmesini gerektirecek kadar tehdit edicidir. Gizil dönemin ilk evresinde, cinsel dönem öncesi dürtülere karşı geliştirilen karşıt tepki oluşturmalar, ilk değişiklerdir. Üstbenlik ile dürtüler arasındaki çatışmaların sonucu olarak ambivalans gözlenebilir. Çocuk, obsesif nöroz sürecinde olsa bile bu ambivalans ilk evrenin sıradan özelliğidir. Ambivalans çocuğun itaatkârlık ve asililik arasında değişen davranışlarıyla kendini gösterir. Çocuk, dışarıdan gelen eleştirilere tahammül edebildiği ölçüde kendi suçluluk duygusuna tahammül edebilir. İlk evrede, benlik yüzleştiği çatışmaları aşamazsa, davranış problemleri ortaya çıkar ve nörotik semptomlar, yeni yollarla kendilerini gizlerler. Örneğin, erken dönemdeki hayvan korkuları yerini ayrılık kaygısına bırakır ve kastrasyon korkusu, ölüm korkusuyla yer değiştirir. Gizil dönemin ikinci evresinde, cinsel dürtülerle daha az uğraşıldığı için ve üstbenlik daha az katı olduğu için benlik, şiddeti azalan çatışmalarla karşı karşıyadır. Sekiz yaşındaki ortalama bir çocuk, çevresindeki çocuklardan ve ebeveynleri dışındaki yetişkinlerden etkilenebilir. Ebeveynlerinin tümgüçlülüğüne olan inancı azalır. Bu evre, sakin olarak tanımlanmasa da, benlik sınırlandırmaları ya da obsesif semptomlar gözükse de, bunlar benlikle uyumludur. Bu evrede, mastürbasyonun baştan çıkarıcılığının üstesinden tam olarak gelinmemiştir ancak çocuk, inkâr ederek ya da bastırarak buna karşı durabilir. Benlik, bu dönemde cinsel enerjiyi cinsel dönem öncesi amaçlarından saptırmakla uğraşır ve bunu yapmak için yüceltme ve karşıt tepki oluşturmadan yararlanır.

Pearson (1952), gizil dönem öncesinde, dürtü temsillerinde benliğin savunma işlevinin zayıf olduğunu ve dikkatin odaklanmasının zor olduğunu belirtmiştir. Çocuğun dikkati dağınıktır ve bir dürtü temsiliyle, bir düşünce dalgasıyla ya da dışsal bir durumla bir dürtü temsilinden diğerine geçebilir. Dikkatin dağılabilirliğinin derecesi, dürtü temsillerinin ve benliğin savunma işlevinin gücüne bağlıdır. Bir dürtü, herhangi bir nedenle güçlü hale geldiğinde, bireyin dikkati dağılmaz ve o dürtüye odaklanır. Oedipus çatışmasının çözülmesiyle intrapsişik çatışmalar azalır, gizil döneme girilir ve çocuk, okula hazır olur. Gizil dönemde, dikkat, cinsel dürtüler yerine üstbenlik yasaklamalarının varlığını gösteren duygulara odaklanır. Dikkatin üstbenliğin belirtilerine odaklanması, dikkati öğrenme görevinden uzaklaştırır ve

akademik başarıda önemli düşüşler olur. Bu düşüş kısa süreli olabilir ancak bu sırada öğrenmenin olmaması, konu ilerlediğinde işleri zorlaştırır.

Jacobson (1964), erojen beden bölgelerinden çekilen narsisistik yatırımların, fiziksel ve entelektüel uğraşların gelişmesiyle birlikte bedensel ve ruhsal kendiliğin bütününe doğru yayıldığından söz eder. Benliğin tüm işlevlerini hedef alan bu sürekli yatırımsal yeniden dağıtım, bileşik ve tutarlı bir kimlik olarak kendilik deneyimini büyük ölçüde sağlamlaştırır. Kimlik duygularının gelişimi, üstbenliğin sağladığı zaman duygusundan yararlanır. Bu gelişim, yaş, gelecek ve gelecek hedefleri kavramlarının sağlam bir biçimde kurulmasında kendini gösterir. Gizilliğin başlamasıyla, okul da buna destek olur. Bu kavramlar, çocuğun kendi yaş grubuna ait olma duygusunun gelişmesine yardımcı olur. Okula girmek ve gizil dönemin başlaması, cinsel kimliğe göre gruplaşmayı pekiştirir. Aynı yaş ve cinsiyet grubuna ait olma deneyimi, etik, toplumsal, fiziksel ve entelektüel olarak ortak grup değerlerinin oluşmasına yardımcı olur. Grup değerlerinin ve aidiyetinin kurulması, çocuğun içsel gerçekliğini sınamasını ve o anki kendiliğinin konumuyla gelecekteki potansiyel konumu arasındaki sınırlarını çizmesini sağlar. Jacobson, bu dönemde ve öncesinde, üstbenlik ve benliğin gelişmesinde görülen bazı olumsuzlukların gelecekte kimlik sorunlarına yol açabileceğini belirtir. Özellikle ebeveynlerin çelişkili tutumlarının, çocukların zayıf ruhsal örgütlenmelerini etkilemesi sonucunda oluşan sıkıntılar çocuğun okula başlaması ile gözle görülür hale gelir.

Friedenberg (1957), bastırmanın, gelişimin ön koşulu olduğunu ileri sürmüştür. Faydacı düşüncelerle ve üstbenliğin istekleriyle harekete geçen bastırmalar birbirinden ayrılabilir. Bastırmanın tamamlanması, zamanın geçmesine ve bastırılan malzemenin enerjisinin hangi amaçla kullanıldığına bağlıdır. Yüceltme, az ya da çok tersine çevrilebilir bir süreçtir. Gizil dönemde, bastırma iyi işler ve yaşamın önemli bir bölümü, bu dönemde oluşan sonuçların gözden geçirilip düzeltilmesiyle geçer. Cinsel merak, gizil dönemde zihinsel meraka dönüşür. Bu dönemde benlik, fizyolojik olarak zayıflayan idin parçalarının yüceltilmesiyle kendini var eder. Oedipus karmaşası inkâr edilir ve onun cinsel enerjisi, yüceltme için uykuya dalar.

Friedenberger, başarı korkusunu kastrasyon korkusuyla değil, cinsiyetsizlik korkusuyla ilişkilendirir.

1.7. Konu İle İlgili Daha Önce Yapılan Çalışmalar

Dudek ve Lester, 1968'de, Rorschach testi ve Wechsler Zekâ Ölçeği ile, kronik düşük başarılı çocukların kişilik dinamikleri ve bilişsel işlevlerini incelemiştir. Aşağıdaki sonuçlara ulaşmışlardır:

1. Gizil dönemdeki çocukların başlıca kaygı alanları, saldırgan dürtülerle başaçıkma etrafındadır.
2. Kaygıyla başaçıkmada tipik savunmalar, pasifliğe çekilme, boyun eğme, karşıt tepki oluşturma, "iyi çocuk" özelliğidir.
3. Düşük başarılı çocukların oral saldırganlık enerjileri engellenmiştir.
4. Dikkat ve konsantrasyon alanlarında kusurlar gösterirler.
5. Motivasyon ve öğrenme becerilerinin kazanılmasına bağlı yetenekleri zayıftır.
6. Psikoterapiye iyi yanıt vermezler.

Dudek ve Lester, düşük başarı sendromunda düşük motivasyon, otoriteye direncin pasif olması, hakkını aramada güçlükler, düşük benlik saygısı, depresif eğilim görüldüğünü ifade etmiştir (Akt. Garber, 1988).

Alheidt, 1980'de yayınladığı çalışmasında, okuma güçlüğü çeken çocukların, iyi okuyabilen çocuklara göre, algısal bütünlük oluşturmada daha çok zorlandıklarını bulmuştur. Bu çalışmada, okuma güçlüğü çeken çocukların, renk cevaplarının daha az olduğu, ancak son üç renkli kartta cevap sayılarının daha çok olduğu da bulunmuştur. Bu çalışmanın bir başka sonucu da, okuma güçlüğü çeken çocukların tepki zamanlarının daha uzun olmasıdır.

Acklin, 1990'da, 9 – 12 yaşlar arasındaki öğrenme güçlüğü olan ve klinik başvurusu olmayan çocukların Rorschach'daki cevap örüntülerini karşılaştırmıştır.

Bu çalışmada, öğrenme güçlüğü olan çocuklar da entelektüel yeteneklerine göre ikiye ayrılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların iki grubu arasında, kişilik özellikleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu iki gruptan, mekânsal yeteneklerinde problem olan gruptaki çocuklar, daha çok fantastik insan ve hayvan detayları ve patlama cevapları vermiştir. Klinik başvurusu olmayan çocuklarla öğrenme güçlüğü olan çocuklar arasında, algısal bütünlük, görsel algı alanlarında farklılıklar bulunmuştur. Bu iki grup arasında cevap sayıları açısından farklılık saptanmamıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda, rijidite, ambivalans ve sosyal – duygusal uyum gerektiren duygulanım yüklü uyaranlardan kaçınma görülmüştür. Bunlar, başaçıkma ve uyum sağlamada yaşadıkları zorlukla ilişkilendirilmiştir.

Champion ve arkadaşları, 1984'te yaptıkları çalışmada, öğrenme güçlüğü olan, davranış problemleri olan, çekingen çocuklar ve klinik başvurusu olmayan çocukların Rorschach cevaplarını Exner normlarına göre karşılaştırmışlardır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların, diğer gruplara göre form cevaplarının, duygulanım cevaplarının ve egosantrizm cevaplarının anlamlı olarak düşük olduğunu bulmuşlardır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, daha çok bütün gölge cevabı, detay cevabı, boşluk cevabı vermişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların form cevapları duygulanım cevaplarına göre daha çok sayıdadır ve bozuktur. III. Karta sıklıkla yengeç ya da böcek cevabı vermişlerdir.

Türkiye'de konu ile ilgili yapılan çalışmalarda daha çok bilişsel yeteneklere bakılmıştır.

Soysal ve arkadaşları, 2001'de yaptıkları çalışmada, ÖÖB olan çocukların, Wehcsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği alt testlerindeki puanları klinik başvurusu olmayan çocuklarınkiyle karşılaştırılmıştır. ÖÖB olan çocukların, sözel zekâ bölümünü oluşturan tüm alt testlerden kontrol grubunda olan çocuklara oranla düşük puan aldığı bulunmuştur. ÖÖB olan çocukların, sıralama yeteneği ve kazanılmış bilgide ciddi sıkıntıları olduğu bildirilmiştir.

Öngider ve arkadaşları, 2008'de yaptıkları çalışmada, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), ÖÖB ve DEHB'ye eşlik eden ÖÖB (komorbid) tanısı konan çocukların Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği profillerini karşılaştırmışlardır. DEHB tanısı konan çocukların Sözel Zekâ Bölümü puanlarının, ayrıca Genel Bilgi, Benzerlikler, Aritmetik, Sözcük Dağarcığı ve Yargılama puanlarının ÖÖB tanısı konan çocukların puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, DEHB tanısı konan çocukların Sözel Zekâ Bölümü puanlarıyla, Genel Bilgi, Aritmetik, Sözcük Dağarcığı ve Yargılama alt test puanlarının DEHB+ÖÖB tanısı konan çocukların puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu da saptanmıştır. ÖÖB'nin WISC-R sözel puanını olumsuz etkilediği ve WISC-R'ın DEHB ve ÖÖB'yi ayırt etmekte yardımcı bir araç olarak kullanılabileceği ortaya konmuştur.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE HİPOTEZLERİ

Bu çalışmada, ÖÖB tanısı almış çocukların ruhsal işleyişlerinin Rorschach, T.A.T. ve C.A.T. testleriyle değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Zekâ düzeyi normal (≥85) olan, 16 ÖÖB tanısı almış ve 16 klinik başvurusu olmayan 32 çocuğa, Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC-R), Rorschach testi ve ÖÖB tanısı almış çocuklara ek olarak T.A.T. ve C.A.T. testleri uygulanmıştır. Rorschach testi aracılığıyla bu iki grubun ruhsal farklılıklarının incelenmesi hedeflenmektedir. T.A.T. ve C.A.T. testleri aracılığı ile ÖÖB grubunun ruhsal işleyişleri değerlendirilecektir.

Araştırmanın amacı, iki grup için fark yaratan özelliklerden hareketle, ÖÖB tanısı almış çocukları klinik başvurusu olmayan çocuklardan ayıran ruhsal özellikleri belirlemektir.

2.1. Hipotezler

Kuramsal Hipotezler:

Özel Öğrenme Bozukluğu olan çocukların entelektüel olarak ketlenmiş çocuklar olacaktır. Bununla ilgili olarak;

1. ÖÖB olan çocuklar, klinik başvurusu olmayan çocuklara göre düşünce süreçlerine daha az yatırım yapacaktır.
2. ÖÖB olan çocuklar, dürtülerini ve duygulanımlarını işlemekte klinik başvurusu olmayan çocuklara göre daha fazla zorlanacaktır.
3. ÖÖB olan çocukların bağımsız düşünce geliştirmede zorluk yaşaması ve belirsizliğe karşı düşük tolerans göstermesi beklenmektedir. Bu grup ayrılıkla ilgili kaygıları daha yoğun yaşayacak ve bağlara daha fazla yatırım yapacaktır.
4. ÖÖB olan çocukların anne ile ilk dönem ilişkilerinde yetersizlikler olacaktır.
5. ÖÖB olan çocukların kendilik tasarımı değersiz olacaktır.

İşlemsel Hipotezler:

1. ÖÖB olan çocukların Rorschach protokollerinde, kişinin gerçekle ilişkisinin niteliğini ve doğru bir yargılamayla düşünceyi yönetme yeteneğini gösteren F+ yüzdesinin (F+%) ve lekenin değişik parçalarını biraraya getirerek yapılandırıcı bir örgütlenme ortaya koyan organize G yanıtlarının (G) daha az sayıda olması; düşüncenin müdahalesi olmadan gelişen otomatikleşmiş zihinsel düzenekleri gösteren hayvan yanıtları yüzdesinin (A%) daha yüksek olması; farklı olasılıklar ortaya koyabilmeyi ve zihinsel süreçlerin esnekliğini gösteren içerik çeşitliliğinin daha kısıtlı olması beklenmektedir.

2. ÖÖB grubundaki çocukların Rorschach protokollerinde, dürtülerin düşünsel süreçlerle eklemlenerek ifade edilmesi anlamına gelen hareket yanıtlarının (K) ve duygulanımları canlandırmayı hedefleyen renk yanıtlarının (C ve RC%) düşmesi beklenmektedir. Ayrıca belirgin çift taraflı yapıları ve kırmızı rengin varlığı nedeniyle dürtüsel hareketlerin uyanmasını beklediğimiz II. ve III. Kartta Rorschach testi yanıt kategorilerinin, kontrol grubundan farklı bir dağılım göstermesi beklenmektedir. IV. ve VI. Kart cinsel özdeşimleri canlandırabileceği ve kastratif korkuları harekete geçirebileceği için ÖÖB grubunda özellikle bu kartların yanıt içeriklerinin, kontrol grubuna göre farklılık göstermesi; fallik nitelikte, kastratif yönü baskın tasarımlara daha sıkça rastlanması beklenmektedir. ÖÖB grubundaki çocukların C.A.T. ve T.A.T. testlerinde kastrasyonun incelendiği kartlarda (C.A.T.'de 7; T.A.T.'de 1) kastrasyonu tanımayacakları ve kabul etmeyecekleri beklenmektedir.

3. ÖÖB grubundaki çocukların Rorschach protokollerinde, belirsiz malzeme karşısında tasarım oluşturmakta zorlanılacağı düşünüldüğünden toplam yanıt sayısının (R) düşük olması, kontrol grubuna göre daha fazla red tepkisinin rastlanması beklenmektedir. Testin son kartı olma özelliğine sahip olan ve bu nedenle ayrılık kaygısını harekete geçirmesi beklenen X. kartta yanıt sayısının düşmesi ve verilen yanıtların içerik olarak kontrol grubundan farklılaşması

beklenmektedir. Ayrıca protokolün genelinde, ayrılma zorluğunu gösteren tutunma, birleşme, yapışma gibi temalara ve çiftli tasarımlara daha sıkça rastlanması beklenmektedir. T.A.T.'de doğrudan nesne kaybına gönderen 3 BM kartını duygulanımlarını tasarımlara bağlayabilme açısından kartı işleyemeyecekleri beklenmektedir.

4. ÖÖB grubundaki çocuklar, C.A.T.'de anne ile ilk dönem nesne ilişkilerinin incelendiği kartta (1) anneyi oral beklentileri karşılayamayan ve doyuran işlevini yerine getiremeyen bir imge olarak tanımlayacaklardırr.

5. ÖÖB grubundaki çocuklar, C.A.T. ve T.A.T.'de klinisyene başvurma, klinisyene soru sorma, kendini değersiz bulma, kendini beğenmeme, yardım bekleme ifadelerine başvurmaları beklenmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Katılımcılar

Araştırma Grubu: Araştırmaya, 6 – 10 yaş arası 16 çocuk katılmıştır. Bunların 9'u kız, 7'si erkek çocuktur. Araştırma grubu, İ. Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları A.B.D. polikliniğine başvurmuş ve DSM IV kriterlerine göre, ÖÖB tanısı almış çocuklardan oluşmaktadır. Başka bozuklukların birlikte görülmemesine dikkat edilmiş, yalnızca ÖÖB tanısı almış çocuklar çalışmaya alınmıştır.

Okula başlama yaşı 6 olduğu için ve ÖÖB tanısı okula başladıktan sonra konduğu için, yaş aralığında alt sınır 6 olarak tutulmuştur. 10 yaş sonrası da ön ergenlik dönemine girdiği için 10 yaş üst sınır olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocuklara Wechsler Çocuklar İçin Zeka Testi (WISC-R) uygulanmıştır. WISC-R zekâ testinden 85'in altında olan çocuklar araştırmaya alınmamıştır.

Araştırma grubunda cinsiyetin eşit dağılamaması gibi yaş değişkeninin de eşit dağılmadığı görülmektedir. Araştırma grubunda yaşların hesaplanmasında ay ve gün dikkate alınmamıştır; örneğin, 6 yaş 0 ay ile 6 yaş 11 ay arasındaki tüm çocuklar 6 yaş grubu kabul edilmiştir. Araştırma grubu için; 6 yaş grubunda 2, 7 yaş grubunda 9, 8 yaş grubunda 3, 9 yaş grubunda 2 çocuk bulunmaktadır.

Kontrol Grubu: Araştırma grubu ile cinsiyet ve yaş değişkenlerini eşleştirecek şekilde oluşturulmuştur. Araştırma grubunun sosyoekonomik düzeyi, orta ve ortanın altı olarak saptandığı için kontrol grubu da buna uygun olarak seçilmiştir. Bu gruptaki çocuklar, derslerinde başarılı olan ve daha önce ve çalışma sırasında herhangi bir psikiyatri kliniğine başvurusu olmayan çocuklardan seçilmiştir. Araştırma grubunda yapıldığı gibi bu grupta da WISC-R testi uygulanmış ve zekâ düzeyi 85'in altı olan çocuklar çalışmaya alınmamıştır.

3.2. Araçlar

3.2.1. Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği - R (WISC - R)

Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği 1949 yılında D. Wechsler tarafından geliştirilmiş ve 1974 yılında yeniden gözden geçirilmiştir. Gözden geçirilmiş ölçeğin Türkçe standardizasyonu ise Prof. Dr. Işık Savaşır ve Prof. Dr. Nail Şahin tarafından yapılmıştır. Araştırmalarda ve zeka ölçümlerinde en sık kullanılan araçlardan biridir. 6-16 yaş arası bireylere uygulanır. Sözel ve Performans olmak üzere iki ana bölüme ayrılır ve her bir bölüm farklı yetenek alanlarına ait 6 alt-test içerir. Bunlar, her sözel alt-testten sonra bir performans alt-testi gelecek şekilde uygulanırlar. Uygulama sırasına göre bu alt-testler: genel bilgi, resim tamamlama, benzerlikler, resim düzenleme, aritmetik, küplerle desen, sözcük dağarcığı, parça birleştirme, yargılama, şifre, sayı dizisi ve labirentlerdir. Son iki alt-test yardımcı yedek testlerdir; esas alt-testlerin herhangi biri uygulama sırasında geçersiz olursa ya da uygulanamazsa, onun yerine kullanılırlar. Sözel alt-testlerden biri, performans alt-testlerinin tümü sürelidir. Uygulama yaklaşık 60-90 dk. sürmektedir. Bütün alt-testler için alınan ham puanlar önce çocuğun yaşına göre standart puanlara çevrilirler. Ardından sözel ve performans bölümlerini oluşturan alt-testlerden alınan standart puanlar kendi içinde toplanır ve ayrı ayrı Sözel ve Performans zekâ bölümü puanlarına dönüştürülürler; bu ikisinin toplamı ise çocuğun Toplam zekâ bölümü puanını verir. Her yaş grubunun ortalaması 100 puana eşitlenmiş ve standart kayma değeri 15 olarak kabul edilmiştir. Türk standardizasyonunda yarıya-bölme güvenilirlikleri sözel bölüm için ,98, performans bölümü için ,96 ve toplam puan için de ,98 değerinde bulunmuştur. Bu değerler, Wechsler'in Amerikan standardizasyonu için verdiği değerlerle uyum halindedir. Alt-testler arası korelasyonlar Türk standardizasyonunda, 51 ile, 86 arasında değişmektedir; bu değerler, her bir alt-test için Amerikan standardizasyonunda verilen değerlerden daha yüksektir (Savaşır ve Şahin, 1995).

3.2.2. Rorschach Testi

Rorschach testi, Hermann Rorschach tarafından geliştirilmiştir. Rorschach, 1918 yılında testinin kartlarını hazırlamış, 1921 yılında araştırmalarının sonuçlarından oluşan *Psikodiagnostik* isimli eserini yayımlamıştır. Rorschach testi muğlak, fakat tamamen belirsiz de sayılamayacak mürekkep lekeleri içeren 10 adet karttan oluşmaktadır. Bunlardan I., IV., V., VI. ve VII. kartlar siyah, II. ve III. kart siyah ve kırmızı, VIII., IX. ve X. kartlar ise pastel renklidir. Her kartın ortak özelliği simetrik olması ve bir eksen etrafında oluşmasıdır. Rorschach testi her yaş grubundan kişiye verilebilir. Bireysel olarak uygulanır, zaman sınırlaması yoktur. Kişiden kartlara bakarak gördüğü herşeyi söylemesi istenir. Kişinin yanıtları, yorumları, davranışları, kartların pozisyonundaki tüm değişimler ve her bir kartın süresi not edilir. Test tamamlandığında her bir yanıt yerine (global ya da detay), tayin edicisine (biçim, hareket, renk ya da gölgeleme) ve içeriğine göre (insan, hayvan, doğa, bitki vb.), üç kez kodlanır. Bu kodlamalar niceliksel analiz için psikogramda biraraya getirilir. Fakat asıl önemli olan, her bir kartı içerik olarak yorumlayan ve yanıtların hem her kartın kendi içinde hem de testin bütününde ne şekilde sıralandığını inceleyen niteliksel analizdir. Ancak kodlama ve yorumlamalar, farklı akımlar tarafından farklı şekillerde gerçekleştirilebilmektedir (Tunaboylu – İkiz, 2001).

Rorschach testi Doç. Dr. Yani Anastasiadis tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Testin ergen ve yetişkin normlarının standardizasyonu Tunaboylu-İkiz ve arkadaşları tarafından 2006 yılında tamamlanmıştır (Tunaboylu – İkiz, 2007).

3.2.3. C.A.T.

C.A.T. proketif testi yalnızca çocuklar için hazırlanmıştır. Orijinal C.A.T. kartları 10 karttan oluşmaktadır. Kartlardaki resimler hayvan figürleri ile anlatılmaktadır. Bu resimler, psikanalitik teoride belirlenen çocukluğa ait belli çatışmaları ortaya çıkarmak için tasarlanmıştır. Bunlar oedipal çatışmalar, kardeş

kıskançlığı, anal çatışmalar gibi çocukların belli dönemlerde yaşadıkları kaygılardır (Bellak ve Abrams, 1997).

3.2.4. T.A.T.

Asıl formu İngilizce olan bu test, 1935 yılında H.A. Murray tarafından geliştirilmiş ve Yani Anastasiadis tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Projektif bir kişilik testi olan T.A.T. sözeldir ve bireysel olarak uygulanır. Zaman sınırlaması yoktur. 31 karttan oluşan bu testin bugün 16 kartı kullanılmakta, kadın ve erkekler için farklı serileri bulunmaktadır. Testi alan kişiden her bir karta bakarak bir hikâye anlatması istenir. İçsel süreçlerin dışavurumu olarak görülebilecek olan "yansıtma" kavramı T.A.T. için temel oluşturmaktadır. Kişi kendi düşlem kanallarından, arzuları doğrultusunda verilen malzemeye yansıtma yapar, bu sayede içsel olanın dışavurulmasıyla da her patolojide farklı yaklaşımlar görülebilir (Tunaboylu – İkiz, 1999).

3.3. Uygulama

Çalışmanın uygulama kısmı, İ. Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları A.B.D.'de gerçekleştirilmiştir. Poliklinikte çocuk psikiyatrları tarafından ÖÖB tanısı konan çocukların aileleriyle telefonla görüşme yapılmış ve çalışmadan bahsedilmiştir. Onayları alındıktan sonra, randevu verilerek WISC – R, Rorschach testi, C.A.T. ve T.A.T. uygulanmıştır. Katılımcılara da WISC – R, Rorschach, T.A.T. ve C.A.T. ard arda verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. İstatistiksel Analiz:

Bu çalışmada ÖÖB grubu ve kontrol grubu Rorschach protokollerinden elde edilen sayısal verilerin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi ve Mann-

Whitney U testi kullanılmıştır. İstatistiksel değerlendirmeler SPSS 11.5 for Windows paket programıyla gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. İçerik Analizi:

Bu çalışmada uygulanan Rorschach testi, C.A.T. ve T.A.T. çalışmanın hipotezleri açısından uygun olan kartlarına verilen yanıtlar içerik analizi ile değerlendirilerek sonuçlar psikanalitik yorumla tartışılmıştır.

4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

4.1. İstatistiksel Analiz Bulguları

Çalışmanın bu bölümünde, grupların çeşitli değişkenlere göre dağılımını inceleyen ve ÖÖB grubunun WISC-R zekâ bölümü puanlarının ortalamasını gösteren tanımsal analizlerin ardından, ÖÖB grubunu oluşturan 16 çocukla, kontrol grubunu oluşturan 16 çocuğun Rorschach protokollerinden edinilen sayısal verilerin istatistiksel analizleri ve yanıtların Rorschach testindeki ilgili kategorilere ve kartlara göre dağılımlarını inceleyen içerik analizleri sunulacaktır.

Tanımsal açıdan yapılan analizlere göre, ÖÖB ve kontrol gruplarının yaşlara ve cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 1'de; WISC – R Sözel, Performans ve Toplam Zekâ Bölümü puanlarının ortalamaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. ÖÖB ve kontrol gruplarının yaşa ve cinsiyete göre dağılımı

		DENEY		KONTROL		Toplam	
Yaş	Cinsiyet	N	%	N	%	N	%
6	K	0	0	0	0	0	0
	E	2	6,25	2	6,25	4	12,5
	Toplam	2	6,25	2	6,25	4	12,5
7	K	6	18,75	6	18,75	12	37,5
	E	3	9,37	3	9,37	6	18,75
	Toplam	9	28,12	9	28,12	18	56,25
8	K	3	9,38	3	9,38	6	18,75
	E	0	0	0	0	0	0
	Toplam	3	9,38	3	9,38	6	18,75
9	K	0	0	0	0	0	0
	E	2	6,25	2	6,25	4	12,5
	Toplam	2	6,25	2	6,25	4	12,5
Toplam		16	50	16	50	32	100

Tablo 2. ÖÖB ve kontrol gruplarının WISC-R Sözel, Performans ve Toplam Zekâ Bölümü puanlarının ortalaması

	DENEY					KONTROL				
WISC-R	N	Min	Max	Ort.	SS	N	Min	Max	Ort.	SS
Sözel	16	63	101	85,38	9,30	16	81	129	99,13	11,76
Perf.	16	84	119	101,5	10,17	16	89	130	106,06	11,88
Toplam	16	85	105	92,25	7,10	16	90	133	102,86	11,65

Rorschach testinde düşünce süreçlerine yatırımın niteliğini değerlendirmek için doğru form yüzdesi (F+%), organize global yanıt sayısı (G), hayvan yanıtları yüzdesi (A%) ve farklı içerik kategorilerinin sayısı incelemeye alınmıştır. ÖÖB ve kontrol gruplarındaki çocukların düşünce süreçlerini değerlendirme olanağı veren F+%, G, A%, ve İçerik değişkenlerinin gruplara göre dağılımı, ortalaması, standart sapması ve istatistiksel anlamlılıkları Tablo 3'te verilmiştir. ÖÖB ve kontrol grubu arasında F+%, G, A% ve İçerik değişkenleri açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır (sırasıyla; $t(30)=-1,003$, $p>0,05$; $U=110,5$, $p>0,05$; $t(30)=,496$, $p>0,05$; $t(30)=1,698$, $p>0,05$) (Tablo 3).

Tablo 3. ÖÖB ve kontrol gruplarındaki çocukların düşünce süreçleriyle ilgili Rorschach yanıt kategorileri açısından karşılaştırılması

	(N=16)		(N=16)		
	Ort.	SS	Ort.	SS	Test İstatistiği
F+%	43,81	17,79	50,38	19,2	t=-1,003
G	0,438	1,75	3,312	7,31	U=110,5
A%	54,43	21,62	57,88	17,37	t=-0,496
İçerik	4,375	1,59	3,5	1,32	t=1,698

Not: F+%=doğru form yüzdesi, G=organize global yanıt, A%= hayvan yanıt yüzdesi

ÖÖB ve kontrol gruplarındaki çocuklar, dürtülerin zihinsel süreçler aracılığıyla işlenmesini değerlendirme olanağı veren toplam hareket yanıtları sayısı (ΣK) ve duygulanımların zihinsel süreçler üzerindeki etkisini gösteren toplam renk yanıt puanı (ΣC) ile pastel kartlara verilen yanıt yüzdesi (RC%) açısından karşılaştırılmıştır. Bu değişkenlerin gruplara göre dağılımı, ortalama, standart sapma ve istatistiksel anlamlılıkları Tablo 4'te verilmiştir. ÖÖB ve kontrol grubu arasında ΣK değişkeni açısından farklılık bulunurken, ΣC ve RC değişkenleri açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır (sırayla U=96, $p<0.05$; U=120, $p>0.05$; t(30)=,721, $p>0.05$) (Tablo 4).

ÖÖB ve kontrol gruplarını yine dürtülerin işlenmesi açısından karşılaştırmak amacıyla, ilgili bazı yanıt kategorilerinin, özellikle dürtüselliği uyandırmayı hedefleyen II. ve III. kartta nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiştir. Bu kategoriler; pasif algılamalara işaret eden form yanıtları (F), dürtülerin düşünsel süreçlerle eklemlenerek ifade edilmesi anlamına gelen hareket yanıtları (K), malzemenin yarattığı dürtüsel uyarılmayı gösteren renk yanıtları (C), malzemenin gerilemeye yol açmasına işaret eden gölgeleme yanıtları (E) ve kaygı duygulanımına işaret eden açık-koyu (Clob) yanıtlarıdır. Ayrıca her bir kart için, algıların nesnel gerçeklikle ne derece uyumlu olduğunu görebilmek amacıyla doğru form yanıtlarının yüzdesi (F+%) çıkartılmıştır. ÖÖB ve kontrol gruplarındaki çocukların II. ve III. kartlara verdikleri yanıtların ilgili kategorilere göre dağılımı yüzdelik değerler halinde Tablo 5'da verilmiştir.

Tablo 4. ÖÖB ve kontrol gruplarındaki çocukların dürtü ve duygulanımların dışavurumuyla ilgili Rorschach yanıt kategorileri açısından karşılaştırılması

	Deney Grubu (N=16)		Kontrol Grubu (N=16)		
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	Test istatistiği
ΣK	0	-	2,63	5,29	U=96***
ΣC	2,5	4,94	2,00	4,90	U=120
RC%	33,38	4,98	31,44	9,52	t= 0,721

Not: ΣK= toplam hareket yanıtları; ΣC=toplam renk yanıtları; RC%=pastel kartlara verilen yanıt yüzdesi
p*<0,001, **p<0,01,***p<0,05

Tablo 5. ÖÖB ve kontrol gruplarının Rorschach Testi'nde II. ve III. kartlara verdikleri yanıtların çeşitli kategorilere göre dağılımı

YANIT KATEGORİSİ	II. ve III. KART	
	DENEY (N=16)	KONTROL (N=16)
F%	86	71
K%	3	13
C%	8	3
E%	6	0
Clob%	0	3
F+%	33	45

Not: F= form yanıtları; K=hareket yanıtları; C=renk yanıtları; E=gölgeleme yanıtları; Clob=açık/koyu yanıtları; F+=doğru form yanıtları

ÖÖB ve kontrol gruplarındaki çocukların muğlâk bir malzeme olarak kartlar karşısındaki tutumunu değerlendirmeyi sağlayan ve Rorschach Testi'ndeki tüm zihinsel üretimini gösteren toplam yanıt sayısı (R) ve kişinin malzemeden yola çıkarak bir tasarım oluşturmaya başaramadığı reddetme tepkileri (RED) açısından dağılımı, ortalama, standart sapma ve istatistiksel anlamlılıkları Tablo 6'da

verilmiştir. ÖÖB ve kontrol grubu arasında R ve RED değişkenleri açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır (sırayla, U=111,5, p>0.05; U=105, p>0.05) (Tablo 6).

Rorschach testinin son kartı olan ve bu nedenle ayrılık kaygısını harekete geçirebileceği düşünülen X. karta verilen yanıtların, protokoldeki toplam yanıt sayısına göre yüzdesinin, ÖÖB ve kontrol gruplarındaki ortalama, standart sapma değerleri ve istatistiksel anlamlılığı Tablo 7'de verilmiştir. ÖÖB ve kontrol gruplarının arasında X. kart yanıt yüzdesi açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır (U=107, p>0,05) (Tablo 7).

Tablo 6. ÖÖB ve kontrol grubundaki çocukların belirsiz malzeme karşısındaki üretkenlikleri ve red tepkileri açısından karşılaştırılması

	Deney Grubu (N=18)		Kontrol Grubu (N=20)		
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	Test istatistiği
R	15,47	2,99	17,53	3,22	U=111,5
RED	0,19	0,75	0,05	1,095	U=105

Not: R=toplam yanıt sayısı; RED=reddetme

Tablo 7. ÖÖB ve kontrol gruplarının Rorschach Testi ayrılık kartındaki üretkenlikleri açısından karşılaştırılması

	Deney Grubu (N=18)		Kontrol Grubu (N=20)		
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	U
X%	15,19	2,97	17,81	8,72	107

Not: X%= X. karta verilen yanıt yüzdesi

4.2. İçerik Analizi Bulguları

ÖÖB grubundaki çocukların X. karta verdiği yanıtların içerik olarak kontrol grubundan farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için çeşitli kategorilere göre dağılımı incelendiğinde; ÖÖB grubunda bu karta verilen tüm yanıtlar içinde form yanıtlarının oranı %79, hareket yanıtlarının oranı %0, renk yanıtlarının oranı %5'ken; kontrol grubunda form yanıtlarının oranı %81, hareket yanıtlarının oranı %8, renk yanıtlarının oranı %4 olarak bulunmuştur. Algıların doğruluğunu değerlendirmek için doğru form yanıtları yüzdesine bakıldığında; ÖÖB grubunda algıların %60 oranında, kontrol grubunda da %76 oranında nesnel algılara uygun olduğu görülmektedir.

ÖÖB grubundaki çocukların, C.A.T. ve T.A.T.'de kastrasyonla ilgili fikir veren kartlara (C.A.T.'de 7; T.A.T'de 1) verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Bu gruptaki çocukların % 75'inde duygulanımların tasarıma bağlanamadığı, kastrasyonun tanınmadığı ve kabul edilmediği; %12.5'inde eksiklikten hiç bahsedilmediği görülmüştür.

ÖÖB grubundaki çocukların, T.A.T.'de doğrudan nesne kaybına gönderen 3 BM kartına verdikleri yanıt duygulanımlarını tasarımlara bağlayabilme açısından incelenmiştir. Bu gruptaki çocukların % 85'inin nesne kaybını tasarıma bağlayamadıkları görülmüştür.

ÖÖB grubundaki çocukların, C.A.T'de anne ile ilk dönem nesne ilişkilerinin değerlendirildiği karta (1) verdikleri yanıtlar, annenin doyurma işlevinin olup olmaması açısından incelenmiştir. Bu gruptaki çocukların % 87.5'inde annenin doyurma işlevinden yoksun olduğu görülmüştür.

ÖÖB grubundaki çocuklarda C.A.T. ve T.A.T'de kendilik tasarımının değersiz olduğu hakkında fikir veren klinisyene başvurma, klinisyene soru sorma, kendini değersiz bulma, kendini beğenmeme, yardım bekleme ifadeleri incelenmiştir.

Bu çocukların % 50'sinde kendi kendini değersiz bulan, kendilik imgesiyle ilgili yetersizliğe gönderen ifadeler olduğu görülmüştür.

SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, Özel Öğrenme Bozukluğu tanısı almış 6 – 10 yaş arası çocukların ruhsal dünyalarının incelenmesidir. Ülkemizde ÖÖB ile yapılan çalışmalar, bilişsel özelliklerin incelenmesiyle ilgili olup ÖÖB olan çocukların ruhsal dünyalarını dikkate almamıştır. Bu açıdan bu çalışmanın, ÖÖB'ye yeni bir bakış açısı getirme yönünden fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

ÖÖB tanısı, oldukça tartışmalıdır. Yaklaşık iki yüz yıllık tanımlama çabasının sonuca ulaşmadığı görülmektedir. Görüş birliğine ulaşılamamış olması, ÖÖB'nin bir bağımsız bir tanı olarak ele alınmasının zor olacağını düşündürmektedir.

Öğrenmeyi ve bilmeyi öncelikle bir arzu sorunu olarak ele alan psikanalitik görüşten hareketle, çocuğun sahip olduğu olanakları kullanmasını önleyen ve merak duygusunu körelten durumları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Psikanalitik kuram, öğrenmeyle ilgili güçlükleri düşüncenin dürtülerle olan ilişkisine ve ayrılma/bireyleşme problematiğine dayandırarak açıklar. Okul başarısızlığı, birden fazla unsurun işe karıştığı karmaşık bir olgudur. Okul başarısızlığını her çocuk için ortak olan temel problematiklerle ilişkilendirmek, konuya daha açıklayıcı bir yaklaşım açısından faydalı olacaktır. Böylece bu çalışma, her bir bireyi kendine özgü şekilde etkileyebilecek tüm gelişimsel, ailesel ya da sosyolojik unsurların, ancak temeldeki psikodinamik bir problematiğin üzerine eklendiklerinde okul başarısızlığı ortaya çıkabileceği temel önermesinden yola çıkmıştır.

Bu çalışma, ÖÖB tanısı alan çocuklarla aynı yaş dönemindeki klinik başvurusu olmayan çocukları karşılaştırarak, iki grup arasında fark yaratan unsurların neler olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Bu iki grup, düşünce süreçlerine yatırım, dürtüleri ve duygulanımları işleme ve ayrılıkla ilgili kaygılar açısından Rorschach testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Ayrıca ÖÖB olan çocuklar, kastrasyonun kabul

edilmesi, nesne kaybının işlenmesi, anne ile ilk dönem nesne ilişkileri ve kendilik tasarımı ile ilgili T.A.T. ve C.A.T. testleri aracılığıyla değerlendirilmeye alınmıştır.

ÖÖB tanısı almış çocukların Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği'nden elde edilen ortalama toplam zekâ bölümü puanı 92 olarak bulunmuştur. ÖÖB tanısı almış 5 çocuk, klinik başvurusu olmayan 2 çocuk WISC – R testinden yeterli zekâ bölümü puanı alamamış ve çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Çalışmanın ilk hipotezi, entelektüel kapasitesi olduğu halde bunu okul alanında kullanamayan ÖÖB tanısı almış çocukların, klinik başvurusu olmayan çocuklardan düşünce süreçleri açısından farklılaşacağı ve bu grubun Rorschach testinde diğer gruba göre düşünce süreçlerine daha az yatırım yapacağıydı.

Rorschach testinde düşünce süreçlerini değerlendirmeye izin veren özgül unsurlar vardır. Bu unsurlardan bu çalışma için seçilenler, doğru form yüzdesi (F+%), organize global yanıt sayısı (G), hayvan yanıtları yüzdesi (A%) ve farklı içerik kategorilerinin sayısı olmuştur. Doğru form yüzdesi (F+%), toplumda sayıca çok kişi tarafından verilmesi beklenen yanıttır. Kişinin spontan olarak duruma tepki verirken entelektüel ve sosyal uyumunu da gösteren bir orandır. ÖÖB grubunda, entelektüel ketlenme nedeniyle bu oranın düşük çıkması beklenmekteydi. İkinci değişken organize global yanıt sayısıdır (G). Bu yanıtlar, kişinin dinamik süreçlerine gönderir ve zenginleşmiş zihni temsillere işaret eder. Kişinin hem kendi iç dünyasından gelen öznel yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini hem de kartın yani gerçeğin kendisinden istediklerini yapabilme kapasitesini gösterir. Kendi içsel imgeleriyle gerçeği yeniden yapılandırabilme düzenine sahip olanlar, dıştan gelen uyaranlara karşı bir anlam da oluşturabilirler (örneğin "folklor oynayan insanlar" vb.). Organize global yanıtlar, zengin bir iç dünyanın ve yaratıcılığın habercisi durumundadır. ÖÖB grubunda, bu yanıtlara daha az sayıda rastlanması beklenmekteydi. Hayvan yanıtları (A) basmakalıp düşünceyi, otomatikleşmiş zihinsel düzenekleri gösterir. Her yaş grubunda belli bir oranda hayvan yanıtına rastlanması normaldir; ancak bu oranın yüksek olması düşüncenin yoksullaştığını gösterir (Tunaboylu – İkiz, 2001). ÖÖB grubunda bu oranın yüksek çıkması

beklenmekteydi. Son olarak içerik kategorilerinin çeşitliliği dikkate alınmıştır. Farklı içerikler verebilmek, düşüncenin esnekliği ve zenginliğini gösterdiği için ÖÖB grubunda sayıca daha az içerik kategorisinin olması beklenmekteydi.

İstatistiksel analiz, ÖÖB ve kontrol grupları arasında düşünce süreçlerini değerlendirme olanağı veren bu değişkenler açısından bir farklılık olmadığını göstermiştir. Yani her iki gruptaki çocuklar, Rorschach testinde düşünce süreçlerine benzer şekilde yatırım yapmışlardır.

ÖÖB grubu doğru form yanıt örnekleri:

- "Kartala benzettim." Ankette: "Kanatları olur. Böyle kuyrukları olur. Ondan."
- "Bunu da kartala benzettim. Kartal değil de neydi bu? Yarasaya benzettim." Ankette: "Kanatlarından. Yarasaların kanatları uzun olur. Bacakları kısa olur."
- "Kelebeğe benzettim." Ankette: "Yüzü"
- "Kuş" Ankette: "Buralar kuşun kanadı olur ya. Ondan."
- "Köpek" Ankette: "Buradan benzettim. Kafası."
- "Ayı" Ankette: "Koca ayakları var. Bir de elleri var."
- "Tavşana benzettim." Ankette: "Kulaklarından."

Kontrol grubu doğru form yanıt örnekleri:

- "Bu bir kartala benziyor." Ankette: "Kanatları"
- "Bu da bir kelebeğe benziyor." Ankette: "Hem kanatları hem de kafası"
- "Burda da bir örümcek var." Ankette: "Şurası. Bacaklarından."
- "Ortada şey var, papyon." Ankette: "Papyon dedirten…Kendisini gördüm."
- Yarasaya benzetiyorum." Ankette: "Kanat zannettim şu şeyleri"

Burada önemli bir nokta, istatistiksel değerlendirmelerin protokoller hakkında genel değerlendirmeler yapabilmeye olanak sağlamakla birlikte, bazı kişisel farklılıkları gösterememesidir. Tüm protokoller tek tek incelendiğinde her iki grupta da zengin bir düşünce yatırımı ortaya koyan ya da koyamayan çocukların olması

dikkati çekmektedir. Klinik başvurusu olmayan çocuklar arasında, hiçbir yaratıcılık içermeyen son derece kısıtlı protokoller ortaya koyanlar da vardır.

Kontrol grubu protokol örneği (6 yaş 11 aylık kız çocuğu):

I.Kart: "İneğe benziyor." Ankette: "Boynuzu var. Kulağı var."

II.Kart: "Bunu hiçbir şeye benzetemedim."

III.Kart: "Elbiseye benziyor. Kurdeleli elbise." Ankette: "Şu kurdele, şu elbise."

IV.Kart: "Bunu tavşana benzettim." Ankette: "Tavşanın kulaklarına benziyor. Ayaklarına benziyor."

V. Kart: "Kelebeğe benziyor." Ankette: "Kanatları, şeyi. Şu uzun şey var ya."

VI. Kart: "Bunu hiçbir şeye benzete-Ha, ha! Kurt, kurt." Ankette: "Bıyığı var. Bağırmış gibi yapıyor."

VII. Kart: "Bunu hiçbir şeye benzetemedim."

VIII. Kart: "Bunu da hiçbir şeye benzetemedim. Tek şuraları benzettim." Ankette: "Aslana. Yüzü aslana benziyor. Her yeri aslana benziyor."

IX. Kart: "Bunu da hiçbir şeye benzetemedim."

X. Kart: "Onu da. Hiçbirini hiçbir şeye benzetemedim."

Psikanalitik yaklaşım, düşüncenin dürtülerle olan yakın ilişkisi nedeniyle dürtülere uygulanan bastırmadan pay alabileceğini ve benliği korumak için feda edilebileceğini göstermiştir. Bu görüşten hareketle bu araştırmanın ikinci hipotezi, entelektüel ketlenme yaşadığı düşünülen ÖÖB grubundaki çocukların dürtülerini ve duygulanımlarını işlemekte, klinik başvurusu olmayan gruba göre daha fazla zorlanacağıydı. Bu nedenle Rorschach testinde dürtülerin ve duygulanımların işlenmesiyle ilgili olduğu düşünülen hareket yanıtları (K), renk yanıtları (C) ve pastel kartlara verilen yanıtların yüzdesi (RC%) inceleme konusu olmuştur.

Hareket yanıtlarında (K) kişi öncelikle bir nesneyi algılamakta, ona tüm bir beden imgesini yüklemekte, ardından da bu nesnenin üzerinden yaratıcılığını kullanarak ona birtakım eylemler yüklemektedir. Kişisel bir yaklaşım olan hareket yanıtları "yansıtma" düzeneğine gönderecektir. Kişinin entelektüel seviyesi ile

yakından ilişkilendirilen "K"ler kişinin içselleştirebilme kapasitesi hakkında bilgiler verebilmektedir. Bir nesneyi algılamak ve daha sonra onunla özdeşleşmek ve içsel dünyadan gelen duygulanımları ve düşünceleri aktarabilmek yeterli bir entelektüel kapasitenin yanında yaratıcılık ve ruhsal dünyanın zenginliğine de işaret etmektedir (Tunaboylu – İkiz, 2001). ÖÖB grubunda, dürtülere uygulanan savunma nedeniyle bu yanıtlara daha az sayıda rastlanması beklenmekteydi. İstatistiksel analiz iki grup arasında hareket yanıtları açısından anlamlı fark olduğunu göstermiştir.

Kontrol grubu hareket yanıtı örnekleri:

- **IV. Kart:** "Hayalet gibi bir şey" Ankette: "Şimdi ayağı, elleri. Uçuyor."
- **VIII. Kart:** "İnsan, yeni güzel bir ülkeye giriyor." Ankette: "Benziyor birazcık."
- **IV. Kart:** "Şurdan insan çıkıyor delikten."
- **I. Kart:** "Üç kişi el ele tutuşuyor." Ankette: "Üç kişi var. El ele tutuşuyorlar. Bunu yakalamaya çalışıyorlar. Tutuyorlar onu. Bir yere götürüyorlar."

ÖÖB grubunun dürtülerini ve duygulanımlarını işlemekte kontrol grubuna göre daha fazla zorlanacağı hipoteziyle ilgili olarak değerlendirmeye alınan bir başka yanıt kategorisi de renk yanıtları (C) olmuştur. Renk yanıtları hiçbir biçime değinmeden verilen ve dürtüsel yaklaşımın en önemli biçimi olan yanıtlardır. Kişideki saldırgan ve cinsel enerjinin fazlalığını göstermektedir (Tunaboylu – İkiz, 2001). ÖÖB grubunda duygulanımları kontrol eğilimi nedeniyle dış dünyaya hassasiyetin azaldığı düşünüldüğünden, toplam renk yanıtları puanının kontrol grubuna göre daha düşük çıkması beklenmekteydi. İstatistiksel analiz, iki grup arasında toplam renk puanı açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

İstatistiksel karşılaştırma için kullanılan toplam renk puanlarının, iki grubun yanıtları arasındaki bazı farklılıkları göstermek açısından yeterli olmayabileceği düşünülmüş ve renk yanıtlarının C, CF ve FC olarak iki grupta gösterdiği dağılım incelenmiştir. Renk yanıtlarının duygulanım ve temsil arasındaki dengeye göre bu şekilde ayrıştırılması, çalışmanın hipotezini destekleyen şu sonucu ortaya koymuştur: Kontrol grubunda duygulanımı hiçbir tasarıma bağlamadan verilen ve dürtüselliği

gösteren pür renk yanıtlarının (C) toplam renk yanıtlarına oranı %80 iken, ÖÖB grubunda bu oran %33'tür, yani kontrol grubunun daha dürtüsel olduğu görülmektedir. ÖÖB grubunun, duygulanımlarını ve dürtülerini kontrol eğiliminde olduğu söylenebilir.

Aldheidt, 1980'de yaptığı çalışmasında, okuma güçlüğü çeken çocuklarda Rorschach testinde renk cevaplarının sayısının daha az olduğunu bulmuştur. İstatistiksel karşılaştırma sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmese de içerik analizi sonuçları bu çalışmayı desteklemektedir.

Renk yanıtlarının hangi yanıt içerikleriyle birleştiğinin analiz edilmesi de iki grup arasında duygulanımların ele alınmasındaki farklılığı göstermek açısından faydalı olabilir. Kontrol grubunda renk yanıtları arasında hiç anatomi yanıtına rastlanmazken, ÖÖB grubunun verdiği renk yanıtlarının % 32'sini düşünsel katkı ve yaratıcılık içermeyen anatomi yanıtları oluşturmaktadır. Kontrol grubunda renk yanıtlarının içeriği, doğa, bitki ve element gibi daha farklı ve daha sosyalize kategorilerden oluşmaktadır. Bu durum, ÖÖB grubunda ruhsal çatışmaların ve dürtülerin beden yolu ile ortaya konduğuna işaret etmektedir.

ÖÖB grubu

- "Vücuda benzettim. Renklerinden, vücudun içi gibi"
- "Şu kırmızı yerini kalbe benzettim"
- "Kırmızıları akciğere benzettim"

Kontrol grubu

- "İki hortum olmuş. Ateş çıkmış. Ateş hortumu olmuş. Ateş buraya çıkmış, sıçramış"
- "Çiçeğe benzettim. Papatyaya benziyor. Turuncu papatyanın ucu, burası altı"
- "Gökkuşağı gibi. Gökkuşağına benzettim. Her renkten var"

- “Buradan alevler çıkıyor”

Yine dürtüler ve duygulanımların yarattığı canlanma hakkında fikir veren bir diğer Rorschach değişkeni de pastel renkli kartlara verilen yanıt yüzdesidir (RC%). Pastel renkli son üç karta verilen yanıtların sayısının, protokole verilen toplam yanıt sayısına yüzdesi renklerin kişinin zihinsel üretimini ne şekilde etkilediğini göstermektedir. ÖÖB grubunda, duygulanımların düşünce süreçlerini olumsuz yönde etkileyeceği ve zihinsel üretimi kısıtlayacağı düşünüldüğünden, bu grupta RC%’nin kontrol grubuna göre daha düşük çıkması beklenmekteydi. İstatistiksel analiz, ÖÖB ve kontrol grubu arasında RC% açısından anlamlı fark olmadığını göstermiştir.

İki grup arasında pastel kartlara verilen yanıt kategorilerinin incelenmiştir. Ancak iki grupta yanıt kategorilerinin içeriği de birbirine benzerlik göstermektedir.

ÖÖB grubu:

- “Burası kelebek gibi duruyor.” Ankette: “Kanatları kelebeğe benziyor. Kelebeğin böyle ortası olur.”
- “Bunu da ahtapota benzettim.” Ankette: “Hep de ahtapotun on kolu var.”
- “Boğaya benzettim.” Ankette: “Şu burnu, şu da boynuzu.”
- “Bunlar da bir tür bukalemun.” Ankette: “İki tane bukalemun. Renkli işte.”
- “Şu ikisini yengece benzettim.” Ankette: “Yengeçlerin böyle kabukları var ya, onun için.”
- “Fare.” Ankette: “Gözlerinden.”

Kontrol grubu:

- “Burda örümcek var.” Ankette: “Şurası. Bacaklarından.”
- “Yengeçlere benzettim.” Ankette: “Mavi olanlar ama bir tane maviyi benzettim.”
- “Ortasındaki şey gitara benziyor.” Ankette: “Çizgisi, çalmamız için tutma yerini gösteriyor. Burası da telleri.”

- “Burda iki tane hayvan var. Ayakları var.” Ankette: “Kaplan olabilir. Çünkü ayakları çok uzun.”
- “İki kardeş bukalemun. Bukalemunlar şunlar.” Ankette: “Bukalemuna benziyor. Rengarenk olduğu için. Bukalemunlar renk değiştiriyor ya düşmanlarından korunmak için.”
- “Şu alt kısım kelebek gibi.” Ankette: “Ortası kelebek vücudu gibi. Kanatları da var gibi.”

Son üç karta verilen cevaplarla ilgili sonuçların, Aldheidt’ın çalışmasındaki sonuçlarla farklı olduğu görülmektedir. Sonuçların farklı olmasının nedeninin, ÖÖB tanısıyla ilgili karmaşa ve örneklemin sayısının yetersiz olması olabileceği düşünülmektedir.

Rorschach testinde bazı kartlar, dürtüsel hareketin canlanışını ve kastrasyon kaygısının ortaya konma biçimini ele almaya olanak sağlar ve böylece Oedipal problematiğe yaklaşmaya izin verirler. II. ve III. kartlar, değişik seviyelerde saldırganlık ve cinselliğe gönderirler. Ayrıca nesne ilişkileri hakkında da fikir verirler (Tunaboylu – İkiz, 2001). Bu araştırmada, ÖÖB grubunda dürtülerin işlenmesinde güçlükler olacağı hipotezini ele almak amacıyla, bu iki kart içerik analizine tabi tutulmuştur. Hem cinsel ve saldırgan dürtülerle hem de kastrasyon kaygısıyla ilişkili olarak düşünülen II. kartta, algıların gerçekliğe uygunluğunu gösteren doğru form yanıtları yüzdesi (F+%), ÖÖB grubunda belirgin derecede daha düşük bulunmuştur (%13). Bu durum kartın, ÖÖB grubunda algıları bozucu bir etki yarattığını göstermektedir.

III. karta bakıldığında doğru form yüzdesinin (F+%) iki grupta eşit olduğu, yanıt kategorilerinin iki grupta oldukça benzer dağıldığı görülmektedir. Bu kartın işlenmesinde iki grup arasında farklılık olmadığı düşünülebilir. II. ve III. karta verilen doğru form yüzdeleri (F+%), kontrol grubunda birbirine yakınken, ÖÖB grubunda II. kartta oldukça düşüktür. II. kartın kastrasyon kaygısına yaptığı gönderme nedeniyle ÖÖB grubunda daha bozucu bir etki yarattığı düşünülebilir.

Kastrasyon kaygısı yalnızca II. kartta ortaya çıkmaz, doğrudan bununla ilgili olmayan kartlarda da görülebilir. ÖÖB grubunda, beyaz kısımlara duyarlılıkla ilgili yanıt örnekleri göze çarpmaktadır:

I. kart: "Kelebek. Kanatları var. Burada boş kutucuklar var."

"Dört gözlü bir canavara benzettim. Burada dört tane beyaz olduğu için."

II. kart: "Bu da kelebek. Ortasında koskoca bir şey var. Beyaz kutucuk."

"Bunu hayalete benzettim. Burada boşluk olunca öyle bunlar hayaletler oluyor."

Çalışmanın ikinci hipoteziyle ilgili olarak, dürtülerin şiddetine bağlı kastrasyon kaygısını değerlendirmek için ele alınan diğer kartlar, Rorschach testinde güç nesnesine gönderen IV. ve VI. kartlardır. Bu iki kartta, güç ve otoritenin karşısındaki yetersizlik duygularını kabul etme veya reddetme, rahatsız edici bulma gibi durumlar görülebilmektedir. Bu iki kartın birlikte ele alınması gerekmektedir (Tunaboylu – İkiz, 2001).

Melanie Klein (1923), cinsel etkinliğin yüceltilmesinin çeşitli konuları öğrenmede belirleyici olduğunu ve bu yüzden çocuğun kastrasyon kaygısıyla ketleneceğini belirtmiştir. Vereecken (1923), Gillman (1965) ve Emmanuel Klein (1949) da ketlenmenin yoğun kastrasyon kaygısıyla ilişkisinden bahsetmiştir. Oedipal arzulara bağlı kastrasyon kaygısının bilinçdışı düzeyde başarıyı yasaklayabileceği fikrinden hareketle, ÖÖB grubunda özellikle bu kartların yanıt içeriklerinin, kontrol grubuna göre farklılık göstermesi; fallik nitelikte, kastratif yönü baskın tasarımlara daha sıkça rastlanması beklenmekteydi. ÖÖB grubunda bu iki kartta tasarım oluşturmakta güçlük çekildiği görülmektedir.

IV. kart:

- "Bu ne? Bu da bir şey ama ne? Bu da bir tane bir tür kuş, tüylerinden benzettim."
- (Bütüne yanıt vermeden çok küçük bir detaya) "Şunlar kuş gibi"
- "Bu da penguen. Burada şeyler var. Kral penguenin giysisi. Büyük penguenin giysisinin içine girmişler."
- "Elleri yok bunun ayakları var. Büyük karateciler oluyor ya, onlara benzettim. Ya da boksçu. Boksçular daha güçlüdür"

VI. kart:

- "Bunu ben bir şeye benzetemedim. Belki birazcık incelersem bulurum. Hah! Ben bunu kuşa benzettim. Şu kafasından benzettim. Çünkü burada ayrılmış çizgisi var."
- "Böcek gibi. Buraları da vücudu gibi. Şurda kanatları var. Bıyık gibi."
- "Gitara benzettim. Şeyler bu tarafa doğru olduğu için bağlı olduğunu anladım. İp olduğunu hayal edip anladığım için."
- "Bilemedim. Kanatlara benziyor."
- "Hangi tarafı? Böyle mi, böyle mi? Bulamadım. Kedi bıyığına benziyor."
- "Herhalde böyleydi. Herhalde bu…Bir şeye benzetemedim ya!"

Kontrol grubunun verdiği yanıtlara bakıldığında daha sabit tasarımların olduğu görülmektedir.

IV. kart:

- "Kurbağa. Ayakları var, koskocaman. Dev kurbağa."
- "Dinozora benziyor. Kafası, ayakları, yüzü."

- “Şatoya benziyor. Bir tarafı çok uzun.”
- “Canavara benziyor. Üç tane ayağı var. Sarkık kolu var. Küçücük kafası var. Siyah. Iyyh!”
- “Büyük bir dev gibi bir şey. Büyük ayakları, gövdesi büyük. Büyük bir vücut.”

VI.kart:

- “Bir gitar”
- “Bu da bir böceğe benziyor.”
- “Kelebek”
- “Bunu da şatoya benzettim. Üstünde sanki bir geçit yolu var.”
- “Kurt. Bıyığı var. Bağırmış gibi yapıyor; uluyor.”
- “Bunu bir ejderhaya benzettim.”

ÖÖB grubunda, kastrasyon kaygısının yoğun yaşandığı söylenebilir.

Sonuç olarak, istatistiksel analizler ancak çok genel karşılaştırmalar yapma olanağı verdiğinden yanıt içerikleriyle ilgili bazı farklılıklara duyarsız kalmış olsa da, bu çalışmanın ikinci hipoteziyle ilgili yapılan içerik analizleri, ÖÖB grubundaki çocukların dürtülerini ve duygulanımlarını işlemekte, klinik başvurusu olmayan çocuklara göre daha fazla zorlanacağı ve Oedipal problematiğe bağlı kastrasyon kaygısını daha yoğun yaşayacağı yönündeki beklentiyi destekleyen sonuçlar ortaya koymaktadır.

ÖÖB grubundaki çocukların C.A.T. ve T.A.T. yanıtları içerik analizi ile incelenmiştir. Kastrasyonla ilgili kartlar (C.A.T.’de 7; T.A.T’de 1) ele alınmıştır. Bu gruptaki çocukların % 75’inde duygulanımların tasarıma bağlanamadığı, kastrasyonun tanınmadığı ve kabul edilmediği görülmüştür. Bu, ÖÖB olan

çocukların kastrasyonu tanımakta ve kabul etmekte zorlandıklarını düşündürmektedir. Bu sonuçlar Rorschach testi içerik analizi bulgularıyla uyumludur.

ÖÖB grubu C.A.T. yanıt örnekleri:

-"Bir tane beyaz çita, bir maymunun üstüne atlamış. Maymun bağırmaya başlamış. Maymun elini kaldırmış. Çitaya bir vurmuş ki yere yapışmış çita."

-"Bir tane aslan maymunu görünce kızgınlaşıp maymunun üstüne atlıyor. Maymun da kalkıp kaçıyor. (Hikâyenin sonunda ne oluyor?) Sonunda maymunu yakalayamamıştır."

-"Birgün kaplan varmış. Bir de maymun varmış. Hergün kaplan maymuna saldırırmış. Kaplan çok açmış. Yemek için maymunu istiyormuş. Ama maymun ondan çok feci kaçıyormuş. Kaplan saldırırken uykuya dalmış. Maymunun korkusu geçmiş. Çünkü kaplan uyuyordu. Sonra maymun da uykuya daldı."

-"Aslan ile maymun. Aslan ile maymun çok iyi kalpli dostlarmış. Onlarla oyun oynarlamış. Onlarla güzel güzel şeyler yaparlarmış. Bırakmış. Ormanın sonuna kadar gitmiş. Maymun mutlu ailecek yaşamışlar. Günün birinde aslanın vahşiliği üstüne çıkmış. Aslan mutlu ve mutlu gidiyormuş. Oldu mu?"

ÖÖB grubu T.A.T. yanıt örnekleri:

1. Kart:

-"Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde kalbur saman içinde çalgı çalmak isteyen bir tane Mert varmış. Mert birgün yemek yemek istemiyormuş. Akşam olup tam yatacakken eve hırsız girmiş. Yatmış. Rüyasında eve hırsız girdiğini ve annesinin öldüğünü görmüş. Rüyasından uyanınca hırsız gitmiştir. Rüyasından uyanınca elini yüzünü yıkadı ve çalgı çalmaya başladı. 'lay lalay lay lalay' diye çalıyordu. (Hikâyenin sonunda ne oluyor?) Rüyasından uyanıyor. Annesi onu öpüyor, kokluyor, seviyor."

-"Keman. Anlatmaya başlayayım mı? Kemancı çocuk keman yapmış. Hoşuna gitmemiş. Bir daha yapmak istemiş ama malzeme kalmamış. Hepsini o kemana harcamış. Sonra canı sıkılmış. Kemanı keman çantasına koymuş. Arkadaşlarının yanına gitmiş. Onlar yokmuş. Anneleri kızmış. Kemancı çocuk malzeme almış.

Kemanını çalmaya başlamış. (Hikâyenin sonunda ne oluyor?) Hikâyenin sonunda kemancı çocuk kemanını çok sevmiş."

Psikanalitik yaklaşımın, öğrenme güçlüğüne dair getirdiği bir başka açıklama da, öğrenmenin ve bağımsız düşünce geliştirmenin ayırıcı ve bireyleştirici etkisi nedeniyle bilinçdışı düzlemde reddedilmesidir. Yalnız başına olmak, ayrılmak öğrenme için boşluğa izin vermektedir. Gizil döneme girilmesiyle, Oedipal çatışmanın çözümlenmesi ve Oedipal nesnelerden ayrılma gerekliliği ayrılıkla ilgili kaygıların fazlaca yaşanabileceğini düşündürmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmanın üçüncü hipotezi, ÖÖB grubundaki çocukların bağımsız düşünce geliştirmede zorluk yaşaması ve belirsizliğe karşı düşük tolerans göstermesi, ayrılıkla ilgili kaygıları daha yoğun yaşaması ve bağlara daha fazla yatırım yapmasıydı.

Rorschach testinde bağımsız düşünce geliştirebilme ve belirsizliğe toleransı değerlendirebilmek için, kişinin belirsiz malzeme karşısındaki zihinsel üretkenliğini gösteren toplam yanıt sayısı (R) ve belirsizlik karşısında tasarım oluşturamama anlamına gelen red tepkileri incelenmiştir. ÖÖB grubundaki çocukların Rorschach protokollerinde toplam yanıt sayısının daha düşük olması ve daha fazla red tepkisine rastlanması beklenmekteydi. İstatistiksel analizler, ÖÖB ve kontrol grupları arasında bu iki değişken açısından bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. ÖÖB grubunda, kontrol grubuna göre daha az sayıda red tepkisi görülmektedir (ÖÖB grubunda 3, kontrol grubunda 10 red tepkisi verilmiştir).

Acklin de, 1990'daki çalışmasında, öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve klinik başvurusu olmayan çocukların Rorschach testindeki cevap sayıları açısından farklılık olmadığını bulmuştur. Bu çalışmanın bulguları, Acklin'in çalışmasının bulgularıyla uyumludur.

Buxbaum (1964), öğrenme güçlüğünün anne ve çocuk arasındaki sembiyotik ilişki nedeniyle benlik işlevinin bozulmasıyla ilişkilendirir. Rorschach testinde ayrılıkla ilgili kaygıları değerlendirmek için, testin son kartı olan ve böylece kişilerin ayrılık kaygısını yaşama biçimlerini görme olanağı veren X. kart özel olarak ele

alınmıştır. Bu kartın ayrılıkla ilgili kaygıları ve bir kayıp duygusunu harekete geçireceği düşünüldüğünden, ÖÖB grubunun bu karttaki zihinsel üretiminin kontrol grubuna göre daha düşük çıkması beklenmekteydi. İstatistiksel analiz, iki grup arasında bir farklılık olmadığını göstermiştir. İki grubun yanıt kategorilerine göre dağılımı incelendiğinde, benzer kategoriler olduğu görülmektedir.

X. Kart:

ÖÖB grubu:

- "Şu örümcek gibi" Ankette: "Ayakları olmasından. Şu gözü gibi gördüm. O kadar."
- "Bunu ahtapota benzettim." Ankette: "Ahtapotun on kolu var."
- "Şu ikisini yengece benzettim." Ankette: "Yengeçlerin böyle kabukları var ya, onun için."
- "Fare" Anette: "Gözlerinden"
- "Bunlar da kuşa benziyor." Ankette: "Bilmem. Çünkü burnundan."
- "Böcek koleksiyonu. Böcekler. Böcek dolu yani." Ankette: "Ayakları, bacakları, ayakları, bacakları."

Kontrol grubu:

- "Burda da örümcek var." Ankette: "Şurası, bacaklarından."
- "Şu da yengece benziyor." Ankette: "Şu yerlerinden, şuralarından."
- "Bunların ikisi böceğe benziyor." Ankette: "Bacakları gibi gözüküyor. Bunlar da kolları."
- "Şurda iki tane mavi tarantula var." Ankette: "Televizyonlarda görüyorum bazen. Benziyor."
- "Şurdan böceklere benzettim." Ankette: "Küçük bacakları var."

ÖÖB grubundaki çocukların %85'inin, T.A.T.'de doğrudan nesne kaybına gönderen 3 BM kartını duygulanımlarını tasarımlara bağlayabilme açısından işleyemedikleri görülmektedir. Bu kart depresyon, üzüntü gibi duygulanımların, yokluk, ölüm yani nesne kaybına gönderen bir tasarıma bağlanıp bağlanmadığını değerlendiren bir karttır (Cohen de Lara, 2008). ÖÖB grubunda, bu duygulanımların

nesne kaybı açısından işlenemediği, duygulanımların dile getirildiği ancak bunların tasarıma bağlanamadığı görülmüştür. Ayrıca bazı protokollerde de çatışmadan kaçınıldığı görülmüştür. Bu protokollerin çok kısıtlı olduğu ve çatışmanın kendisini ruhsal bir sahnede gösteremediği görülmektedir. Bu anlamda ÖÖB olan çocukların zihinselleştirmeden kaçındığı söylenebilir.

3 BM:

-"Abla üzülmüş. Neden? Bir tane abla varmış, çok üzülmüş. Onu hiç kimse güldüremiyormuş. Hep kafası kolunda eğik duruyor. Çünkü çok üzgünmüş. Annesi babası onu güldürmeye çalışmış ama hayır güldürememişler. Arkadaşı gelmiş. Balkona çıkıp temiz hava aldırmış. Elini yüzünü yıka, demiş arkadaşı. Hikâyenin sonunda da şöyle olmuş: Ayşegül mutlu."

-"Bir tane çocuk var, oturuyor. Bir şeyini kaybetmiş. Saklambaç oynuyor çocuk. (Hikâyenin sonunda ne oluyor?) Hikâyenin sonu, ondan sonra çocuk bir tane çocuğu bulmaya çalışacak. Ondan sonra sonunda, şey, ses, sesini duymuş. Ondan sonra sesini duyunca hemen koşup koltuğa sobelemeye gidiyor."

-"Ağlıyor… (Hikâyenin sonunda ne oluyor?) Oley. Ben bilmem işte."

-"Bir çocuk burada uyuyor. Sonra da kalkıyor. Bu kadar. Sonu da burası. "

-"Ben bundan bir şey anlamadım."

ÖÖB grubundan bir Rorschach protokol örneğini incelemek yararlı olacaktır.

7 yaşında, kız çocuğu

I.	(16 saniye) Bulamadım.		RED
II.	(10 saniye) -Böbrek.	(?)Yan yana aynı şekilde. Aynı şekilde. O kadar.	D F- anatomi

III.	-Şurası kafa gibi gözüküyor.	(?)Adam kafası. Hayvan ya da adam. (?) Bulamadım. (?)Şu burnu, şu gözü gibi.	D F± Hd/Ad
IV.	(30 saniye) -Şunlar kuş gibi.	(?) Kuşa benziyor. Ağzı, gagası benziyor. Başka yok.	Dd F- A
V.	-Şu kanat gibi.	(?) Kuş kanadı olabilir. Yarasa kanadı olabilir. (?) Kulakları var. Şunlar da ayakları galiba. Başka yok.	D F+ Ad
VI.	Hangi tarafı? Böyle mi? Böyle mi? (>) Bulamadım.		RED
VII.	< -Sincap gibi gördüm şunu.	(?) Kuyruğu var gibi. Ayaklaı, bir de kulağı var gibi. O kadar.	D F- A
VIII.	-Şu bukalemun gibi.	(?) Kuyruğu var gibi, ayakları var gibi. O kadar.	D F+ A
IX.	Bulamadım.		RED
X.	-Şu örümcek gibi. Başka yok.	(?) Ayakları olmasından. Şu gözü gibi gördüm. O kadar.	D F+ A Banal
I.	-Şu eli gibi.	(?)İnsan eli gibi. (?)İnsanı bulamadım. Şunlar. Şu.	

VI.	-Şunlar kedi bıyığına benziyor.	(?)Kedi yok. (?)İki bıyıklı olmasından. Böyle uzun olmasından. O kadar.	
IX.	-Şurası kapı gibi gözüküyor.	(?)Okul kapısı olabilir. O kadar. Şuraları tokmağı olabilir.	

Beğendiği kartlar:

X: Renklerini.

"Başka yok."

Beğenmediği kartlar:

VII: Yani çok tuhaf geldi.

IV: Ne olduğunu anlayamadım.

Bu protokolde öncelikle toplam yanıt sayısının (R) az olduğu dikkati çekmektedir. Bu, belirsiz malzeme karşısında zihinsel üretkenliğin yetersiz olduğunu ve tasarım oluşturmada güçlük yaşandığını düşündürmektedir. Dürtü ve duygulanım yanıtlarının olmaması, dürtü ve duygulanımların işlenmesinde zorluk yaşandığını göstermektedir. Çatışmanın yansıtılmaması ve dürtülerin ruhsal olarak işlenmeyerek bedensel ifadesi dikkati çekmektedir. İlk karttaki şok tepkisi ve yanıt verememe, ilk dönem nesne ilişkilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Kastrasyon kartlarından birinde çok küçük bir detaya yanıt vermesi, diğerinde kartı birkaç kez çevirerek reddetmesi ve ilk kastrasyon kartından sonra gelen kartta bütün bir beden imgesi verememesi kastrasyon kaygısının yoğun olduğunu düşündürmektedir. I., VII. ve IX. kart birlikte değerlendirildiğinde, annelik işlevlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Genel olarak organize yanıtın olmaması ve hayvan yanıtlarının pasif hayvanlardan oluşması dikkati çekmektedir. Rubenstein ve Levitt (1977), öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların yetersiz nesne ilişkileri olduğundan, yaşamlarının ilk yılında

anne – bebek ilişkisinde sorun olduğundan söz eder. Pearson (1952), bilginin kullanılmasının kastrasyonla sonuçlanacağı korkusuyla ketlenmenin olduğunu ifade eder.

Psikanalitik kurama göre, çocuğun öğrenme gibi yeni deneyimlere açık olabilmesi için beslenme deneyiminin haz vermiş olması gerekir. İlk dönem nesne ilişkilerinin yetersiz olması durumunda, çocuk öğrenmenin de kendisine aynı hayal kırıklığını yaşatacağı korkusuyla öğrenme deneyiminden kaçınır. Çalışmanın dördüncü hipotezi, ÖÖB olan çocukların anne ile ilk dönem nesne ilişkilerinde eksiklik yaşayacağıdır. ÖÖB grubundaki çocukların, C.A.T'de anne ile ilk ilişkiler hakkında fikir veren karta (1) verdikleri yanıtlar, annenin doyurma işlevinin olup olmaması açısından incelenmiştir. Bu gruptaki çocukların % 87.5'inde annenin doyurma işlevinden yoksun olduğu görülmüştür. ÖÖB bozukluğu olan çocuklarda, annenin iyi bir nesne olarak değerlendirilmediği söylenebilir.

Çalışmanın beşinci hipoteziyle ilgili olarak, ÖÖB grubundaki çocuklarda C.A.T. ve T.A.T'de kendilik tasarımının değersiz olduğu hakkında fikir veren klinisyene başvurma, klinisyene soru sorma, kendini değersiz bulma, kendini beğenmeme, yardım bekleme ifadeleri incelenmiştir (Boekholt, 1998). Bu çocukların % 50'sinde kendi kendini değersiz bulan, kendilik imgesiyle ilgili yetersizliğe gönderen ifadeler olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, ÖÖB olan çocukların kendilik tasarımının değersiz olduğunu düşündürmektedir.

Yanıt örnekleri:

-"Burada su var mı? Bana su verir misin?"

-"Ben bundan bir şey anlamadım."

-"Anlatmaya başlayayım mı?"

-"Bunlar ne?"

-"Bu şeyi ben de bilmiyorum. Bunun ne olduğunu bilsem söyleyeceğim de"

-"Tam anlayamadım ki hikâyenin sonunu."

-"Nasıl anlatsam?"

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, hem kuramsal hem de yöntemsel kısıtlılıklar ölçüsünde değerlendirilmelidir. Rorschach testi ile ilgili istatistiksel analizlerin ancak çok genel ve yüzeysel bir fikir verebilmesidir. Rorschach testinin asıl zenginliği, sayılara dökülemeyen niteliksel ve söylemsel unsurlarda yatmaktadır. Yanıtların ardışıklığı, bir kartın yanıtlarının kendi içinde gösterdiği dağılım, kodlanamayan sözel ifadeler önemlidir ve ancak protokolün tamamı göz önüne alındığında gerçek bir anlam kazanır. Ancak kalabalık bir katılımcı grubuyla yapılan çalışmalarda protokollerin tek tek ele alınması olanaksız olduğundan, zorunlu olarak birtakım unsurlar özel olarak seçilmekte ve sayısal karşılaştırmalara gidilmektedir. Bu çalışmada istatistiksel değerlendirmeler açısından anlamsız gibi görünen birçok sonucun, içerik analizine tabi tutulduğunda iki grubu ayırabileceği görülmüştür. Ancak bazı durumlarda içerik analizinde de farklılık görülmemektedir.

Bu çalışmaya katılan çocukların gizil dönemde olması da önemli bir noktadır. Bornstein (1951), bu dönemde çocukların inkâr ve bastırma savunma mekanizmasını yoğun olarak kullandığından söz etmektedir. Pearson (1952) da bu dönemde uğraşın, cinsel dürtülerden üstbenlik yasaklamalarına yöneldiğinden söz eder. Friedenberg (1957), bastırmanın gizil dönemde iyi işlediğini ileri sürer. Bu çalışmada ÖÖB grubunun ve kontrol grubunun benzer özellikler gösterdiği görülmüştür. Bunun gizil dönemin özellikleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmadaki önemli bir kısıtlılık da ÖÖB olan çocukların, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı alan çocuklarla ile karşılaştırmanın yapılmamış olmasıdır. Bu çalışmanın yapılmasının, bu iki grup arasındaki ruhsal işleyiş farkını ortaya koymak açısından yararlı olacaktır.

Bu çalışmada, eleştiri konusu olabilecek en önemli nokta ÖÖB tanımının üzerinde uzlaşılamamış olmasıdır. Yaklaşık iki yüz yıllık tanımlama çabasının sonuç vermemiş olması ve en çok kabul gören tanımlamalara göre tanı konması, tanının güvenirliği konusunda şüphe uyandırmaktadır.

KAYNAKÇA

ABROMS, K. I., MEEKER, M., 1980: "Learning Disabilities: A Diagnostic and Educational Challenge", **Journal of Learning Disabilities**, 13(9), s. 492 – 495.

ACKLIN, M. W., 1990: "Personality Dimensions in Two Types of Learning – Disabled Children: A Rorschach Study", **Journal of Personality Assessment,** 54 (1&2), s. 67 – 77.

ADELMAN, H. S., TAYLOR, L., 1986: "The Problems of Definition and Differentiation and the Need for a Classification Schema", **Journal of Learning Disability**, 19(9), s. 514 – 520.

ADELMAN, H. S., 1989: "Toward Solving the Problems of Misidentification and Limited Intervention Efficacy", **Journal of Learning Disabilities**, 22(10), s. 608 – 620.

ALHEIDT, P., 1980: "The Effect of Reading Ability on Rorschach Performance", **Journal of Personality Assessment,** 44, s. 3 – 10.

AMERİKAN PSİKİYATRİ BİRLİĞİ, 2000: **DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı**, Yeniden Gözden Geçirilmiş Baskı, Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington, D.C., çev. Köroğlu, E., Ankara, Hekimler Yayın Birliği, 2001.

BALDWIN, R. S., VAUGHN, S., 1989: "Why Siegel's Arguments are Irrelevant to the Definition of Learning Disabilities?", **Journal of Learning Disabilities**, 22(8), s. 513 – 520.

BARCHILON, J., 1973: "Pleasure, Mockery and Creative Integrations: Their Relationship to Childhood Knowledge, a Learning Defect and the Literature of the Absurd", **International Journal of Psycho – Analysis,** 54, s. 19 – 34.

BAUER, R. H., 1988: "Toward a Megatheory of Learning Disabilities", **Journal of Learning Disabilities**, 21(4), s. 230 – 232.

BELLAK, B., ABRAMS, D. M., 1997: **The T.A.T., the C.A.T. and the S.A.T. in Clinical Use**, Allyn and Bacon, U.S.A.

BERLIN, I. N., 1960: **"**Aspects of Creativity and the Learning", **American Imago**, 17, s. 83 – 99.

BLANCHARD, P., 1946: "Psychoanalytic Contributions to the Problems of Reading Disabilities", **Psychoanalytic Study of the Child,** 2, s. 163 – 187.

BOEKHOLT, M., 1998: **Epreuves Thématiques en Clinique Infantile, Approche Psychanaytique,** Dunod, Paris.

BORNSTEIN, B., 1951: "On Latency", **Psychoanalytic Study of the Child,** 6, s. 279 – 285.

BULL, R., JOHNSTON, R. S., 1997: "Children's Arithmetical Difficulties: Contributions from Processing Speed, Item Identification and Short-Term Memory", **Journal of Experimental Child Psychology**, 65, s. 1 – 24.

BUXBAUM, E., 1964: "The Parents' Role in the Etiology of Learning Disabilities", **Psychoanalytic Study of the Child,** 19, s. 421 – 447.

CARLSON, S., 2005: "A Two Hundred Year of Learning Disabilities", Research Document, (Çevrimiçi) http://www.eric.ed.gov, 09.08.2010.

CHALFANT, J. C., KING, F. S., 1976: "An Approach to Operationalizing Definition of Learning Disabilities", **Journal of Learning Disabilities**, 9(4), s. 34 – 49.

CHAMPION, L., DOUGHTIE, E. B., JOHNSON, P. J., McCREARY, J. H., 1984: "Preliminary Investigation into the Rorschach Response Patterns of Children with Documented Learning Disabilities", **Journal of Clinical Psychology,** 40(1), s. 329 – 333.

COHEN DE LARA.,A., 2008: "Comportements Violents Et Angoisses de Séparation Chez L'enfant: Apports Des Méthodes Projectives", **Cahiers De Psychologie Clinique, Séparations,** 31, 199 – 213.

DANIELS, M., 1964 – 65: "The Dynamics of Morbid Envy in the Etiology and Treatment of Chronic Learning Disability", **Psychoanalytic Review,** 51D, s. 45 – 56.

DeFRIES, J. C., SINGER, S. M., LEWITTER, F. I., 1978: "Familial Nature of Reading Disability", **British Journal of Psychiatry**, 132, s. 361 – 367.

DEMONET, J. F., TAYLOR, M. J., CHAIX, Y., 2004: **Developmental Dyslexia**, Lancet, 363(9419), s. 1451 – 1460.

DUCHAN, J., 2001: "History of Speech-Pathology in America: Kurt Goldstein", (Çevrimiçi) http://www.acsu.buffalo.edu/~duchan/new_history/hist19c/subpages/germandoctorstable.html, 12.08.2010.

FENICHEL, O., 1945: "The Means of Education", **Psychoanalytic Study of Child,** 1, s. 281 – 292.

FLÜGEL, J. C., 1923: "A Case of Affective Inhibiton of an Intellectual Process", **International Journal of Psycho – Analysis,** 4, s. 111 – 117.

FRANKERBERGER, W., FRONZAGLIO, K., 1991: "A Review of States: Criteria and Procedures for Identifying Children with Learning Disabilities", **Journal of Learning Disabilities**, 24(8), s. 495 – 500.

FRIEDENBERG, F. S., 1957: "Thoughts on Latency Period", **Psychoanalytic Review,** 44, s. 390 – 400.

FRIEND, M., 2005: "Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals",(Çevrimiçi) http://www.ablongman.com/samplechapter/0205440215.pdf 12.08.2010.

FREUD, A, 1936: **Ben ve Savunma Mekanizmaları,** Çev. Yeşim Erim, İstanbul, Metis Yayınları (Kasım, 2004, 1. Basım)

FREUD, A., 1954: "Psychoanalysis and Education", **Psychoanalytic Study of the Child,** 9, s. 9 – 15.

FREUD, A., 1965: **Çocuklukta Normallik ve Patoloji",** Çev. Ali Nahit Babaoğlu, İstanbul, Metis Yayınları (Ocak, 2000, 1. Basım)

FREUD, S., 1905: **Three Essays on the Theory of Sexuality,** The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. VII.

FREUD, S., 1924: **The Dissolutio of the Oedipus Complex,** The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. XIX, The Ego and Id and Other Works.

FREUD, S., 1926: **Ketlenmeler, Semptomlar ve Anksiyete**, Çev. Selçuk Budak, Ankara, Psikopatoloji Üzerine, Öteki Yayınevi (Ağustos, 1999, 3. Basım)

GARBER, B., 1988: "Emotional Implications of Learning Disabilities: A Theoretical Integration", **Annual of Psychoanalysis,** 16, s. 111 – 128.

GARBER, B., 1991: "The Analysis of a Learning – Disabled Child", **Annual of Psychoanalysis,** 19, s. 127 – 150.

GEARY, D. C., 2004: "Mathematics and Learning Disabilities", **Journal of Learning Disabilities,** 37(1), s. 4 – 15.

GILLMAN, R. D., 1994: "Narsisistic Defence and Learning Inhibition", **Psychoanalytic Study of the Child,** 49, s. 175 – 189.

GRAHAM, S., HARRIS, K. R., 1989: "The Relevance of IQ in the Determination of Learning Disabilities: Abononing Scores as Decision Makers", **Journal of Learning Disabilities,** 22(8), s. 500 – 503.

GROSS-TSUR, V., SHALEV, R. S., MANOR, O., AMIR, N., 1995: "Developmental Right-Hemisphere Syndrome: Clinical Spectrum of the Nonverbal Learning Disability", **Journal of Learning Disabilities,** 28(2), s. 80 – 86.

HALLAHAN, D. P., KAUFFMAN, J. M., 1977: "Labels, Categories, Beheviours: ED, LD and EMR Reconsidered", **Journal of Special Education**, 11(2), s. 139 – 149.

HALLAHAN, D. P., MERCER, C. D., 2001: "Learning Disabilities: Historical Perspectives", (Çevrimiçi) http://www.nrcld.org/resources/ldsummit/hallahan.pdf, 09.08.2010.

HAMMILL, D. M., 1990: "On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus", **Journal of Learning Disabilities,** 13(2), s. 75 – 84.

HARNADEK, M. C., ROURKE, B. P., 1994: "Principal Identifying Features of the Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities in Children", **Journal of Learning Disabilities**, 27(3), s. 144 – 154.

JACOBSON, E., 1964: **Kendilik ve Nesne Dünyası,** Çev. Selim Yazgan, İstanbul, Metis Yayınları (Eylül, 2004, 1. Baskı)

JARVIS, V., 1958: "Clinical Observations on the Visual Probelm in Reading Disability", **Psychoanalytic Study of the Child,** 13, s. 451 – 470.

JARVIS, V., 1969: "Learning Disability and its Relationship to Normal Fantasy Formation*", **Psychoanalytic Review,** 56B, s. 288 – 298.

KAVALE, K. A., FORNESS, S. R., 2000: "What Definitions of Learning Disability: Say and Don't Say. A Critical Analysis", **Journal of Learning Disabilities**, 3, s. 239 – 256.

KLEIN, E., 1949: "Psychoanalytic Aspects of School Problems", **Psychoanalytic Study of the Child,** 4, s. 369 – 390.

KLEIN, M., 1923: **Erken Analiz,** Çev. Bella Habip, İstanbul, Sevgi, Suçluluk ve Onarım, Kanat Yayınları (Ekim 2008, 1. Baskı)

KLEIN, M., 1923: **Çocuğun Libido Gelişiminde Okulun Rolü,** Çev. Pınar Koçak, İstanbul, Sevgi, Suçluluk ve Onarım, Kanat Yayınları (Ekim, 2008, 1. Baskı)

KRIS, K., 1983: "A 70 – Year Follow – Up of a Childhood Learning Disability – The Case of Fanny Burney", **Psichoanalytic Study of Child,** 38, s. 637 – 652.

LAPLANCHE, J., PONTALIS, J. B., 1985: **The Language of Psychoanalysis,** Çev. Donald Nicholson-Smith, London, The Hogarth Press and Institute of Psychoanalysis, (Edit. Masud Khan).

LEVIN, F. M., 1995: "Psychoanalysis and Knowledge: Part 1. The Problem of Representation and Alternative Approaches to Learning", **Annual of Psychoanalysis,** 23: s. 95 – 115.

LIDDELL, G. A., RASMUSSEN, C., 2005: "Memory Profile of Children with Nonverbal Learning Disability", **Learning Disabilities Research & Practice**, 20(3), s. 137 – 141.

LISS, E., 1955: "Motivations in Learning", **Psychoanalytic Study of Child,** 10, s. 100 – 116.

LYNAUGH, S., 1997: "Unlocking Blocks to Learning", **Modern Psychoanalysis,** 22, s. 183 – 187.

LYON, G. R., 1989: "IQ is Irrelevant to the Definition of Learning Disabilities: A Position in Search of Logic and Data", **Journal of Learning Disabilities,** 22(8), s. 504 – 512.

LYON, G. R., SHAYWITZ, S. E., SHAYWITZ, B. A., 2003: "Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers Knowledge of Language and Reading", **Annals of Dyslexia**, 53, s. 1 – 14.

McLOUGHIN, J. A., NETICK, A., 1983: "Defining Learning Disabilities: A New and Cooperative Direction", **Journal of Learning Disbabilities**, 16(1), s. 21 – 23.

MEISSNER, W. W., 1974: "Differentiation and Integration of Learning in the Developmental Process", **Annual of Psychoanalysis,** 2, s. 181 – 196.

MENG, H., SMITH, S. D., HAGER, K., HELD, M., LIU, J., OLSON, R. K., PENNINGTON, B. F., DeFRIES, J. C., GELERNTER, J., O'REILLY-POL, T., SOMLO, S., SKUDLARSKI, P., SHAYWITZ, S. E., SHAYWITZ, B. A., MARCHIONE, K., WANG Y., PARAMASIVAM, M., LOTURCO, J. J., PAGE, G. P., GRUEN, J. R., 2005: "From the Cover: DCDC2 is Associated with Reading Disability and Modulates Neuronal Developement in the Brain", **Proceedings National Academy of Science**, 102(47), s. 17053 – 17058.

MYKLEBUST, H. R., 1983: "Toward a Science of Learning Disabilities", **Journal of Learning Disabilities**, 16(1), s. 17 – 18.

NATIONAL JOINT COMITTEE ON LEARNING DISABILITIES, 1987: "Learning Disabilities: Issues on Definition. A Position Paper of the National Joint Committee on Learning Disabilities. (30 January 1981)", **Journal of Learning Disabilities**, 20(2), s. 107 – 108.

NORMAN, C. A., ZIGMOND, N., 1980: "Characteristics of Children Labeled and Served as Learning Disabled in School Systems Affiliated with Child Service Demonstration Centers", **Journal of Learning Disabilities**, 13(9), s. 16 – 21.

ÖNGİDER, N., BAYKARA, B., AKAY, A. P., 2008: "Bir Çocuk Psikiyatrisi Polikliniğinde Ayaktan İzlenen Olgulardan DEHB ve/veya ÖÖB Tanısı Konan Çocukların WISC-R Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması", **New/Yeni Symposium Journal,** 46 (1), s. 17 – 22.

PEARSON, G. H. J., 1952: "A Survey of Learning Difficulties in Children", **Psychoanalytic Study of the Child,** 7, s. 322 – 386.

REGER, R., 1979: "Learning Disabilities: Futile Attempts at a Simplistic Definition", **Journal of Learning Disabilities**, 12(8), s. 31 – 34.

RICHARDSON, S. O., 1989: "Historical Perspectives on Dyslexia", **Journal of Learning Disabilities**, 25(1), s. 40 – 47.

ROBINSON, C. S., MENCHETTI, B. M., TORGESEN, J. K., 2002: "Toward a Two-Factor Theory of One Type of Mathematical Disabilities", **Learning Disabilities Research and Practice**, 17(2), s. 81 – 89.

ROURKE, B. P., CONVEY, J. A., 1997: "Perspectives from Neurology and Neuropsychology", **Journal of Learning Disabilities**, 30(1), s. 34 – 46.

ROURKE, B. P., AHMAD, S. A., COLLINS, D. W., HAYMAN-ABELLO, B. A., HAYMAN-ABELLO, S. E., WARRINER, E. M., 2002: "Child Clinical/Pediatric Neuropsychology", **Annual Review Psychology**, 53, s. 309 – 339.

ROURKE, B. P., TSATSANIS, K. D., 2000: **Asperger Syndrome,** New York, The Guilford Press, s. 231 – 248. (Çevrimiçi) http://books.google.com.tr 08.09.2010.

RUBENSTEIN, B. , LEVITT, M., 1977: "Learning Disabilities as Related to a Special Form of Mothering", **International Journal of Psycho – Analysis,** 58, 45 – 55.

SAVAŞIR, I., ŞAHİN, N., 1995: **Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC-R),** Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayını.

SCHMIDEBERG, M., 1938: "Intellectual Inhibition and Disturbances in Eating", **International Journal of Psycho – Analysis,** 19, s. 17 – 22.

SCHUMACHER, J., ANTHONI, H., DAHDOUH, F., KÖNIG, I. R., HILLMER, A. M., KLUCK, N., MANTHEY, M., PLUME, E., WARNKE, A., REMSCHMIDT, H., HÜLSMANN, J., CICHON, S., LINDGREN, C. M., PROPPING, P., ZUCCHELLI, M., ZIEGLER, A., PEYRARD-JANVID, M., SCHULTE-KÖRNE, G., NÖTHEN, M. M., KERE, J., 2006: "Strong Genetic Evidence of DCDC2 as a Susceptibility Gene for Dyslexia", **Journal of Human Genetics**, 78(1), s. 52 – 62.

SEIDENBERG, R., 1959: "The Feeling of a Deficit in Learning: A Contribution to Ego Psychology", **Psychoanalytic Quarterly,** 28, s. 207 – 212.

SHALEV, R. S., MANOR, O., BATSHEVA K., AYALI M., BADICHI, N., FRIEDLANDER, Y., GROSS-TSUR, V., 2001: "Developmental Discalculia is a Familial Learning Disability", **Journal of Learning Disabilities**, 34(1), s. 59 – 65.

SHAW, S.F., CULLEN, J. P., 1995: "Operationalizing a Definition of Learning Disabilities", **Journal of Learning Disabilities**, 28(9), s. 586 – 597.

SHAYWITZ, E. S., 1998: "Current Concepts: Dyslexia", **The New England Journal of Medicine**, 338, s. 307 – 313.

SHAYWITZ, B. A., SHAYWITZ, E. S., PUGH, K. R., MENCL, W. E., FULBRIGHT, R. K., SKUDLARSKI, P., CONSTABLE, R. T., MARCHIONE, K. E., FLETCHER, J. M., LYON, G. R., GORE, J. C., 2002: "Disruption of Posterior Brain Systems for Reading in Children with Developmental Dyslexia", **Biological Psychiatry**, 52, s. 101 – 110.

SHAYWITZ, E. S., SHAYWITZ, B. A., FULBRIGHT, R. K., SKUDLARSKI, P., MENCL, W. E., CONSTABLE, R. T., PUGH, K. R., HOLAHAN, J. M., MARCHIONE, K. E., FLETCHER, J. M., LYON, G. R., GORE, J. C., 2003: "Neural Systems for Compensation and Persistence: Young Adult Outcome of Childhood Reading Disability", **Biological Psychiatry**, 54, s. 25 – 33.

SHAYWITZ, E. S., SHAYWITZ, B. A., 2005: "Dyslexia (Specific Reading Disability)", **Biological Psychiatry**, 57, s. 1301 – 1309.

SIEGEL, L., 1992: "An Evaluation of the Discrepancy Definition of Dyslexia", **Journal of Learning Disabilities**, 25(10), s. 618 – 629.

SMITHBERGER, L., 1997: "Unlearning Blocks to Learning: An Introduction.", **Modern Psychoanalysis,** 22, . 181 – 182.

SOYSAL, Ş., KOÇKAR, A. İ., ERDOĞAN, E., ŞENOL, S., GÜCÜYENER, K., 2001: "Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Grup Hastanın WISC-R Profillerinin İncelenmesi", **Klinik Psikiyatri,** 4, s. 225 – 231.

TUCKER, J., STEVENS, L. J., YSSELDYKE, J. E., 1983: "Learning Disabilities: The Experts Speak Out", **Journal of Learning Disabilities**, 16(1), s. 6 – 14.

TUNABOYLU – İKİZ, T., 1999: "Alkolizm ve T.A.T.", **Tecrübî Psikoloji Çalışmaları,** 21 – 28.

TUNABOYLU – İKİZ, T., 2001: **Rorschach Testinin Psikanalitik Yorumu – I,** İstanbul, Bağlam Yayınları.

TUNABOYLU – İKİZ, T., DÜŞGÖR, B.P., ZABCI, N, YAVUZ, A. E., ATAK, İ. E., ATAÇ, S., SÖNMEZ, B. A., AKKAPULU, F., 2007: **Rorscach Kodlama Kitabı 1,** İstanbul, Bağlam Yayınları.

VEREECKEN, P., 1965: "Inhibition of Ego Functions and the Psychoanalytic Theory of Acalculi", **Psychoanalytic Study of the Child,** 20, s. 535 – 666.

WILMSHURST, L., 2009: **Abnormal Child Psychology: A Developmental Perspective**, New York, Taylor & Francis Group, s. 391 – 430.

EKLER

EK 1

ÖÖB Grubu Rorschach Protokol Örneği

7 yaşında, kız çocuğu

I.	(16 saniye) Bulamadım.		RED
II.	(10 saniye) -Böbrek.	(?)Yan yana aynı şekilde. Aynı şekilde. O kadar.	D F- anatomi
III.	-Şurası kafa gibi gözüküyor.	(?)Adam kafası. Hayvan ya da adam. (?) Bulamadım. (?)Şu burnu, şu gözü gibi.	D F± Hd/Ad
IV.	(30 saniye) -Şunlar kuş gibi.	(?) Kuşa benziyor. Ağzı, gagası benziyor. Başka yok.	Dd F- A
V.	-Şu kanat gibi.	(?) Kuş kanadı olabilir. Yarasa kanadı olabilir. (?) Kulakları var. Şunlar da ayakları galiba. Başka yok.	D F+ Ad
VI.	Hangi tarafı? Böyle mi? Böyle mi? (>) Bulamadım.		RED
VII.	< -Sincap gibi gördüm	(?) Kuyruğu var gibi. Ayaklaı, bir de kulağı var	D F- A

	şunu.	gibi. O kadar.	
VIII.	-Şu bukalemun gibi.	(?) Kuyruğu var gibi, ayakları var gibi. O kadar.	D F+ A
IX.	Bulamadım.		RED
X.	-Şu örümcek gibi. Başka yok.	(?) Ayakları olmasından. Şu gözü gibi gördüm. O kadar.	D F+ A Banal
I.	-Şu eli gibi.	(?)İnsan eli gibi. (?)İnsanı bulamadım. Şunlar. Şu.	
VI.	-Şunlar kedi bıyığına benziyor.	(?)Kedi yok. (?)İki bıyıklı olmasından. Böyle uzun olmasından. O kadar.	
IX.	-Şurası kapı gibi gözüküyor.	(?)Okul kapısı olabilir. O kadar. Şuraları tokmağı olabilir.	

Beğendiği kartlar:

X: "Renklerini."

"Başka yok."

Beğenmediği kartlar:

VII: "Yani çok tuhaf geldi."

IV: "Ne olduğunu anlayamadım."

EK 2

ÖÖB Grubu C.A.T. Protokol Örneği

7 yaşında kız çocuğu

1. Kart: "…(Yönerge) Kuşlar kahvaltı yapıyor. (Doyuyorlar mı?) Hı, hıh! (Sonunda ne oluyor?) Bunlar yemeğini bitiriyor."

2. Kart: "İp çekişme yarışması yapıyorlar. (Kimler?) Kurt, ayı, ayının yavrusu. (Birbirlerinin nesi oluyorlar?) Kurt, annesi, yavrusu. (Kim kazanıyor?) Kurt."

3. Kart: "Burda aslan koltukta oturuyor. (Sonra?) Düşünüyor. (Ne düşünüyor olabilir?) Bilmem. (Sonra?) Sonra da…bitiyor."

4. Kart: "Burda kanguruyla bir tane daha kanguru. Anne ve yavru pikniğe gidiyorlar. (Sonra?) Yemeklerini yiyorlar. Bir daha evlerine gidiyorlar."

5. Kart: "Burda da anne babanın yatak odası..."

6. Kart: "Bilemedim."

7. Kart: "Burda aslan var. Aslan var yani. (Sonunda ne oluyor?) Bu aslan birini yakalıyor. O ona kötü davranmış çünkü."

8. Kart: "Burda maymunlar ailesi…(Sonra?) Sohbet ediyorlar. Sonra da hikâye bitiyor."

9. Kart: "Burda bir tane tavşan odası var. Bu tavşan yatağında yatıyor. (Sonra?) Sonra uyuyor ve de bitiyor."

10. Kart: "Köpekler var. Köpekler banyoda. Sonra da bitiyor."

EK 3

ÖÖB Grubu T.A.T. Protokol Örneği

9 yaşında erkek çocuğu

1. Kart: "Çocuk görüyorum. Çocuk kitap okuyor. Karşısında kitap var. Bir şey düşünüyor. (Hikâyenin sonu nasıl bitiyor?) Tam anlayamadım ki hikâyenin sonunu."

2. Kart: "Kadın görüyorum. At görüyorum. Adam atlarla çift sürüyor. Bir öğrenci okula gidiyor. Öğrencinin elinde kitaplar var. At soluna bakıyor. Adam bekliyor, atının dinlenmesini bekliyor. Bu kadar. (Hikâyenin sonu nasıl bitiyor?) At çift, adam atlan eve döner, tarlanın işi bitip eve dönüp kadın içeri gidip öğrenci okula döner."

3. BM: "Bir kadın görüyorum. Yere oturmuş ağlıyor gibi. (Hikâyenin sonu nasıl bitiyor?) Kadın ağlamayı bırakıp, bir de, ağlamayı bırakıp içeri girebilir."

4. Kart: "Adamla kadın görüyorum. Arkalarında bir kadın daha var. Sanki bir şey yapacakmış gibi bakıyor. Adam gidiyor. Kadın, dur, diyor. (Hikâyenin sonu nasıl bitiyor?) Arkadaki kadın bunları ayırmaya çalışabilir."

5. Kart: "Bir kadın görüyorum. Evin içinde sanki bir ses duymuş gibi bakıyor. Lamba görüyorum. Kapı görüyorum. Dolap görüyorum. (Hikâyenin sonu nasıl bitiyor?) Kadın birisini göremeyince kapıyı kapatıp dışarı çıkabilir."

6. BM: "Bir adam görüyorum. Annesini görüyorum. Çocuğun annesi pncereden dışarı bakıyor. Adam da bir şeye dokunuyor. (Hikâyenin sonu nasıl bitiyor?) Sonu da böyle bitebilir. Adam çantayı alır, gider. Kadın da camdan bakmayı bırakabilir."

7. BM: "Bir adam görüyorum. Bir de adamın babasını görüyorum. Bir yere bakıyorlar. Tam nereye baktığını anlayamadım ama bri şeye bakıyorlar. Sonu da şöyle bitebilir: O baktıkları yerden bakmayı kesip bir yere gidebilirler."

8. BM: "Bir çocuk görüyorum. Üç adam görüyorum. Birinin elinde tüfek var. Bir adam yatakta yatıyor. Adamın karnını kesecek gibi. (Hikâyenin sonu nasıl bitiyor?) Adamı öldürebilirler. Çocuk da gitmiş olur o zamana kadar."

10.Kart: "Tam anlayamadım bunu da ama. Ne olduğunu anlayamadım."

11. Kart: “Bu çok karışık bir şey. Çok karışık taşlar görüyorum. Bir de yol görüyorum. Taşlar, dağlar görüyorum. Taşlar yıkılacak gibi. Sonu da şöyle bitebilir. Taşların hepsi yıkılabilir.”

12 BG: “Bir sandal görüyorum. Ağaçlar görüyorum. Ağaçtan yapraklar dökülüyor. Yeşillik görüyorum. Arkada bir ağaç daha var. Dallarında hiçbir şey yok. Sonu da şöyle bitebilir: Bu ağacın yaprakları dökülebilir.”

13 B: “Bir çocuk görüyorum. Evin kapısında oturuyorum. Bir şeye bakıyor. Sonu da şöyle bitebilir: Baktığı şeyin yanına gidebilir.”

19. Kart: “Anlayamadım hiçbir şey.”

16. Kart: “Boş kart mı? Boş kartta tam bir şey bulamadım. Bir çocuk bir yere gidiyor. Adam da arkasından takip ediyor. Adam çocuğu kaçırıyor ve arabaya bindirip götürüyor. Sonu da şöyle bitebilir: Çocuğun adamın elinden kurtulmasıyla bitebilir.”