

**T. C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**ÖĞRENME BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
RUHSAL VE BİLİŞSEL SÜREÇLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sevinç KAP

111106107

Danışman Öğretim Üyesi:

Yrd. Doç. Dr. Neslihan ZABCI

İstanbul, Eylül 2014

**T. C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENME BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
RUHSAL VE BİLİŞSEL SÜREÇLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sevinç KAP

111106107

Danışman Öğretim Üyesi:

Yrd. Doç. Dr. Neslihan ZABCI

İstanbul, Eylül 2014

ÖNSÖZ

Yüksek Lisans' a başladığım ilk günden itibaren, psikanalitik kurama karşı ilgi ve merakımı uyandıran ve bu sayede psikanalitik kuramı temel alan bu zorlu çalışmayı iki yıl boyunca sabırla yürüterek sonuca ulaştırmamı sağlayan hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Neslihan ZABCI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecine tereddüt etmeden katılarak katkı sağlayan tüm öğretmen, öğrenci ve velilere çok teşekkür ederim.

Manevi destekleriyle her zaman yanımda olan tüm dostlarıma sevgi ve teşekkürler.

Bugünümün mimarları olan, bana olan inanç ve güvenlerini her zaman hissettiren sevgili aileme ve canım yeğenim Derin' e, her zaman yanımda oldukları için teşekkürü bir borç bilirim.

Ve son olarak, hayatımda her konuda olduğu gibi bu uzun ve zorlu yolda da beni yalnız bırakmayarak yanımda olan ve hiçbir zaman desteğini eksik etmeyen hayat arkadaşım Ömer Faruk KAP' a sonsuz teşekkürler.

Sevinç KAP

Eylül, 2014

ÖZET

Günümüzde kabul gören tanıma göre Öğrenme Bozukluğu (ÖB), zeka düzeyi normal veya normalin üzerinde olmasına rağmen, aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, yazma ve aritmetik becerilerin beklenenin altında olmasıdır. Bu tanım, ÖB' nin genel özelliklerini vermekte ancak etiolojisine dair açıklama içermemektedir. Psikanalitik yaklaşım, erken dönem anne bebek ilişkisi ile ÖB arasındaki bağ üzerinde durmaktadır. Erken dönem anne bebek ilişkisindeki kopukluklar depresif sorunsal, simgeleştirme kapasitesinin yetersizliği ve ketlenme ile sonuçlanmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, ÖB' de ruhsal süreçlerin bilişsel süreçler üzerine olan etkisini incelemektir. Bu amaçla, ruhsal süreçlere değerlendirmek üzere CAT, TAT ve Rorschach testleri, bilişsel süreçleri değerlendirmek üzere ise Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi uygulanmıştır. Her iki grubun yanıtları bilişsel süreçler, nesne kaybı endişesi, kapsayıcı işlevler ve dürtüsel ketlenme/taşkınlık açısından karşılaştırılmıştır. Öğrenme Bozukluğu tanısı almış 30 çocuğun test yanıtları, tanı almamış kontrol grubunu oluşturan 30 normal çocuğun yanıtları ile karşılaştırılmıştır.

İki grup arasında yapılan karşılaştırmalar, ÖB grubu ve kontrol grubu arasında bilişsel ve ruhsal süreçler açısından anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, ÖB grubunda bilişsel süreçlerde bozulma, yoğun nesne kaybı endişesi, kapsayıcı işlevlerde yetersizlik ve dürtüsel ketlenmeye/taşkınlığa işaret etmektedir. Araştırmanın sonuçları, ruhsal alanda var olan sorunların bilişsel süreçler üzerine olan bozucu etkisini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Bozukluğu, Ruhsal Süreçler, Bilişsel Süreçler, Rorschach Testi, CAT Testi, TAT Testi

ABSTRACT

Currently the most widely accepted definition of Learning Disability (LD) is, inability to achieve the success expected in the writing, reading and calculation although level of intelligence normal or above normal. This definition is only about general properties, not include about etiology of LD. Psychoanalytic approach expresses the link between early mother-child relationship and LD. Gaps in early mother-child relationship has resulted with depressive anxiety, failure to symbolization capacity and inhibition in child.

The main purpose of this study was to examine the effects of psychological function on cognitive functioning in Learning Disability. For this propose the study was attempting to assess psychological functioning, by using CAT, TAT and Rorschach tests and cognitive functioning by using Bender Gestalt Visual-Motor Perception test. Test response patterns of a group of 30 children diagnosed with LD were compared to matched samples of 30 nondiagnosed controls. The two groups' response patterns were compared in terms of cognitive functioning, fear of object loss, containing functions and inhibition.

Comparisons between two groups suggested significant differences in terms of psychological and cognitive functioning. The findings indicated that the children with LD disability on cognitive functions, intense fear of object loss, the deficiency in containing functions ve inhibition. The result of study reveals that disorders in psychological area has disturbance on the cognitive functions.

Key Words: Learning Disabilities, Psychological Functions, Cognitive Functions, Rorschach Test, CAT Test, TAT Test

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Öğrenme Bozukluğu	2
1.1.1. Tanımlar ve Tarihçe	2
1.1.2. Öğrenme Bozukluklarının Sınıflandırılması	7
1.1.2.1. Okuma Bozukluğu (Disleksi).....	7
1.1.2.2. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli).....	9
1.1.2.3. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi)	10
1.1.2.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu.....	11
1.1.3. Ayırıcı Tanı	11
1.1.4. Komorbidite ve Yaygınlık	13
1.2. Öğrenme Bozukluğuna Bilişsel Yaklaşım.....	14
1.2.1. Bilgi İşleme Modeli	15
1.2.2. Fonolojik Teori	17
1.2.3. Serebellum Teorisi	18
1.2.4. Görsel ve İşitsel Teori (Magnocellular)	18
1.2.5. Görsel-Motor Algı Teorisi	19
1.3. Öğrenme Bozukluğuna Psikanalitik Yaklaşım	20
1.3.1. Öğrenme	20

1.3.2. Kapsayıcı İşlevler ve Simgeleştirme	20
1.3.2.1. Kapsayıcı İşlevler ve Öğrenme Bozukluğu İlişkisi.....	26
1.3.3. Ketlenme.....	29
1.3.3.1. Tanımı	29
1.3.3.2. Nedenleri	32
1.3.4. Latans Dönemi (Okul Çağı).....	35
1.3.4.1. Ödipal Karmaşa ve Çözümlemesi.....	36
1.3.4.2. Üstbenlik Oluşumu, Bastırma ve Yüceltme.....	38
1.3.5. Öğrenme Bozukluğu Olan Çocukların Ruhsal Özellikleri	41
1.4. Öğrenme Bozukluğu İle İlgili Yapılan Çalışmalar	42
1.4.1 Bilişsel Çalışmalar.....	42
1.4.2. Ruhsal Çalışmalar.....	43
1.5. Araştırmanın Amacı	46
1.6. Araştırmanın Önemi.....	48
2. YÖNTEM.....	49
2.1. Örneklem	49
2.2. Veri Toplama Araçları	52
2.2.1. Demografik Bilgi Formu.....	52
2.2.2. Öğretmenler için Conners Dereceleme Ölçeği, Yenilenmiş Kısa Versiyonu.....	52
2.2.3. Rorschach Testi.....	53
2.2.4. TAT testi	57
2.2.5. CAT testi	59
2.2.6. Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi	61
2.3. İşlem	62
2.3.1. Hipotezleri Değerlendirme Kriterleri	63
2.3.1.1. Bilişsel Süreçlerde Bozulmayı Değerlendirme Kriterleri	64
2.3.1.2. Nesne Kaybı Endişesi ve Kapsayıcı İşlevlerde Eksiklikleri Değerlendirme Kriterleri	65

2.3.3.1. Dürtüsel Ketlenmeyi ve Dürtüsel Taşkınlığı Değerlendirme Kriterleri.....	67
3. BULGULAR.....	68
3.1. Bilişsel Süreçlerdeki Bozulmalara İlişkin Bulgular.....	68
3.1.1. Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi Bulguları	68
3.1.2. Rorschach Testi Bulguları	71
3.1.3. CAT Testi Bulguları	71
3.1.4. TAT Testi Bulguları	73
3.2. Nesne Kaybı Endişesi ve Kapsayıcı İşlevlerdeki Bozukluklara İlişkin Bulgular.....	74
3.2.1. Rorschach Testi Bulguları	74
3.2.2. CAT Testi Bulguları	93
3.2.3. TAT testi Bulguları.....	99
3.3. Dürtüsel Ketlenmeye İlişkin Bulguları	102
3.3.1. Rorschach Testi Bulguları	102
3.3.2. CAT Testi Bulguları	107
3.3.3. TAT Testi	108
4. TARTIŞMA	109
5. KAYNAKLAR	112
6. EKLER.....	121

KISALTMALAR LİSTESİ

APA	Amerikan Psikoloji Birliği
BGT	Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi
CAT	Çocuklar için Algı Testi
DSM	Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders- Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı
EEG	Elektroensefolografi
ICLD	Öğrenme Güçlükleri Kurumlar Arası Komitesi
IDEA	Özel Öğrenme Yasası
KSM	Kısa Süreli Bellek
LDA	Amerikan Öğrenme Bozuklukları Derneği
MB	Matematik Bozukluğu
NJCLD	Öğrenme Güçlüğu Ulusal Komitesi
OB	Okuma Bozukluğu
ÖB	Öğrenme Bozukluğu
TAT	Tematik Algı Testi
USB	Uzun Süreli Bellek

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Gruplarının Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	48
Tablo 3.1. Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi Hata Puanlarının Öğrenme Bozukluğu Grubu ve Kontrol Grubuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 3.2. Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 3.3. ÖB ve Kontrol Grubunun Bilişsel Süreçlerdeki Bozulmalar Açısından Rorschach Değişkenleri ile Karşılaştırılması.....	62
Tablo 3.4. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun Dbl Rorschach Yanıt Kategorisi Açısından Karşılaştırılması.....	63
Tablo 3.5. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun Kısmi Rorschach Yanıt Kategorisi Açısından Karşılaştırılması.....	64
Tablo 3.6. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun F+/- Rorschach Yanıt Kategorisi Açısından Karşılaştırılması.....	65
Tablo 3.7. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun E ve C' Rorschach Yanıt Kategorileri Açısından Karşılaştırılması.....	66
Tablo 3.8. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun Rorschach Testi Anatomi Yanıt Kategorisi Açısından Karşılaştırılması.....	67

Tablo 3.9. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun F %' si Rorschach Testi Yanıt Kategorisi Açısından Karşılaştırılması.....	68
Tablo 3.10. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun Belirsiz Malzeme Karşısındaki Üretkenlikleri Açısından Karşılaştırılması.....	68
Tablo 3.11. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun II ve III. Kartlara Verilen Red ve Şok Tepkileri Açısından Karşılaştırılması.....	68
Tablo 3.12. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun D, Dd ve Di Rorschach Yanıt Kategorileri Açısından Karşılaştırılması.....	68

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Öğrenme Bozukluğu (ÖB), günümüzde normal veya normalin üzerinde zeka seviyesine sahip olmasına rağmen akademik ilgilerden uzak, düşünceye yatırım yapmayan ve bunlardan zevk almayan özelliklerle karakterizedir. Bu araştırmada, latans döneminde olan ve ÖB tanısı almış çocukların, öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin ruhsal nedenleri ve bunların bilişsel alana yansımalarını incelemek hedeflenmiştir.

ÖB, çok uzun yıllardan bu yana çeşitli yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılan ancak tanımlanmasında hala görüş birliğine varılamayan bir bozukluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel olarak ÖB, çeşitli bakış açılarına göre değerlendirilmiştir. Kimi araştırmacılar ÖB' yi organik kökenli bir sendrom olarak açıklayarak etiyojisine yönelik çalışmış, kimileri ise ÖB' yi, eğitim dünyası içerisinde bir yere konumlandırılarak iyileştirici teknikler üzerinde durmuşlardır. Bu tartışmaların yanı sıra ÖB' yi psikanalitik yorumla ele alan yaklaşım da son dönemlerde kabul görmektedir (Bichard, 1990).

ÖB' nin tanımlanması ve ortaya çıkış nedenleri konusunda çeşitli açıklamalar bulunmakla beraber, yapılan çalışmaların sıklıkla bilişsel yaklaşımı temel aldıkları görülmektedir. Bilişsel yaklaşımı temel alan çalışmalar ise, genel olarak tanı koymaya yönelik olarak bozukluğun özelliklerini ele almaktadır. Ancak ÖB' de çok önemli bir role sahip olduğu düşünülen ruhsal boyut göz ardı edilmekte, bu konuda kısıtlı sayıda çalışmanın bulunduğu görülmektedir.

Buradan hareketle, bu çalışmada öncelikle ÖB' nin ilk ortaya atılmasından bugüne kadar geçen sürede yapılan tanımlamalara yer verilerek bilişsel, nörolojik yaklaşımla

yapılmış çalışmalar aktarılmıştır. Ardından ÖB’ de görülen bilişsel sorunların ruhsal boyutla olan ilişkisi psikanalitik yaklaşımla açıklanmıştır.

1.1. Öğrenme Bozukluğu

1.1.1. Tanımlar ve Tarihçe

Uzun yıllardan günümüze kadar ÖB için pek çok tanımlama, kriter belirleme çalışmaları yapılmıştır. Literatür incelendiğinde, süreç içerisinde pek çok kavramın ÖB’ yi tanımlamada kullanıldığı, yapılan çalışmalarla bazılarının terk edildiği ve ardından yeni kriterlerin kazandırıldığı görülmektedir. Çeşitli tanımlamalarda temel alınan faktörler arasındaki farklılıklar, ÖB’ si olan çocukların ve bireylerin öğrenmeye ilişkin özelliklerinin birbirinden farklı olmasından kaynaklandığı gibi ÖB, farklı kültürler, ırklar ve dillerde mevcuttur ancak bir kültür veya dilden diğerine farklılık gösterebilmektedir. Günümüzde ÖB’ nin tanımı ve nedenleri ile ilgili tartışmalar devam etmektedir (Hammill, 2011).

ÖB’ nin tanımlanması ve çözümüne kavuşmasında yaşanan çeşitli zorluklar, insan doğasının ve öğrenme süreçlerinin karmaşık yapısının sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Saenz, Fuchs & Fuchs, 2005).

Günümüzde kabul gören tanımlarına göre ÖB; “Zekası normal ya da normalin üzerinde olan ancak aldığı eğitime göre öğrencinin edindiği bilgilerin sınıfının gerisinde kalmasıdır” (Barbanel, 1994). Bu tanıma göre, ÖB olan çocuklarda normal zihinsel gelişim düzeyine rağmen çocuğun okuma, matematik ve yazılı anlatım becerilerini de içeren bilişsel süreçlerde ortaya çıkan bozulmalardan söz edilmektedir (Silver et al., 2007).

Geleneksel olarak ise ÖB “beklenmeyen düşük başarı” olarak adlandırılmıştır (Hammill, 2011). Bu kavram, yeterli fırsat verilmesine rağmen potansiyelleri ile orantılı olarak okuma, yazma, konuşma, dinleme ve matematikte yeterli becerileri gösterememe olarak açıklanmıştır (Bütter & Hasselhorn, 2011). Geçmişte,

“beklenmeyen başarı düşüklüğü” nörobiyolojik sorunlara atfedilmiş, bu sorunlar ise IQ testinden alınan düşük puanlara dayandırılarak açıklanmıştır (Lyon & Fletcher, 2009).

“Beklenmeyen düşük başarı”, 19. yüzyıl ortalarından itibaren tıp ve psikoloji bilimlerinde disleksi, diskalkuli, disgrafi, kelime körlüğü (word blindness) adlarıyla ele alınan bir kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır. Beklenmeyen düşük başarı kavramı, 1950’lerin başı 1960’lı yılların sonunda olgunlaşan kavrama ait açıklama çabaları, 1962 yılında kurulan Amerikan Öğrenme Bozukluğu Derneği (Learning Disabilities Association-LDA) kurucusu olan Dr. Samuel Kirk tarafından ÖB olarak adlandırılarak eğitim alanında resmi bir yer kazanmıştır (Bateman, 2005)

Kirk, 1962 yılında “Olası bir serebral fonksiyon bozukluğu, davranışsal ve duygusal rahatsızlıkların yol açtığı psikolojik bozukluk sonucu konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik gibi akademik alanlarda yaşanan bozukluk” olarak ÖB’ yi tanımlamıştır. Bu tanıma göre, farklı tür sorunların yol açabileceği ve her yaştan kişide görülebilecek olan bir bozukluk olarak ortaya çıkmıştır. 1963 yılında ise Kirk, yaptığı bu ÖB tanımına “Çocuğun başarısı ile kapasitesi arasındaki tutarsızlık” açıklamasını eklemiştir. Kirk (1963) ÖB’ yi, “Zeka ve duyu organlarında yaşlarına göre farklılık olmamasına rağmen; dilde, konuşmada, okumada ve sosyal etkileşim için gerekli olan iletişim becerilerindeki gelişimsel gerilik” olarak tanımlamıştır (Bateman, 2005). Bu tanım ile günümüzdeki şekliyle ÖB olarak ele alınan farklı alanlardaki bozuklukları tek bir başlık altında toplamaktadır (Lyon & Fletcher, 2009).

Kirk’ ın katkılarından ardından ÖB, konuyla ilgili olan profesyoneller ve ebeveynler için önemli bilgiler sağlayarak, 1960 ile 1970 yılları arasında hızla kabul gören bir kavram haline gelmiştir. Önceki dönemlerde derslerde görülen başarısızlıkları, özel eğitim alanına giren zeka geriliği, görme alanında ve duyma alanındaki yetersizliklerinden ayıran farklı yaklaşım hızlı kabullenilmeyi ve fark yaratan açıklamayı anlaşılır kılmaktadır (Carlson, 2005).

Kirk’ in yanı sıra Bateman (1964)’ de çocuklarda görülen ve diğer engellerle açıklanamayan öğrenme sorunlarının, ÖB terimi olarak ele alınıp tanımlanmasında

ulusal ilgiyi toplamayı amaçlamıştır. Ancak 1964' ten 1970' lerin sonuna kadar kadar ÖB' yi açıklamaya dair fazla yol kat edilemediği Regel' in 1979' da yayınlanan makalesinde aktarılmıştır.

Bu dönemde sıklıkla yaşanan, ÖB' yi tanımlamadaki zorluklarla ilgili olarak *Academic Therapy* ve *The Journal of Learning Disabilities* gibi iki önemli dergide yazılar yayınlanmıştır. *The Journal of Learning Disabilities*'in yayınladığı Senf' in (1977) yazısına göre; ÖB' yi tanımlamada araştırmaya engel olan pratik bilgi birikimlerinin yetersizliğinden bahsedilmiştir. Bir diğer önemli yayın olan *Academic Therapy*' de yayınlanan; Greelee ve Hare (1978)' nin ifadesinde ise, ÖB terimini tanımla sorunu şu şekilde aktarılmıştır: “Profesyoneller tek bir tanım üzerinde uzlaşmayı güç bulmaktadır. ÖB' yi tanımlamak, kategorileştirmek kadar zordur” (Reger, 1979).

ÖB' yi tanımlamaya dair bu karışık ortamda Kirk' in bu bozukluğa dikkat çekmesi ve o güne kadar yapılan açıklamalardan çok farklı bir boyut kazandırması ile ilerleyen yıllarda da ÖB' yi açıklama süreci hızla devam etmiştir. Tanımlama çabalarının yoğun olduğu bu dönemde Johnson ve Myklebust (1976), ÖB' nin temelinde algı-motor bozukluklarının yer aldığı fikrini ortaya koymuşlardır.

Uzun yıllar süren ÖB' yi tanımlama çabalarında şüphesiz en öne çıkan, tutarsızlık modeli olmuştur. Tutarsızlık modeline göre; çocuğun akademik alanadaki başarısının yaşından ve zekasından beklenenin altında olması, ÖB olarak tanımlanmaktadır. 1984 yılından sonra IQ puanının normal veya normalin üzerinde olmasının, bozukluğa ilişkin önemli bir kriter olarak bulunması ile ÖB olanlar ile zeka geriliğinden kaynaklanan öğrenme sorunu yaşayanların, farklı kategorilerde sorunlara sahip oldukları netlik kazanmıştır (Frankenberg & Fronzaglio, 1991; Reger, 1979).

Kirk' in kurucusu olduğu LDA' nin benimsediği tanımında (1986), ÖB' nin uzun süreli oluşu ve hem okul hem de okul dışındaki performansı olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Buna göre ÖB, sözel ve sözel olmayan yeteneklerin gelişmesi, bütünleştirilmesi (entegrasyon) ve/veya sergilenmesi süreçlerinin bir ya da bir kaçında etkili olan ve sinir sistemi kökenli olduğu varsayılan kronik bir durum

olarak ifade edilmektedir. ÖB' nin belirtileri kişiden kişiye değişkenlik göstermektedir (Kavale ve Forness, 2000).

Bateman'a (2005) göre ise, ÖB yaşayan bireylerin başarıları ve zihinsel yetenekleri arasında ciddi bir uyumsuzluk bulunmaktadır ve bu durum kendilerine uygun öğrenme deneyimleri sağlanmasına rağmen devam etmektedir. Ayrıca çocukta var olan potansiyel ve mevcut/gerçek performansı arasındaki bu uyumsuzluk, zihinsel, işitsel, motor kusurlar ya da duygusal bozukluklar, çevresel, kültürel, ekonomik yoksunluğun yol açtığı dezavantajlar ile açıklanamamaktadır.

Öğrenme Güçlüğü Ulusal Ortak Komitesi (National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD) tarafından 1981 yılında yapılan tanımda; dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematik hesaplama yetilerini kazanma ve kullanma konusunda büyük güçlükler biçiminde kendisini gösteren, heterojen bozukluklardan oluşan bir grup için kullanılan geniş kapsamlı bir terim olarak ele alınmış ve bireyde doğuştan var olan bu bozukluğun, merkezi sinir sisteminin işlevlerindeki bir aksaklıktan kaynaklandığı varsayılmıştır.

Amerika' da 1990 yılında uygulamaya konan Özel Eğitim Yasası olan IDEA' nın (Individuals with Disabilities Education Act) yaptığı tanıma göre ÖB: “Temel psikolojik işlevler içindeki bir ya da daha fazla alanda meydana gelen bozukluktur. Bunlar dili kullanma, konuşma veya yazma, dinleme, düşünme, okuma, heceleme ya da aritmetik işlemler yapma gibi birçok farklı alanda meydana gelir. Terim, algısal yetersizlik, beyin hasarı, minimal beyin fonksiyon bozukluğu, öğrenme bozukluğu ve gelişimsel afazileri içerir, ancak görsel, işitsel ve motor bozuklukları, zihinsel gerilik, yetersiz çevre koşulları, duygusal rahatsızlıkları ve ekonomik yetersizlikleri içermemektedir.”

Yapılan tüm bu tanımlar sonucu ortak bir tanımda birleşmek ve iyileştirilmiş bir ÖB tanımı oluşturabilmek amacıyla, 1975 yılında Amerika Birleşik devletlerinde bulunan 12 kurum birleşerek Öğrenme Güçlükleri Kurumlar Arası Komitesi'ni (ICLD) kurar ve konu hakkında bir rapor oluşturur (Kavanaugh ve Truss, 1988). Buna göre şu tanım ortaya çıkmıştır:

“Öğrenme Bozuklukları; konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme, sayısal yeteneklerin edinimi ve kullanımında veya sosyal becerilerde oluşan önemli zorluklar ile ortaya çıkan ve farklı yapıda bir grup bozukluğa karşılık gelen genel bir terimdir. Bu bozukluğun merkezi sinir sistemi işlev bozukluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir Öğrenme Bozukluğu; duyu bozuklukları, zeka geriliği, sosyal ve duygusal bozuklukları gibi diğer engelleme durumları ve kültürel farklılıklar, yetersiz veya uygun olmayan eğitim ve psikolojik etkenler gibi sosyo-çevresel etkiler ve özellikle dikkat eksikliği bozukluğu ile beraber gerçekleşebilir. Tüm bunlar Öğrenme Bozukluğu ile beraber görülebilir, ancak yaşanan öğrenme sorunu bu durumların ve etkilerin doğrudan bir sonucu değildir” (ICLD, 1987).

1990’da ICLD’ nin bu tanımına karşılık olarak NJCLD tanımını değiştirmiş ve şu tanımları onaylamıştır:

“Öğrenme Bozukluğu; konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme, sayısal yeteneklerin edinimi ve kullanımında oluşan önemli zorluklar ile ortaya çıkan ve farklı yapıda bir grup bozukluğa karşılık gelen genel bir terimdir. Bu bozukluğun merkezi sinir sistemi işlev bozukluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir ve bu durum hayat boyunca sürmektedir. Öz denetimli davranış, sosyal algı ve sosyal iletişimdeki problemler Öğrenme Bozukluğu ile beraber var olabilirler ama sadece kendileri Öğrenme Bozukluğu oluşturmazlar. Öğrenme Bozukluğu, diğer engelleme durumları (örn., duyu bozuklukları, zekâ geriliği, ağır duygusal bozukluk), dışsal etkiler (kültürel farklılıklar, yetersiz veya uygunsuz eğitim) ile beraber gerçekleşebilirler ama bu durumların ve etkilerin doğrudan bir sonucu değildir” (NJCLD, 1994).

ÖB, DSM (Diagnostik and Statistical Manual of Mental Disorders) sisteminde ilk kez DSM-III’ de (APA, 1980) “Özgün Gelişimsel Bozukluklar” kategorisinde sınıflandırılmış, Gelişimsel Okuma Bozukluğu, Gelişimsel Aritmetik Bozukluğu, Gelişimsel Artikülasyon Bozukluğu ve Karışık Özgün Gelişimsel Bozukluk alt grupları ile tanımlanmıştır.

DSM-IV’ te (APA, 1994) ise, “Öğrenme Bozuklukları” olarak birinci eksek tanıları arasında yer almış, terminolojideki gelişimsel terimi kaldırılmıştır. DSM-IV ve

dördüncü baskının metin düzenlemesi DSM-IV-TR' de (APA, 2000) yapıla tanımına göre ÖB;

“Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ya da kavrama testleri ile ölçülerek, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda; okuma, matematik ve yazılı anlatımın beklenenin önemli ölçüde altında olması”. Tüm bu tanı ölçütleri okul başarısını ya da okuma, matematik, yazılı anlatım becerilerinden birini veya hepsini gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozmaktadır (DSM-IV; APA, 2000). Zeka düzeyinin ölçülmesi ve kişinin zeka düzeyi ile başarısı arasında ki fark, Öğrenme Bozukluğu tanısının temelini oluşturmaktadır.

DSM-IV-Tr' ye göre Öğrenme Bozuklukları; Okuma Bozukluğu, Matematik Bozukluğu, Yazılı Anlatım Bozukluğu ve Başka Türlü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu olarak dört bölümde ele alınmaktadır (APA, 2000).

1.1.2. Öğrenme Bozukluklarının Sınıflandırılması

1.1.2.1. Okuma Bozukluğu (Disleksi)

Okuma etkinliği; görme, hatırlama, seslendirme ve değerlendirme gibi farklı örüntülerin eş zamanlı olarak bir arada uygulanmasını içeren; psikolojik, fizyolojik ve zihinsel bir süreçtir (Akt: Sarıpınar, 2006).

Disleksi (dyslexia) Yunanca kökenli bir kelimedir. “Dis” “zorluk”, “leksi” ise “kelime” anlamına gelmekte, disleksi kelimesi okumada zorluk olarak kullanılmaktadır (Catherina, 2011).

1877 yılında Adolph Kassmaul, okuma bozukluğunu anlatmak için “kelime körlüğü (word blindness)” terimini kullanmıştır. Terim bu dönemde, kelimeyi okuma ya da okuduğunu anlama becerisinin bozulması anlamına gelen nörolojik bir bozukluğu anlatmak için kullanılmıştır. (Carlson, 2005).

Okuma Bozukluğu, ÖB içerisinde yer alan bir çeşit bozukluktur. Bilişsel yaklaşıma göre nörobiyolojik temelli olduğu düşünölmektedir. Kelimeleri tanıma ve akıcılıkta zorlanma ve yazım ile hecelemede yetersizliklerle kendisini gösteren ÖB türüdür. Bu bozukluk tipik olarak dilin fonolojik bileşenlerinin bozukluğundan kaynaklanır ve beklenmedik olarak diğer bilişsel bozukluklarla beraber görölebilir. Bunun sonucu olarak, etkili sınıf öğrenmelerine engel olur. Okuma Bozukluğu genellikle Yazma Bozukluğu ile (Disgrafi) beraber görölmektedir (Shaywitz & Shaywitz, 2005).

Dislektiklerin okuma ve yazma öğrenmedeki zorluğu, bozulmuş kod çözme ve engellenmiş kelime erişimini yansıtır ve bunlar anlama ile ilişkili süreçlerdir (Arkowitz, 2000).

OB, bireyin kronolojik yaşı, ölçölen zeka seviyesi ve zeka yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda doğrudan okuma, okuma hızı ve/veya okuduğunu anlamada beklenenden önemli ölçüde düşük görölen okuma başarısı olarak tanımlanır (APA, 1994).

Bilişsel Yaklaşıma göre, dil sistemi ve kelimelerin sesletiminde yer alan aksaklıklar nedeniyle OB meydana gelmektedir (Shaywitz, 2002). Okuma, yazım hatası ve yazma alanlarında öğrenme süreçlerini etkileyen beceri ve bozukların birleşimi şeklinde görölebilir. OB beraberinde, işleme hızı, kısa süreli bellek, sıralama ve düzenleme, işitsel-görsel algı, konuşma dili ve motor beceri alanlarında bozukluklar ile kendini gösterir.

OB' nin DSM-IV-TR tanı kriterleri:

- A. Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ya da kavrama testleri ile ölçöldüğu üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçölen zeka 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 bozmaktadır.
- C. Duyusal bir bozukluk varsa bile okuma zorluğu genellikle buna eşlik edenden çok daha fazlasıdır.

1.1.2.2. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli)

OB' ye karşı farkındalığın daha fazla olması nedeniyle bu bozukluk, MB' ye oranla daha fazla dikkat çekmektedir. Bu nedenle MB olan çocuklar matematikte zorlanmaları durumunda bu gözden kaçabilmektedir (Robinson, Menchetti & Torgesen, 2002).

Literatürde “dyscalculia” olarak geçen MB, Latince kökenli bir kelimedir ve kelime anlamı “kötü sayma” olarak çevrilebilir. Diskalkuli, aritmetik beceriler kazanma yeteneğinde meydana gelen bozukluk olarak ele alınmaktadır. MB olan çocuklar, sayıları öğrenmede, basit işlemleri yapmada, problemler ve problemlerle ilgili sezgilerini kullanmada ve anlamada güçlük yaşarlar. En genel anlamda tanımlama yapılacak olursa diskalkuli; matematiksel ilişkileri kavrama ve hesaplamada, sayısal sembollerini tanıma, kullanma ve yazmada açığa çıkan bozukluk ve yetersizliktir (Butterworth, 2003).

Kısa süreli bellek sorunları nedeniyle yapılan hatalı hesaplamalar, matematik problemlerinin yavaş çözülmesi, toplama ve çarpma işlemlerindeki değişme özelliğini tanımda yetersizlik, görsel ve mekansal işleyişle ilgili problemler, dikkati yoğunlaştırmada yaşanan zorluklar, işlemlerde parmakları kullanma, sayıları kıyaslamada zorlanma, zaman-yer ve yön kavramlarını algılamada güçlük, basit geometrik şekilleri çizme ve tanımlamada zorluklar yaşama MB olan çocuklarda görülen ortak sorunlardır (Bull & Johnston, 1997).

MB sıklıkla, diğer tür ÖB' ler ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ile beraber görülmektedir. Okul çocuklarının %5-8 i arasında matematik konularında yer alan kavram ve yöntemleri öğrenmelerine engel teşkil eden bellek kusurları ya da bilişsel kusurlara sahiptir. Bu nedenle MB olan çocuklar yaşlarına göre, sayma ilkelerini anlama ve problem çözme becerilerinde geri kalmaktadır (Geary, 2004).

MB' nin, DSM-IV-TR tanı kriterleri:

- A. Bireysel olarak uygulanan standart doğru matematik testleri ile ölçüldüğü üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak

aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda matematiksel becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.

- B. A tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da matematik becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozmaktadır.
- C. Duyusal bir bozukluk varsa bile matematik becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır.

1.1.2.3.Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi)

Yazılı Anlatım Bozukluğu (YAB), bireyde okunaksız el yazısı, harflerin şekillerinde bozulmalar, yazmada yavaşlık ve yazım hataları ile ortaya çıkan yazılı metin oluşturma bozukluğu ile okuma ya da sözel ifade bozukluklarından kaynaklanmayan, düşünceleri yazılı şekilde ifade etmedeki bozukluğun bir birleşimi olarak tanımlanmaktadır (DSM-IV,1994).

Van Galen (1991) kötü el yazısını açıklamak için ince motor beceriler sırasında nöropsikolojik ve deneysel araştırmalar yapmış, el yazısı bozukluğunun nedenini üç alt başlıkta toplamıştır. Buna göre, YAB olan bireylerde:

- a) Motor programlamada sorun yaşanması veya desenlerinin uzun süreli motor bellekten geri getirilmesinde (Örneğin, büyük E harfi yazılması istendiğinde, katılımcılar ebatlarından ve kavrayışta kullanılacak olan kas sistemlerinden bağımsız olarak genel bir çizim sırası kullanırlar) sorun yaşamak,
- b) Parametreleştirmede, veya görev performansının toplam kuvvet derecesi, basıncı, temposu ve boyutunu düzenleyen işlemede sorun yaşanması,
- c) O anki biyomekanik bağlamda göreve uygun olan motor birimlerin, nörolojik olarak toplanma ve kassal olarak harekete geçme sürecinde sorun yaşama görülmektedir. Bu son modülün, motor hareketlerin sürekli değişen biyofiziksel bir ortamdaki tutarlılığından sorumlu olduğu düşünülmektedir. Daha önceki kesitsel (cross-sectional) çalışmalar; (Van Galen, Portier, Smits- Engelsman ve Schomaker, 1993) kötü el yazısının, periferal (çevresel) kassal harekete geçme süreci ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir.

YAB' nin DSM-IV-TR tanı kriterleri:

- A. Bireysel olarak uygulanan standart doğru yazılı anlatım testleri ile ölçüldüğü üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.
- B. A tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da yazılı metin derlemeyi gerektiren günlük yaşam etkinliklerini (örn. dilbilgisi kuralları yönünden doğru cümleler ve iyi düzenlenmiş paragraflar yazma) önemli ölçüde bozmaktadır.
- C. Duyusal bir bozukluk varsa bile yazma becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır.

1.1.2.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu

ÖB tanı ölçütlerinden Okuma, Matematik ve Yazılı Anlatım Bozukluğu tanı ölçütlerini karşılamayan durumlarda, bireyde varolan ÖB durumunu ifade etmek için kullanılır.

DSM-IV' de (1994) bu kategori için verilen ölçütler şunlardır: Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitimle beklenenin önemli ölçüde altında olmayan test başarısı göstermesi ile birlikte görülen, akademik başarısını önemli ölçüde etkileyen her üç alandaki (okuma, matematik, yazılı anlatım) sorunların var olmasıdır (APA, 1994).

1.1.3. Ayrıncı Tanı

DSM, ÖB' nin genel özelliklerini verir ve üç ölçütü bütün ÖB' nin 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).

Çocukta var olan öğrenme sorunlarının; okul başarısındaki sapmalardan, fırsat ve uyaran yetersizliğinden, yetersiz öğrenim şartlarından, kültürel faktörlerden, duygusal bozukluk ve çevresel yoksunluklardan, görsel, işitsel ve motor alandaki engellerden, Zihinsel Gelişim Geriliğinden, Yaygın Gelişimsel Bozukluk ve İletişim Bozukluğundan ayırt edilmesi gerekmektedir (APA, 1994).

ÖB, okul başarısındaki normal sapmalardan ve fırsat eksikliği, yetersiz öğrenim ya da kültürel etkenler gibi okula ilişkin zorluklardan ayırt edilmelidir. Bunun nedeni, yetersiz eğitim ve öğrenimin, standart başarı testlerinde düşük performansa yol açabilmesidir. Etnik ya da kültürel birikimi farklı olan çocuklarla, Yetersiz ve karmaşık yaşam koşulları, hastalığa bağlı devamsızlıklar ve yetersiz öğrenim koşulları olan çocukların başarı testlerinden aldıkları puanlar, bu değişkenlere maruz olmayanlardan düşük olabilir (APA, 2000).

Zeka geriliği de, öğrenme zorlukları entelektüel işlevsellikteki bozuklukla orantılıdır. Yine de bazı orta derecede zeka geriliği olgularında okuma, matematik ya da yazılı anlatımdaki başarı düzeyi zeka geriliğinin düzeyi ile orantısız olarak beklenenden aşağı kalabilmektedir. Bu olgularda ÖB ek tanı olarak konmalıdır (APA, 2000).

Görme ve işitme bozuklukları da öğrenme yeteneğini etkileyebileceğinden, şüpheli durumlarda odyometrik ya da görsel testlerle araştırılmalıdır. Bu tür duyu eksikliği olan hastalarda ÖB tanısı, öğrenme yetersizliği bu eksiklikle açıklanamayacaksa 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).

1.1.4. Komorbidite ve Prevalansı

Lerner (1993)' e göre, ÖB' si olan çocuklarda sıkça görülebilen problemler; dikkat dağınıklığı, öğrenme için gerekli bilişsel stratejileri kullanmada başarısızlık, motor beceri problemleri, algı ve bilişsel işleme problemleri, sözel dil güçlükleri, okuma, yazılı anlatım, matematik, ve uygun olmayan sosyal davranış problemleridir (Akt: Özen ve ark, 2002). Buna %40 oranında okulu bırakma da eşlik eder (APA, 2000).

ÖB, %20-50 oranında DEHB ile beraber görülmektedir. ÖB popülasyonunda MB %30 oranında iken, DEHB' de MB' nin görülme sıklığının %75 olduğu düşünülmektedir (Semurd- Clikeman, 2003).

ÖB' si olan çocuklarda okulu bırakma oranı ise yaklaşık % 40' tır. ÖB olan erişkinlerin işlerinde ve toplumsal yaşamlarında belirgin bozukluklara rastlanır. %10-25 arasında değişen oranlarda Davranım Bozukluğu, Karşıt Olma – Karşıt Gelme Bozukluğu, DEHB, Majör Depresif Bozukluk ya da Distimik Bozukluklarla birlikte ÖB' ye rastlanabilmektedir (APA, 2000).

OB, İletişim Bozukluğu tanısını karşılamayacak düzeyde, dil gelişimi gecikmesi eşlik edebilir. 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) görülebilir. Bunlar ÖB ile ortaya çıkmış olabilir ya da öncesinde de bulunabilir. 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 birey mevcuttur. Ancak yine

de ÖB, bazı tıbbi bozukluklarda (örn. kurşun zehirlenmesi) biraz daha sık görülebilir (APA, 2000).

ÖB ile ilgili literatürde farklı oranlar göze çarpsa da okul çocuklarının yaklaşık %2-10' unda görüldüğü belirtilmiştir (APA, 1994). Toplumun ise %5-10' unda görülürken bu oranın cinsiyete göre dağılımı erkeklerin aleyhindedir (Stein & Walsh, 1997). Okul çağındaki çocukların % 4 ila 7' si ÖB olarak sınıflandırılmaktadır.

Lerner'in (1993) Amerikan Eğitim Dairesi'nden edindiği bilgiye göre; öğrenme yetersizliği olanların %72'si erkeklerden %28'i de kızlardan oluşmaktadır. Toplam grubun neredeyse tamamını (%94) okumada başarısız olduğunu, ancak bunların %82'sinin okuma güçlüğü ölçütlerine uyduğu, 9 erkeğe karşılık 1 kızda görüldüğü oysa genel grup içinde ise bu oranın 5 erkeğe karşılık 1 kızda görüldüğünü bulmuşlardır (akt. Özen ve ark, 2002).

OB, %5 ila %17.5 ile değişen görülme oranı ile en sık rastlanan ÖB türüdür. Tüm ÖB' lerin yaklaşık %80' ini ise Okuma Bozukluğu olguları oluşturmaktadır (Shaywitz, 2002).

1.2. Öğrenme Bozukluğuna Bilişsel Yaklaşım

Buraya kadar ÖB' ye ait yapılan ve günümüzde sıkça kullanılan tanımlamalar ve sınıflandırmaların aktarılmasının ardından; bilişsel yaklaşım ile ÖB' nin temelinde yatan sebeplere ilişkin açıklamaların aktarılması konuyu aydınlatıcı olacaktır.

Literatür incelendiğinde ÖB' yi bilişsel temellere dayandırarak açıklayan yaklaşım içerisinde de farklı açıklamaların yer aldığı görülür. Bunların özellikle en çok üzerinde çalışma yapılan ve benimsenenleri; bilgi işleme, algısal motor beceriler, görsel uyarıların işlenmesi, fonolojik yaklaşım gibi kendi içerisinde de çeşitlenen bilişsel açıklamalardır. Bunlar duyuşsal ve algısal süreçlerden öğrenme ve belleğe kadar geniş bir alanı içermektedir. Bu açıklamaların temel bileşenleri ise, bireye özgü bilişsel süreçlere atıfta bulunmaları ve öğrenme sürecindeki farklı bilgileri bir araya getirmek, ayırtırmak, işlemek, saklamak ve geriye getirmek gibi bileşenleri ele

almalarıdır. Ancak bilişsel alana ait tüm bu farklı açıklamaların hangisi ya da hangilerinin ÖB üzerinde kritik öneme sahip olduğu konusunda yazında tartışmalı bulgular yer almaktadır (Kavale, 2002; Turgut, Erden ve Karakaş, 2010).

1.2.1. Bilgi İşleme Modeli

Bilgi işleme (information processing) modeline göre, canlıların çevreleriyle olan etkileşimi, uyarıcıların duyu organları yoluyla alınmasını, bu uyarıcıların taşıdığı bilginin bellekte mevcut benzeri durumlarla karşılaştırılması yoluyla analiz yapılması ve sonuçta bir tepkinin ortaya konmasını içerir. Bilişsel sistem, uyarıların sadece duyumsanıp, algılanıp, öğrenilip belleğe yerleştirilip hatırlanmasını sağlayan bir sistem değildir. Şema ve kurulumları koruyabilen, gerektiğinde değiştirip düzenleyerek yeniden oluşturabilen ve bozucu etkilere karşı durabilen, zaman ve mekan üzerinde olayları bütünleştirip, belleği gözden geçirip bellek izleri üzerinde işlem yapabilen, yani bütün zihinsel faaliyetleri yönetebilen bir sistemdir (Pennington & Ozonoff, 1996; Welsh & Pennington, 1988; akt. Irak, 2005).

Bilişsel öğrenmeyi en kapsamlı şekilde açıklayan bilgi işleme kuramı; öğrenme süreci içerisinde meydana gelen, uyarıcının algılanması, yeni ve eski bilgilerin karşılaştırılması, bilginin depolanması, hatırlanması gibi bilişsel süreçleri içerir (Erden ve Akman, 1997).

Sağlıklı bir bireyde bilgi-işleme süreçlerine baktığımızda, bilgi işlemedeki ilk basamağın uyarının sıklık, şiddet, süre ve karmaşıklık gibi fiziksel özelliklerinin kodlanması olduğu görülür. Söz konusu sistem, çevrede bulunan tüm uyarıcılardan etkilenir. Otomatik, dikkatten bağımsız ve bilinç-dışıdır. İkinci basamak olan duyuşsal kayıt sisteminin ise ilk işlevi, özel duyuşsal kodları açmak ve uyarıcıların fiziksel özellikleri konusunda bilgi sağlamaktır. Burada elde edilen izler, duyu organında uyarıcının oluşturduğu faaliyetin aynısıdır. Duyuşsal izin taşıdığı bilgi, bir önceki basamaktaki gibi dikkatten bağımsız ve otomatiktir. İkinci işlevi, duyuşsal izi, 100 milisaniye ile 2 saniye arası depolamaktır. Duyuşsal bellekteki bu izler bilinç öncesidir ve bilince getirilmeleri işlemi duyuşsal izin okunmasıdır. Bilgilerin bilinçli olarak farkına varılabilmesi için Kısa Süreli Belleğe (KSB) geçmeleri gerekir. KSB ve çalışma belleği (CB; working memory) bilgi işlemedeki bir diğer işlem

aşamasıdır. Bilginin bellekte kalması ise, KSB' de yürütülen temrin (tekrarlama suretiyle alıştırtma/öğrenme) işlemleri yoluyla sağlanır. Temrin, bilginin kısa süreler için hatırlanmasını sağlar. Diğer taraftan özümseyici temrin, bilginin bellekte uzun süreler boyunca kalmasını sağlar. Özümseyici temrinde, Uzun Süreli Bellekteki (USB) bilişsel bilgiler, kural ve stratejiler KSB' ye getirilir; işlem görmekte olan bilgi USB' den gelen bu öğeler doğrultusunda öğrenilir ve bu şekilde öğrenilmiş olan bilgiler USB' ye geçer (akt. Karakaş, Irak ve Bekçi. 2003).

Sağlıklı bireyde gerçekleşen bilgi işleme sürecinin aksine ÖB' si olan bireyde, görme duyusundan gelen uyarının yorumlanması ve örgütlenmesinde sorun yaşanır. Gördükleri şeyleri akılda tutmakta zorlandıkları düşünülmektedir. Entegrasyon (işlem) aşaması, gelen bilginin kaydedilmesi, organize edilmesi, anlaşılması ve işleme konulup yorumlanmasıdır. Bu aşamada sıraya koyma, soyutlama ve organizasyon gerçekleşir. ÖB' de bu aşamalarından birinde ya da tümünde bozukluk söz konusudur. ÖB' de daha çok KSB bozukları görüldüğü belirtilmektedir. Telefon numaralarını hatırlama, başkalarına kendilerine söylenen bir mesajı aktarma, kayıt ettikleri bilgiyi ilgili kavramla birleştirmekte yaşadıkları zorluklar, KSB' deki bozuklukla ilişkilendirilmektedir (Badian, 1995).

Bilgi işleme modeliyle ilişkili olarak açıklanan, özellikle MB' nin temelinde yattığı düşünülen, KSB' de meydana gelen bozukluklar diğer ÖB türlerini açıklamaya yönelik olarak da bazı açıklamalar içermektedir. Bellekteki bozukluğun temel sebebi tam olarak bilinmemekle beraber, bazı araştırmacılar tarafından yavaş artikülasyon ve buna bağlı olarak ortaya çıkan bilgiyi geri çağırma sırasındaki bozukluklar ile açıklamaktadır. Bazı diğer araştırmacılar ise, öge tanımadaki yavaş hızın, USB' de depolanan bilgiyi geri getirmede güçlük oluşturduğunu ileri sürerek bu durumu açıklarlar. Genel işlem hızı da KSB' deki ölçümler ile ilgilidir ama nadiren çocukların aritmetik çalışmalarıyla değerlendirilmektedir. KSB' nin işlevinin, bilişsel yaklaşımda MB odak noktası olarak görülmesinin nedeni ise, KSB' nin temel eğitim becerileri edinme ve uygulamada önemli rol oynamasıdır (Bull & Johnston, 1997).

Bu modele göre ayrıca, ÖB yaşayan bireylerin öğrenme kanalları, uyarınları alışılmış şekillerde işleyememektedir. Bunun bir sonucu olarak bireylerin bilgiyi işleme süreçlerindeki girdi (input) ve çıktı (output) etkilenmektedir. Output (çıkış)

aşaması, beynin bilgiyi mesaj olarak hücrelere, kaslara, dil ya da motor etkinlik alanlarına göndermesi sürecidir. Bu da harfleri (grafem) ilgili seslere (fonem), sesleri hecelere, heceleri sözcüklere, sözcükleri de cümlelere çevirmesi anlamına gelmektedir. Bu durumun günlük hayatta yansımalarına bakıldığında; ÖB' si olan çocuk ya da genç, dil alanında isteğe bağlı olarak konuştuğunda bir sorun görülmezken, kendisine bir soru yöneltildiğinde yanıtlamakta zorlanarak bağlam dışı yanıtlar verebilir ya da kendisini ifade edecek doğru sözcükleri bulmakta güçlük çekebilir. Kendini sözel olarak ifade ederken olduğu gibi, kaba motor ve ince motor becerilerde güçlük yaşayabilirler. Baskın eli kullanmada da (lateralleşme) zorluk yaşadıkları görülür. Bu nedenle, genel olarak el yazıları yavaş ve kötüdür (Akt: Pekel, 2010).

1.2.2. Fonolojik Teori

Araştırmacılar, bilgi işleme modelinin yanı sıra ÖB' deki harfleri öğrenmeye ve okumaya dair zorluğu açıklamada fonolojik teori üzerinde durmakta ve özellikle OB' ye ilişkin önemli açıklamalar sağladığını belirtmektedir.

Konuşma, doğal olarak ortaya çıkar ve bir miras olarak nesilden nesile aktarılır. Okuma ise, sonradan edinilen ve öğrenilerek kazanılan bir beceridir. Okumada öncelikle harflerin öğrenimi ve bu simgelere ait sesletimin edinilmesi temel olandır. Kişinin kelimeleri elementel parçacıklar halinde birbirinden ayrılabilmesi ve yazılı kelimelerdeki harflerin hangi sesleri temsil ettiğine dair farkındalık geliştirmesi becerileri okumayı gerçekleştirebilmek için gereklidir (Shaywitz & Shaywitz, 2005).

Fonolojik teoriye göre okuma için gerekli olan harflerin birbirinden ayırt edilerek sesletimlerine dair farkındalık kazanımı, ÖB' si olan çocuklarda mümkün olamamaktadır. Özellikle OB türü görülen çocuklar, harflerin birbirinden ayırt edilmesi, sesletimi ve yazımına dair farkındalık geliştirememektedirler. Bu farkındalığın normal süreç içerisinde kazanılamaması, okumanın önünde engel oluşturmaktadır.

1.2.3. Görsel ve İşitsel Teori (Magnocellular Teori)

Geçmişte görsel ve işitsel bozuklukların birbirinden ayrı oldukları düşünülse de günümüzde bunları bir arada değerlendiren Magnocellular Teori, ÖB' yi açıklayan diğer bir bilişsel yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu teori, farklılaşan ve çok çeşitli seslerin algılanmasında ve sayfa üzerindeki bir metinde geçen harf ve kelimelerin işlenmesindeki zorluklar ile ÖB' yi açıklamaktadır. Bilgi işleme hızında var olan sorunların varlığından söz eden teoriye göre, OB olan bireyler işitsel ya da görsel uyarıyı, diğer bireylere oranla daha yavaş işleyebilmektedir (Stark ve Tallal, 1988; Akt: Pekel, 2010; Stein & Walsh, 1997).

Magnocellular Teorisi, Fonolojik Bozukluk Teorisini dışlamamakla birlikte, özellikle okumadaki sorunlar üzerinde görsel ve işitsel alandaki yavaş işleyişin etkili olduğu düşüncesini vurgulamaktadır (Stein & Walsh, 1997).

1.2.4. Serebellum Teorisi

Serebellum (beyincik) bozukluk teorisine göre, beyincik fonksiyonundaki bozukluklara bağlı olarak, motor alana ait becerileri etkilemektedir. Bunun sonucunda motor alanda denge ve koordinasyonda bozukluklar görülebilmektedir (Yang & Yan, 2011).

Her ne kadar, motor beceri ve otomatikleşmede yaşanan problemler beyincik ile ilgili fonksiyon bozukluklarına işaret etseler de, beyincik ve dil (language) arasında herhangi bir bağlantı bulunmaması nedeniyle bu alanda var olan fonksiyon bozukluğunun ÖB' ye neden olabileceği fikri tam olarak desteklenmemektedir. Bu teorinin dayanak noktası, ÖB' si olan bireylerde görülen motor becerilerde, zamanı değerlendirmede ve dengede yaşadıkları zorlanmalardır. Okuma, yazma ve aritmetik becerilerindeki bozukluklara dair herhangi bir açıklama ortaya koymamaktadır (Yang & Yan, 2011; Fawcett & Nicolson, 1999).

1.2.5. Görsel-Motor Algılama Teorisi

Algı, duyuların yorumlanması, görsel algı ise bireyin gördüğünü kavrama yeteneğidir. Bireyin neyi nasıl gördüğü ve algıladığı, hangi görüntüleri algılayacağı, duyuşsal olarak algıladığı görüntülere ne tür anlamlar ve değerler yükleyeceği bireyin yaşam deneyimleriyle ilişki içerisindeydir.

Görsel algılamanın gerçekleşmesi için, bireyin bakmaya ve görmeye hazır olması gerekir. Görsel algılama ile ilişkilendirilen görsel ayırt etme, büyüklük, şekil, renk gibi nesnelere ait özelliklerin benzerliklerini ve farklarını tanıma, görsel farklılıkları ayırt etme ve önceki deneyimlerle sentezleyerek yorumlama yeteneğidir (Loyd & Neal, 1971).

Hammil (1993), görsel algının sekiz boyutu olduğunu belirtmiştir: El- göz koordinasyonu, mekanda konum, kopyalama, şekil-zemin, uzamsal ilişkiler, görsel tamamlama, görsel-motor hız ve şeklin değişmezliğidir. Bu beceriler içerisinde mekansal konum becerisi, bireyin kendisini merkez görerek bu merkeze göre, örneğin bir oda içerisindeki eşyaları konumlandırabilmesidir. Görsel-motor algının bileşenlerinde meydana gelen bir bozulma, görsel-motor algılama becerilerine olumsuz yönde etki etmektedir.

ÖB olan bireyler de, Hammil' in (1993) ortaya koyduğu görsel algının boyutlarına dair eksiklikler olduğu görülmektedir. Bu yeteneklerin eksikliğinden kaynaklı olarak, bedeni tanımada, harf, kelime, cümle gibi kavramları tanımada 9-6, 24-42 gibi sayıları ayırt etmede ÖB' si olan bireylerin yaşadıkları zorluklar, görsel-motor algılama teorisinin aktardığı günlük yaşamda ortaya çıkan yansımalarıdır.

1.3. Öğrenme Bozukluğuna Psikanalitik Yaklaşım

İlk bölümde bilişsel yaklaşım ile ele alınarak aktarılan ÖB, çeşitli bilişsel açıklamalar ile ortaya konmuştur. Ancak psikanalitik gözlemlere göre, bilişsel kaynaklı

sorunların yol açtığı bir bozukluktan daha fazlasıdır. Bu bölümde ele alındığı gibi ÖB psikanalitik yaklaşıma göre; öğrenme yeteneği, narsistik yeterlilik, erken dönem deneyimler, nesne ilişkileri ve benlik gelişimi gibi birçok ruhsal faktörün etkisiyle ortaya çıkabilen bir bozukluktur (Arkowitz, 2000).

Bu etkenler birbiriyle ilişkili olmakla beraber, psikanalitik yaklaşımın bireysel farklılıklara odaklanan doğası gereği depresif sorunsal, kapsayıcı işlevlerde eksiklik, kastrasyon endişesi gibi çeşitli faktörlerle ilgili açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Bu sayede, ÖB' nin yalnızca tek bir ruhsal etkene bağlı olmadığı, çok çeşitli kavramlarla açıklanabileceği bir bozukluk olduğu ortaya konmaktadır.

1.3.1. Öğrenme

Öğrenme, her şeyden önce, bir dürtü sorunudur. Psikanalitik literatür, bilinçli olarak çalışmak ve öğrenmek istediği halde bunu başaramamanın ardında yatan durumları incelemiştir. Dolto' ya göre, bu çocukların öğrenmeye ilişkin dürtülerini gerçekleştirememelerinin altında, mutlaka ruhsal dengelerini korumaya yarayan geçerli, önemli ve bilinçdışı bir neden vardır (akt. Kolbay, 2008).

Simpson (2002), bu durumu yaratanın bilgiden kaçış olduğunu söyler. Bilgiden kaçış ise, öğrenmeye dair yaşanan sorunları daha da zorlaştırmakta ve içinden çıkılmaz bir hale sokmaktadır.

Psikanalitik öğrenme teorisi, benliğin doğası etrafında şekillenir. Psikanalitik açıdan öğrenme; içsel ve dışsal olanın yer değiştirme ve çatışması üzerine kurulu bir süreçtir. Freud, bu kavramı aydınlatma çabası içerisinde olmuştur. Bu nedenle, birincil süreçlerin öğrenmeye olan etkisi ile benlik ve benlik gelişiminin erken dönemleri üzerine yoğunlaşmıştır.

Psikanalitik düşünme kuramına göre, iki tür bilişsel işleyiş vardır. Bunlardan ilki, duygulanım ve fantezilerden meydana gelen düşüncelerin birbiriyle mantıksal biçimde bağlantılı olmadan, bir arada bulunabildiği birincil süreçlerdir. Diğeri ise, mantık ve gerçeklik odaklı düşüncelerin bulunduğu ikincil süreçlerdir. İkincil süreçler, birincil süreçlerin üzerinden benlik kapasitesinin gelişimi ile ortaya çıkarak,

birincil düşünce süreçlerin etkinliğini azaltmaktadırlar. Bunun nedeni, organizmanın yalnızca ihtiyaç ve arzularını ifade etmesinden ziyade, gerçekliğe uygun olarak ihtiyaçlarını dile getirmesi ve sınırlara uyum sağlayabilmesinin gerekliliğidir (Barford, 2002). Bunun yanı sıra psikanalitik öğrenme teorisi; düşünme ve öğrenmenin, her ne kadar ikincil süreçler birincil süreçleri üzerinde etki kursalarda, birincil sürece dair olan fantezilerin etkisinden asla kaçamayacaklarını belirtmektedir.

Öğrenme, birincil ve ikincil süreçlerin, yani fantazi ve gerçeklik odaklı düşünce arasındaki iş birliği ile gerçekleşmektedir. Bu iki işleyiş, gerçeklik ve fantazi arasında bağıllık göstermekte ve karşılıklı yarar ilkesine göre çalışmaktadırlar. Yani öğrenme sürecinde, yalnızca gerçeklik ya da yalnızca fantazi olan ön planda değildir (Barford, 2002).

Varner (1945) öğrenmeyi, yeni deneyimler karşısında bireyde her zaman anksiyete neden olan ve psikofizyolojik olgunlaşma ile gerçekleşebilen bir süreç olarak açıklamıştır. Varner, bireyin öğrenme biçiminin, geçmiş deneyimleriyle şekillendiğini belirtmektedir.

Liss ise (1955) öğrenmeyi, düşünce ve eylemlerle ortaya çıkan psikosomatik bir süreç olarak ele alır. Bu süreç, insan doğasında otomatik olarak hayatta kalma mücadelesinin bir sonucudur. Erken dönemlerden başlayarak öğrenme, bebek ve ebeveyn arasındaki karşılıklı alış verişle oluşan bir eylem sürecidir. İlk dönemlerde anneye karşı fizyolojik ilgiler açık bir halde iken, süreç içerisinde baskı altına alınmaktadır. Bu durum, erken dönemde içe alma ile beden farkındalığı sağlayarak, ruhsal gerekliliğin temelini oluşturmaktadır. Buradan yola çıkarak, öğrenme ile ilgili ilk sorunların, beden ve benlik üzerine odaklandığını belirtmiştir. Beden ve benlik, dikkat gerektiren yapılardır çünkü; varoluşları doyuma bağlıdır. Süreç içerisinde bebek, iç ve dış fenomenler arasındaki farklılığın farkına vardığında, benlik ötekilerle ilişkiye geçmektedir. Bedenin, bütün olarak dışında kalanlardan ayrı algılanması ve sosyal olarak kabul edilmesi ile merak ve ilginin yüceltilmesi, böylelikle de öğrenme ortaya çıkmaktadır.

Öğrenmeye dair bu açıklamalardan yola çıkarak, öğrenme sürecinin özünün; erken dönem nesne ilişkilerinden köken alan, bilgi edinmeye dair dürtü ve isteklerin varlığı

ile soyutlama ve kavramsallaştırma yapabilme becerilerinin gelişimi ve benliğin yüceltilen enerjisinin kullanımı olduğu söylenebilir (Buxbaum, 1964).

Çocuğun ruhsallığından temel alan öğrenme süreci, her zaman çocuğun entelektüel kapasitesine uygun olarak kendini gösterememektedir. Öğrenmenin ve düşünmenin ruhsallıkla açıklanan yapıları, bu eylemlerin gerçekleşmesinin mümkün olmadığı durumları da ruhsal kaynaklı sorunlar olarak ele almaktadır. Yaşlılarıyla benzer zihinsel kapasiteye sahip olan bu çocukların öğrenmesinin önündeki ruhsal engeller psikanalitik literatürde ele alınmaktadır.

1.3.2. Kapsayıcı İşlevler ve Simgeleştirme

Simgeleştirme, öğrenmenin temelini oluşturan soyutlama yapabilme yeteneğinin bir yansımasıdır. Düşüncenin gelişimi ve simge oluşumu, birbiriyle bağlantılı kavramlardır. Klein (1930), simgeleştirmedeki başarısızlığın entelektüel gelişimin eksikliğiyle sonuçlandığını ortaya koymuştur.

Erken dönem nesneyle olan ilişkilerin niteliği ile şekillenen simgeleştirme kapasitesi, nüfuz eden anne imgesi ve kayıp anne imgesi kavramlarına dayandırılarak açıklanmaktadır. Yani simgeleştirme kapasitesi, her iki uç yapıdaki anne kavramı ile olan ilişki içerisinde ele alınarak düşünülmesi gereken bir kavramdır.

Klein, Freud' un geç dönemlerinden yola çıkarak (Uygarlığın Huzursuzluğu), benliğin bebekte en başından beri var olduğunu fakat çok ilkel, gevşek ve kaotik bir yapıda olduğunu söyler. Freud' a benzer şekilde ise, yaşama dair tüm meselenin, yaşam ve ölüm dürtüleri arasındaki çatışmadan kaynaklandığını belirtir. Klein' ın açıkladığı benlik kavramı; bebeği, ölüm dürtüsünün içsel zorlamalarına karşı korumayı sağlayan bir yapıdadır. Diğer bir deyişle benlik, yaşam dürtüsünün sağlayıcısıdır. Benliğin bir yansıması olarak ise, yarıma, yansıtma ve içe atma savunmaları görülür. yarıma ve yansıtma, bebek tarafından yoğun anksiyeteyi gidermeye yönelik olarak kullanılan savunmalardır (Buckingham, 2002).

Erken dönem anne ile olan ilişkilerin ÖB' de olan etkisini ortaya koymak üzere, erken dönem anne bebek ilişkisini açıklayan Klein' ın (1935), "Manik Depresif Durumların Psikogenezine Bir Katkı" adlı makalesini ele almak gereklidir.

Klein' a (1935) göre, bebeğin doğumdan itibaren ilk yılını ele alarak açıklar. Bu dönem için iki tür konumdan bahseder. Bunlardan ilki, ilk dört ayda görülen “şizo-paranoid konum”dur. Bu konumda, bebekte benliğe yönelik persekütif kaygı hakimdir. Bu, dış dünyadan zarar görme endişesidir. Ancak bu endişenin kaynağı, bebeğin kendi yansıttığı yıkıcı dürtüleridir. Yansıtımlı özdeşim olarak adlandırılan bu durumda bebek, içsel kaygılarını anneye yansıtır ve sanki anneden kendisine yansıtılıyormuşçasına misilleme korkusu yaşar. Bu konumda kısmi nesne ilişkileri hakimdir ve nesnelere “iyi” ve “kötü” olarak ikiye bölünür. Nesnenin bu şekilde ikiye bölünmesi, yarıma mekanizmasıdır. “İyi meme”, “kötü meme”. Bebek bu durumda, bütün iyi deneyimlerini “iyi” memeye, kötü deneyimlerini ise “kötü” memeye yöneltir (Klein, 1935; Youell, 2006; Buckingham, 2002).

Normal gelişim sürecine göre şizo-paranoid konumun ardından, dördüncü aydan itibaren “depresif konum” gelir. Artık kısmi nesne ilişkilerinden, bütünsel nesne ilişkisine geçilir. Yani anne bebek tarafından yalnızca meme olarak değil, bütün bir nesne olarak algılanır. Doyum da hüsranda artık aynı nesneden geliyordur. Sevilen ve nefret edilen nesnenin aynı olduğunu fark eder ve ambivalans ortaya çıkar. Dolayısıyla önceki konumdaki, kendi benliğini korumaya yönelik olan paranoid türde zarar görme korkuları artık, bütün olarak algıladığı nesne için de duymaya başlar. Şizo-paranoid konumdaki “bana bir şey olursa” endişesi artık yerini “nesneye bir şey olursa” endişesine bırakır. Kendinin zarar görme kaygısının yanında duyulan, kendisinin nesneye zarar vereceği endişesiyle bebek suçluluk yaşar. Klein' a göre bu durum, üstbenliğin ilk görünümüdür (Klein, 1935; Youell, 2006; Buckingham, 2002).

Nesne kaybı endişesinin aşılabilmesi için gerekenlerden ilki, bilinçdışı olarak nesnenin sağlamlığının ve bebeğin ona zarar vermediğini fark edebilmesidir. Ancak bebeğin agresif eylemleri karşısında çok çabuk çöken, yıkılan ve sağlam duramayan bir anne varsa onarma mümkün değildir. Yıkıcı düşlemlerin nesneye zarar verdiğini ve onu yok ettiği düşleminin baskın olduğu durumda, bebeğin benliği, bu çabuk yıkılan anne imgesiyle özdeşleşir. Bu depresyonun temelinde yatan endişedir (nesne kaybı endişesi). Bu durumda içselleştirilen nesne, sağlam değildir. Nesne kaybı endişesini yaratan diğer durum ise, nüfuz eden anne imgesidir. Çocuğa alan tanımayan, düşlem kurmasına izin vermeyen anne içselleştirilememektedir. Sağlam

olmayan bu nesne ile özdeşim, bebeğin iç dünyasında boşluk yaratır ve ilerleyen dönemlerde çocuk, içsel boşluğu doldurmak adına somut olana yaslanma arayışında olur.

Klein' in açıkladığı şekilde, depresif konuma takılı kalan (fiksasyon) bir bireyin, aynı zamanda yalnız kalabilme kapasitesi de düşüktür. İçsel kaynakların eksikliği, yalnız kalabilme kapasitesinin eksikliğini de beraberinde getirir. Böyle bir durumda, öğrenme sorunlarının ortaya çıkışı ise kaçınılmazdır.

Klein' in öğrenmenin ketlenmesine yaptığı katkı, temelini suçluluk ve endişeden almaktadır. Fanteziler içerisinde yer alan saldırgan ve agresif düşümlerin yanı sıra, anneye ve cinselliğe karşı olan merak başa çıkılamaz bir hal alarak ciddi ketlenmeler yaratabilmektedir (Buckingham, 2002).

Klein' a göre simge oluşumu, anneyi bilmeye dayanan bilme dürtüsünden temel almaktadır. Bu nedenle, bilme dürtüsü her zaman anksiyete yaratacaktır çünkü; erken dönemde merak, kaçınılmaz olarak sadizm ile beraber gelmektedir. Bu anksiyete ile çocuğun merakı annenin içinden farklı bir yere yönelerek (oyuncaklar gibi), simgesel karşılıklar oluşturulmaktadır. Çocuğun merakı ve sadizminin birbiriyle bağlantılı olması nedeniyle, seçilen bu objede hala anksiyete uyandırıyor ise, farklı bir objeye yönelebilir. Eğer bu süreçte anksiyete giderilebilirse, çocuğun obje ilgisi zevkli olarak algılanmaya başlanır. Ancak eğer anksiyete ve suçluluk baskın gelirse, simgeleştirme durur. Çocuk düşlemsel olarak, örneğin oyuncak trenin ya da bebeğin zarar gördüğünü ve annenin zarar gördüğünü hisseder.

Klein' in ardından W. R. Bion simgeleştirme kapasitesi ve düşünmeyi, erken dönem anne bebek ilişkisini “kapsayıcı işlevler/kapsayan anne” (container-contained) kavramlarını kullanarak ele almış ve bu kavramları, düşünme-öğrenme kapasitesiyle bağdaştırmıştır. Bion, “kapsayıcı işlevleri” şu şekilde açıklamıştır;

Doğumdan itibaren dışsal ve içsel kaynaklı birçok uyaran bombardımanına maruz kalan bebek içsel ve dışsal uyarılarla baş etmekte zorlanır ve hazırlıksız olduğu için dezorganize olur. Anne ise, bu durumun giderilmesinde önemli role sahiptir. Bebeğin dezorganize durumunu anlaması ve kendisinin dezorganize olmadan, bebeğin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi gerekir. Annenin, bebeğin içinde bulunduğu ve başa çıkamadığı bu durumla başa çıkarak onu sakinleştirebilmesi “kapsayıcı işlev”dir.

“Kapsayıcı işlevleri” yerine getirebilen bir anne, bebeğin yalnızca ihtiyaçlarını karşılamakla kalmaz, kriz anlarında onu sakinleştirebilir ve kendisi de sağlam olarak ayakta kalabilir. Annenin düşlem kurabilme kapasitesi ise, burada devreye girer. Annenin, bebeğin yıkıcı davranışlarını kabul edip bunları anlamlandırabilmesi, annenin düşlem kurma kapasitesinin (reverie) bir sonucu olarak ortaya çıkar (Youell, 2006).

Bion bu durumu, “beta elemanları” ve “alfa elemanları” kavramlarını kullanarak açıklar. Bion’ a göre, beta elemanları, dış dünyadan gelen uyaran öğelerinin tümüdür. Alfa elemanları ise, anne tarafından beta elemanlarını anlamlandırması, beta elemanlarının aşılabilir olduğunu göstermesi ile bebeği sakinleştirmesi ve bebeği baş edilebilir yapması işlevidir. Süreç içerisinde bebek, ihtiyaçlarına, kaygılarına yani kısacası anneye yansıttıklarına, anne tarafından doğru şekilde anlamlandırılarak cevap verilmesi ile yaşamı içerisinde kendi deneyimlediklerini de anlamlandırma yoluna gider. Bion’ a göre bu durum, bireyde düşünme kapasitesinin temelini oluşturmaktadır. Ancak eğer anne, bebeğin yansıttıklarını ruhsal ve zihinsel olarak işleyemiyorsa, bebek anneden uygun olmayan cevaplar geri alacaktır. Bu durumda, bebeğin anksiyete yaşaması kaçınılmaz olmaktadır. Özellikle annenin anksiyetesinin yüksek, annenin baskı altında ya da depresif olduğu durumlarda daha sıklıkla bu durum yaşanır (Youell, 2006; White, 2002).

Bion’ un açıkladığı “kapsayıcı işlevler” kavramı, doğumdan itibaren başlayarak gelişen simgeleştirme kapasitesinin temelini oluşturur. Bebek, kapsayıcı işlevleri yerine getiren yani kapsayan bir anneyi içselleştirdiğinde, kendisi de bu işleve sahip ve yerine getirebilen, kendi duygu, istek ve düşüncelerinin farkına varabilen bir konumda yer alır. Bu düşünme yeteneğidir (White, 2002).

Simgeleştirme kapasitesi için annenin yerine getirmesi gereken kapsayıcı işlevlerin yanı sıra Bion’ a göre “Düşünce yokluktan doğar” sözü ile annenin bebekten uzaklaşabilmesinin gerekliliğini de ortaya koyar. Düşünebilmek ve düşlemleyebilmek için nesnenin yokluğu gereklidir. Nesnenin yokluğunda, bebekte nesnenin tasarımı doğar. Bunun için, annenin bebeğe belli bir mesafe alması, ondan uzaklaşması gerekir. Eğer anne bebekten uzaklaşabilirse, bebekte annenin simgesi doğar. Anne simgesinin bebekte oluşması durumu, bebeğin ruhsallığında

simgeleştirme yapabilme kapasitesine sahip olmasının belirleyicilerinden bir diğeridir.

Aksi bir durum olan; annenin, bebekten uzaklaşmadığı, ona düşlem kurma ve bunun sonucu olarak simgeleştirme alanı yaratmadığı durumda ise bebek, simgeleştirme kapasitesinden yoksun olacaktır.

Buna göre, simgeleştirme kapasitesinin oluşumunda Bion' un vurguladığı temel faktörler, annenin ya nüfuz eden ya da kayıp imge olması durumlarıdır. Her iki durumda da, düşüncede bir takım boşluklar oluşur. Simgeleştiremeyen çocuk ise, düşünemez, tasarımılandıramaz ve öğrenmez.

Bion, düşünme yeteneğini olumsuz işleyebilme (negative capability) kavramı ile ele almaktadır. Bu konsepti, Şair John Keats' in kardeşine yazdığı şiirden alır. Keats, Olumsuz işleyebilme (negative capability) terimini; “Belirsiz, tekinsiz, gizemli, şüphe uyandırıcı bir durum karşısında, huzursuz olmadan durabilme yeteneği” olarak tanımlar. Bion' a göre, bu yeteneğin eksik olduğu kişiler, deneyimlerinden öğrenme becerilerine sahip değildir (Wellendorf, 1995).

Bion (1984) kapsayıcı işlevler ile öğrenme arasındaki bağı ise şu şekilde açıklamıştır: “Duygusal bir kavrayış, zihinsel gelişim boyunca sık sık yineleyen, devamlı olarak daha da karmaşıklaşan öğrenme durumları ile ilişkilidir” (White, 2002). Bion' a göre, gerçek bilgi özünde duygu içerir ve gerçek, duygusal bir deneyimdir.

1.3.2.1. Kapsayıcı İşlevler ve Öğrenme Bozukluğu İlişkisi

Dilin doğası, başlı başına çok büyük bir bilmecedir. Çocuklardaki öğrenme sorunlarının sıklıkla dili okuma ve yazma üzerinde yoğunlaştığını belirten Buxbaum' a göre, kelimeler iletişim kurmayı sağlayan sembollerdir. Bazı yazarlara göre ise dil, insan ruhsal aygıtında semboller olarak aktarılan insanlığa ait mirastır. Bireyde erken dönemde gelişmeye başlayan simge oluşumu psikanalitik literatürde ÖB ile ilişkilendirilmektedir (Buxbaum, 1964).

Bireyin öğrenmeye önderlik edecek iyi nesnelere içselleştirememesi durumunda, benlikte bozulmalar gözlenir. Anthony (1961), oral dönemdeki yıkıcı fanteziler

karşısında annenin sağlam olmayan ve çabuk çöken bilinçdışı tutumunun, ÖB yaratabilecek çok önemli bir etken olduğunu belirtmiştir (Anthony, 1961; Giovacchini, 1963; akt. Buxbaum, 1964).

Erken dönemde anne ile iç içe geçmiş ilişkiden köken alan işleyiş bozuklukları nedeniyle, birçok eylem gibi öğrenme de annenin yardımı ve varlığı olmaksızın gerçekleşemez. Bu durumda, çocuğun yalnız kalabilme kapasitesi çok düşüktür ve yalnız başına olduğu durumlarda düşünme işlevlerini yerine getiremez. Annenin somut varlığının çocuğun yanında olmaması, öğrenmeyi gerçekleştiremez kılar ve çocuk anneyi nesne olarak yanında bulmayı arzular. Annenin varlığı olmaksızın düşünce zihinde tutulamaz. Anlamak, anlamlandırmak gibi yalnız yapılan ve dikkatin yoğunlaştırılmasını gerektiren eylemlerin ortaya çıkışı, iç içe geçmiş anne çocuk ilişkisinde imkansız hal alır (Buxbaum, 1964).

Catheline' de (2007), yalnız kalabilme kapasitesinin düşüklüğü ile öğrenme sorunlarının ilişkisine dikkat çekmiştir. Öğrenme sorunu yaşayan çocukların, öğrenmeyi ruhsal olarak ebeveynleri ile aralarındaki yakınlığı kaybetmeyle ilişkilendirirler. Her şeyden önce tüm kayıp ve ayrılıklar, benliği narsisistik açıdan etkiler. Çünkü nesneden ayrılmak, aynı zamanda kendinin bir parçasından ayrılmakla eş değer anlam taşır. Bu yaklaşıma benzer şekilde birçok psikanalist, öğrenmenin de çocuğu benzer bir ayrılık durumu ile karşı karşıya getirdiğini belirtir. Tek başına yerine getirilmesi gereken öğrenme, çocuğun ayrılma kapasitesiyle ilişkilidir. Başarmak, çocuksu konumun ayrıcalıklarından vazgeçip yetişkin olmak anlamına gelir. Bu da nesnenin korumasından çıkmak anlamı taşır (Akt: Alsancak, 2011). Bu durumda öğrenme için, Klein' ın da açıkladığı gibi, içselleştirilmiş sağlam bir içsel nesneye sahip olmayan çocuk da somut olarak annenin yanında olması, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gereklidir (Klein, 1935).

R.Cahn' da (1972), bilişsel süreçlerin gelişimi üzerindeki en önemli etkenin, çocuğun annesinden farklılaşması, ayrışması ve kendini otonom hissetmesi olduğunu vurgulamıştır. Bebeksi konumun terk edilip, bireyselleşme ve otonomi kazanmaya olanak sağlayan okul ile otonomi, ayrışma ve akademik aktivitelere yatırım söz konusu olabilir. Ayrılık çalışmasının yapılamamasının önündeki en büyük engel ise, ebeveynin ayrılığa karşı olan hassasiyeti ile çocuğun özdeşleşmesidir. Olası bir

ayrılık durumu karşısında ebeveynlerin bununla baş edemeyeceği düşlemleri ile çocuk, ayrı konuma geçmemeyi tercih etmektedir. Anneden ayrılamayan, ancak onun varlığı ile düşünebilen, başarmanın nesnenin korumasını kaybet anlamına geldiğini düşlemleyen çocukta, öğrenmede zorluk yaşanması kaçınılmazdır.

Bichard (1990), Cahn' a benzer şekilde, annenin kendi kayıp endişesinden kaynaklanan bilinçdışı istekleri ile çocuğun özdeşleşmesi nedeniyle ortaya çıkan okula, entelektüel yatırımlara ve üçüncü kişilere açılımın çocukta yarattığı tehdidi ele almıştır. Kendisi depresif olan kayba dayanamayan anne, çocuk için kayıp nesnedir. Çocuğun kayıp nesneyi içselleştirmesi ile anne ile arasındaki bağı, tehdit edici bir nitelik olarak algılar. Annenin kayba dayanamayan bilinçdışı istekleri ile çocuk özdeşleşir. Anneden ayrılıp babayla ilişki kurmak, derslerine, öğretmenine, okula, arkadaşlarına yani üçüncülere yatırım yapmak annenin dayanamayacağı, çökeceği durumlar olarak algılanır. Tüm bu ilgilerden anneyi kaybetmemek adına vazgeçip, yatırımını anne dışındaki diğer kişi ve aktivitelerden çeker. Akademik ilgilere yatırım bu nedenle ortadan kalkar ve bu durum öğrenmede güçlükler yaşanmasının nedenleri arasında görülmektedir.

Erken dönem nesne ilişkisinde temel kavram olan kapsayıcı işlevlerdeki eksikler, nesne kaybı endişesine neden olarak simgeleştirme kapasitesindeki zorluklar ve bunun sonucunda oluşan ÖB, yukarıda aktarıldığı gibi iç içe geçmiş anne çocuk ilişkisi ya da annenin ruhsal olarak kayıp nesne olması gibi birbirinin tersi olan iki farklı ilişki biçiminde ortaya çıkabilmektedir. Bunun yanı sıra psikanalitik literatüre bakıldığında, ÖB' nin ödipal karmaşanın çözümlenememesi ve latansa geçişin mümkün olmadığı durumlarda da ortaya çıkabildiği görülmektedir.

1.3.3. Ketlenme

1.3.3.1. Tanımı

Ketlenme kavramı başta hukuk olmak üzere pek çok farklı alanda kullanılan bir terim iken daha sonra, tıp alanında kullanılmaya başlanmıştır. Tıp alanında

kullanımıyla birlikte Freud, bu kullanımdan esinlenerek ve psikanalitik literatür içerisinde ketlenme kavramına yer vermiş ve ketlenme kavramını psikanalitik literatüre kazandırmıştır. Ardından gelen pek çok psikanalist tarafından, ketlenme kavramının insanın ruhsallığında önemli bir role sahip olduğu düşünülerek sık ele alınan bir terim olmuştur (Freud, 1926).

Freud' un sunduğu model özellikle, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan sorunsallarla ilgili açıklamalar ortaya koymuştur. Kendi analizi ve vakalarından elde ettiği bilgilerden yola çıkarak, bilinçdışı fantezilerin, erken dönem yaşantılarından kaynaklandığını ortaya koymuş ve cinselliğin erken dönem zihinsel alanda çok büyük bir yer tuttuğunu, erken çocukluk döneminde de ebeveynleri düşlemsel olarak ele geçirmekle (ödipal karmaşa) ilgili güçlü fantezilerin olduğunu keşfetmiştir. Freud' un ketlenmelerle ilgili sunduğu açıklamalar, ödipal döneme dayanmaktadır (Youell, 2006).

Freud (1926) “Ketlenmeler, Semptomlar ve Anksiyete” adlı makalesinde ketlenmenin, herhangi bir işlev ile özel ilişkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Freud'a göre ketlenme, benlik işlevlerinde meydana gelen bir kısıtlamadır ve çok farklı kökenlere sahip olabilir. Freud ketlenmenin zorunlu olarak patolojik bir kavram olmadığı gerçeğini vurgular. Bir işlevin normal ölçülerde kısıtlanması da ketlenme olarak adlandırılabilir. Ketlenme, latans ve ergenlik gibi gelişimin bazı evrelerinde olağandır, ancak patolojik değeri olan ketlenmelere de rastlanabilir.

Latans dönemi boyunca benliğin görevi güçtür. Bu dönemde benlik, henüz yeterince olgun değildir. Bunun yanı sıra üstbenlik ise sert ve katı olduğu için benlik, dürtüsel hareketlere karşı mücadeleye girer. Ketlenme ise, savunma görevini yerine getirmesinde benliğe yardımcıdır. Buna göre, “normal” ketlenme ve patolojik ketlenme olarak adlandırılabilir iki durum söz konusudur. Ödipal karmaşanın çözümlenmesi ile arka planında çok fazla cinsellik veya saldırganlık ima eden tüm etkinlikler “normal” ketlenmeye uğrar. Fakat ketlenme, çok canlı kalmış bir ruhsal çatışma ve/veya diğer savunma düzeneklerinin yetersizliğinden dolayı çok şiddetli hale gelirse, benliğin çok sayıda alanına yayılır ve belirti (semptom) konumu alır. Bu yaş çocuklarında karşılaşılan çeşitli “normal” ketlenme düzeyleri ile patolojiye geçiş arasında ince bir çizgi vardır (akt. Zabcı, 2011).

Freud' a göre ketlenme, yani benlik işlevlerindeki kısıtlama; cinsellik, beslenme, motor aktiviteler ve çalışma gibi farklı benlik işlevinin kısıtlanması şeklinde görülebilir. Benlik, profesyonel aktivitelerin yapılmasına, başarı ve kazanç getirecekleri için izin vermez. Bunlar, katı bir üst benlik tarafından yasaklanmıştır. Benlik, üstbenlik ile çatışma durumundan kaçınmak için bunlardan vazgeçer. Çalışma alanındaki ketlenme, o işten haz alamama, çalışmaya karşı ilgi ve isteğin azalması ve çalışmanın eksik, yanlış olarak yerine getirilmesi şeklinde kendini gösterebilir. Kişi o çalışmayı yapmaya zorlandığı durumda ise yorgunluk, baş dönmesi gibi tepkiler oluşturur. Histerik yapılanmada olan kişi, organik ya da fonksiyonel bozukluklar göstererek çalışmayı terk edebilir. Obsesyonel yapılanmada ise, erteleme ya da tekrarlar yolu ile zaman kaybeder veya çalışmaktan kendini uzaklaştırır (Freud, 1926).

Freud' un, ketlenmeyi benlik işlevlerinin kısıtlanması şeklinde açıklayan yaklaşımını destekleyen Emmanuelli, her türlü patoloji için ketlenme teriminin kullanılmamasının gerektiğini verimli sonuçların elde edilebilmesi açısından uygun bulmuştur. Ketlenme kavramını özellikle, entelektüel kapasitenin normal, hatta iyi düzeyde olup, akademik alanda zorlukların yaşandığı durumları adlandırmada kullanılmasını uygun görmektedir (Emmanuelli, 1996; akt. Kolbay, 2008).

Anna Freud (1936) ise Freud' dan farklı olarak, ketlenme ile benin kısıtlanmasının birbirinden ayrı durumlar olduğunu vurgulamıştır. A. Freud' a göre, benliğin kısıtlanmasında, acı ya da hayal kırıklığından kaçınmak için görevlerinden vazgeçmesi yer alır. Benliğin kısıtlanmasını açıklamak üzere, yaşlılarından üstün yetenleri olmasına rağmen bir etkinliği yürütmede, kendisinden görece olarak daha iyi çocukların varlığını fark edene kadar istekli olan çocukları ele almıştır. Çocuk bu durumda, kendisinden görece olarak daha başarılı olanları görüp, çalışmadan geri çekilir.

Ketlenme, içsel tehlikeler yoluyla (yasaklanmış dürtüsel uyarılımlar) meydana gelebilecek hoşnutsuzluğa karşı ortaya çıkar. Kaygıya karşı savunmanın, görünürde çevreye yöneldiği durumlarda bile aslında korkuya yol açan içsel süreçlerdir. Benliğin kısıtlanma yöntemi ise, geçmişteki sıkıntı verici çevresel izlenimlerin güncel çevresel izlenimlerle canlanması tehdidine karşı ortaya çıkmaktadır. A.

Freud' a göre ketlenme ve benliğin kısıtlanmasındaki temel fark; savunma sürecinin ketlenmede içsel süreçlere, benliğin kısıtlanmasında ise çevredeki uyaranlara yönelmiş olmasıdır.

Flügel (1923) ketlenmenin, kastrasyon endişesi ve sadizm ile ilişkilendirilebilecek, bilinçdışı ruhsal kökenlere sahip olduğunu vurgulamıştır. Kaynağını ruhsal etkilerden alması nedeniyle Flügel, bilişsel performans testlerinin, ruhsal faktörlerden etkilenebildiğini aktarmıştır. Bu açıklama ile, ruhsal süreçlerdeki bozulmaların bilişsel süreçler üzerine olan bozucu etkisini vurgulamıştır.

Menès' de (2005), çalışmadan zevk alamama ve çalışmayı reddetmenin en sık rastlanan nedeni olarak ketlenmeyi göstermektedir. Flügel' e benzer şekilde, ruhsal boyutta ortaya çıkan ketlenmenin kişinin bütün işlevlerini etkileyebileceğini belirtmiştir: motor harekette yavaşlık ve beceriksizlikle, sözel ifade yarı mutizm ve ifade güçlükleriyle, bilişsel etkinliklerde ise düşüncenin engellenmesi, zihinsel yoksulluk, sistemli bir kayıtsızlık ve çalışmadan alınan hazzın azalması olarak etkilenen işlevleri sıralamıştır. (Menès, 2005; akt. Kolbay, 2008).

Catheline' e göre (2007), ketlenme durumunun en belirgin ifadesi “bilmiyorum” kelimesidir. Klinik çalışmalarından yola çıkarak, tedavi için başvuran çok sayıda kişinin, bilmemenin ardına sığınarak, düşünceye yasak koyduklarını belirtmiştir (akt. Kolbay, 2008). Bilmemeye yani düşünceye konan yasağın ise olası kaynakları, psikanalitik literatürde ele alınmıştır.

1.3.3.2. Ketlenmenin Nedenleri

Erken dönem nesne ilişkilerinden kaynak alan ketlenme, annenin kapsayıcı işlevlerindeki eksiklik nedeniyle nesne kaybı endişesinin yoğun olarak yaşanması ve bu nedenle çocuğun agresyonunu ifade edemeyerek, agresif dürtüyü baskılama yoluna gitmesi ile ortaya çıkmaktadır.

Klein ele aldığı “Zihinsel Ketlenme Kuramına Bir Katkı” adlı makalesinde, üstbenliğin katılığında meydana gelen bir azalma ile psikotik çocukta olduğu gibi

takıntılı nevrozdaki bir çocukta da zihinsel ketlenmenin baskınlığını vurgulamıştır. Benlik gelişimindeki bozukluklar ve zihinsel ketlenmeler, aşırı güçlü nesne kaybı endişesinin varlığını vurgulamaktadır (Klein, 1931).

Agresyon, çocuğun nesneden uzaklaşmasını sağlayan, kişiyi bireyselleşmeye götüren yapılandırıcı bir işleve sahiptir. Agresif dürtü her türlü aktif faaliyetin dinamizmini oluşturur. Akademik hırs, rekabet ve öğrenme sürecindeki aktif tutumlar kendilerine agresif dürtüden kaynak sağlamaktadır. Ancak kapsayıcı işlevlerin eksik ve nesne kaybı endişesinin yoğun olduğu anne çocuk ilişkisi içerisinde, çocuk tarafından agresyonun ifade edilmesi imkansız bir hal alır.

Agresif dürtünün devreye sokulmadığı durumlarda, nesneden farklılaşma ve bunun sonucunda tek başına işleyiş, tek başına düşünme mümkün olamaz. Annenin, çocuğun agresyonunu kapsayamadığı ve karşısında sağlam duramadığı bir ilişkide, agresif dürtünün ketlenmeye uğraması kaçınılmaz bir sonuçtur. Buna göre ketlenme, erken dönem tehdit eden anne imgesi ile içselleştirilen, tehdit edici içsel nesnelere karşı ortaya çıkmaktadır (Klein, 1931).

Bu durumda, çocuk yatırımlarını akademik faaliyetlerden çekerek ketlenme yoluna gider. Benliğin enerjisi, nesne kaybı endişesi ile baş etmeye hizmet etmek amacıyla ketlenmeye harcanır ve bunun sonucu olarak, bilişsel süreçlere yatırım azalarak bozulmalar meydana gelir (Klein, 1982).

Schmideberg (1983) ise, “Entelektüel Ketlenme ve Yeme Bozukluğu” adlı makalesinde, ketlenmeyi oral döneme ortaya çıkan etkenlerle açıklamaktadır. Eğer oral istekler anksiyete, suçluluk ve sonuç olarak sadizme dönüşmezler ve meraka yüceltilebilirlerse, zihinsel gelişim üzerinde yararlı etkileri olabilir. Schmideberg, erken dönemde oral reddetme ile ileriki dönemlerde bilgiyi içeri almayı reddetme arasında önemli bir bağ olduğu düşüncesini ortaya koymuştur. Erken dönemde “iyi” anne ile özdeşim, zihinsel gelişim de “iyi” yani besin ve bilgi sağlayan anne ile (doyum sağlayan) özdeşim kurabilme olanağı sağlar.

Erken dönem nesne ilişkilerinin bir yönüyle tehdit edici olmasının sonucu ortaya çıkan ketlenmenin yanı sıra, ödipal dönemden köken alan nevrotik ketlenme türü de söz konusudur. Freud’ un bu tür ketlenmeye katkıları şunlardır;

Freud, benliğin kendi hizmetindeki bir işlevden vazgeçmesinin iki temel sebebinden bahsetmiştir:

Bunlardan ilki; cinsel yükün fazlalığı nedeniyle benliğin bir işlevinden vazgeçmesidir. Bu durumda söz konusu işlev, simgesel olarak cinsel bir eylemin yerine geçmiştir. Bunun sonucunda ise benlik, yeni bir bastırmaya girişmemek ve altbenlik ile çatışmamak adına, kendi hizmetinde işlevlerden vazgeçer. Diğer bir deyişle, bir etkinliğe cinsel bir anlam yüklendiğinde, benlik bazı işlevlerinde kısmi ketlenme yoluna gider.

Benlik işlevlerinde meydana gelen diğer bir ketlenme ise, benliğin genel ketlenmesidir. Bu tip ketlenmede bir yetinin kısmi kısıtlanması yoktur, genel bir enerji azalması olarak görülür. Profesyonel aktivitelerin kısıtlanması, cezalandırmaya yönelik olarak sık görülen bir ketlenmedir. Benlik, üstbenlik ile çatışma durumundan kaçınmak için başarı ve kazanç sağlayacak işlevlere izin vermez. Başarılı olmak, benlik tarafından tehdit edici bir durum olarak algılanır ve birey kendini, başarısını sabote eder. Akademik yatırım ilgileri, katı bir üstbenlik tarafından yasaklanmıştır (Freud, 1926).

Klein, 1921 yılında ele aldığı “Bir Çocuğun Gelişimi” adlı makalesinde, ketlenmeyi Freudyan açıklamayla ele alarak, öğrenme ile merakın ketlenmesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Klein’ ın, küçük bir çocuğun analizinden yola çıkarak aktardığı bilgilere göre; çocuklardaki merakın, özellikle beden ve cinselliğe ilişkin olanların ebeveynler tarafından öldürülmemesi gerekir. Klein’ a göre, çocukların soruları açık bir biçimde cevaplanmalıdır. Bu merakın ebeveynler tarafından yok edilmesi, nörotik bozukluklar ve öğrenmede ketlenmeye yol açacak en önemli etkenlerden bir tanesidir.

Klein, bebeğin merakının sonucunda oluşan bilme ve anlama dürtüsünü, bilme dürtüsü (epistemophilic instinct) olarak ele almıştır. Bu kavram, bebeğin konuşmaya başlamadan önceki aylarda dahi kendisinde var olan merakına ve büyük hüsrana neden olabilecek bir bilme dürtüsüne karşılık gelmektedir (Barford, 2002).

Klein bebekte var olan bilme dürtüsünü, 1928 yılında kaleme aldığı “Ödipus Çatışmasının Erken Dönemleri” adlı makalesinde genişleterek ele almıştır. Bu

makalede Klein, yeni doğanın etrafta olanları anlama dürtüsüne, hüsrana uğramasının yaratacağı sonuçlara ve son olarak, sevgi ile nefretinin arasındaki bağa değinmiştir.

Konuşmayı bilmediği ve kelimelerin anlamlarını anlamadığı halde bebek, bilme dürtüsü ile yani çoğunluk olarak bilinçdışı dürtülerin etkisiyle hareket etmektedir. Bilme dürtüsünün yalnızca bir kısmı bilinçlidir ve kelimelerle ifade edilemez. Bunun anlamı, bebeğin ilk sorularının, konuşmaya başlamasından ve konuşmaları anlamasından önceki dönemlere ait olduğudur. Klein' a göre, bu sorular karşısında bebekte oluşan duygulardan hüsrana ve öfke yoğun ise, ilerleyen dönemlerde öğrenmeye karşı isteksizlik ve ketlenme görülmesi olasıdır (Klein, 1928).

Sylvester ve Kunts' a göre de (1943), dürtüsel olarak ortaya çıkan keşfetme eğiliminin bozulması ve merakın agresiflik olarak yansması çocukta endişe kaynağı olmakta ve öğrenme güçlüğü anksiyeteye karşı bir savunma olarak kullanılmaktadır (akt. Blanchard, 1946).

Bebekte var olan bilme dürtüsünün, ebeveynler tarafından doyum deneyimleri yaşatmamasının ketlenmede etkili olacağını belirtmesinin yanı sıra Klein, 1923 yılında kaleme aldığı "Çocuğun Libido Gelişiminde Okulun Rolü" makalesinde, cinsel yükün fazlalığının da ketlenmeye zemin hazırlayan bir diğer faktör olduğunun altını çizmiştir (Klein, 1923).

Normal gelişim sürecinde, ödipal dönemin sona erip, latansa geçişle beraber okula başlayan çocuk, çok katı bir gerçeklikle baş başa kaldığını hisseder. Çocuğun okula uyum sağlaması, hayat olaylarına sağladığı uyumla benzerlik gösterir. Okul, çocuğu libido kaynaklı dürtüsel enerjilerini yüceltme yoluna sevk eder. Yani ödipal dönemde hakim olan cinsel merakın, latans dönemle beraber akademik meraka dönmesi yani yüceltilmesinin, öğrenmede belirleyici rol oynamaktadır. Ancak yüceltme, ödipal dönemden çıkıp latans döneme geçişle mümkün olabilmektedir. Bu nedenle, ödipal dönemde hakim olan, suçluluk yaratan enestüel düşlemlerin yoğunluğu ve çocuğun ödipal dönemden çıkıp latans döneme geçememesi ile yoğun olarak kastrasyon endişesi yaşamaya devam eder. Ketlenme de, yoğun kastrasyon endişesinin bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir. Klein' a göre, okula karşı tutum, kastrasyon endişesi ile belirlenmiştir (Klein, 1923).

Robert Koff (1961), psikanalitik literatürde yer alan, çocuklukta görülen Öğrenme Bozukluklarını şöyle özetlemiştir:

Koff, ketlenmenin gelişimsel döneme özgü travmaların sonucu olarak ortaya çıktığını vurgulamıştır. Ketlenme, libidinal gelişimi bozan ve fiksasyon noktalarına gerilemeye neden olan oluşumlar olarak düşünülmektedir. Koff'a göre, ketlenme bir kez kaldırıldığında, düzelenin meydana gelmesi beklenmektedir. Yani fonksiyonlar düzenlendiğinde, normal gelişimin devamı sağlanabilmektedir (Buxbaum, 1964).

1.3.4. Latans Dönem (Okul Çağı)

Freud'un ilk kez 1905 tarihli "Cinsellik Üzerine Üç Denem" makalesinde bahsettiği latans kavramı, ödipal dönemin sona ermesiyle başlayan ve ergenliğin başlangıcına dek süren dönemdir. Freud bu makalede latans dönemi, cinselliğin gelişimi ve evriminin bir duraklama dönemi olarak ele almıştır. Daha sonra 1924 tarihinde kaleme aldığı "Ödipus Karmaşasının Çözülmesi" adlı makalesinde, okul dönemine denk düşen bu evrenin, ödipal karmaşanın sona ermesiyle girilen bir dönem olduğundan bahsetmektedir.

Denis'e göre (2001), "Latans dönemi, bir proje olarak ödipal karmaşanın sona erişinden sonra gelir ve yükselmesi sembolik bir referans sistemine denk düşer" (akt. Alsancak, 2008).

Latansın başlangıcına dair bu açıklamalara bakıldığında, latansa geçişte ödipal dönemin geride bırakılması gerekmektedir. Psikanalitik kurama göre latans, kaynağını ödipal karmaşanın çözümlenmesinden almaktadır.

1.3.4.1. Ödipal Karmaşa ve Çözülmesi

Freud 1924 tarihli yazısında, ödipal arzuların gerçekleşemeyeceğinin çocuk tarafından anlaşılması ile ödip karmaşasının ortadan kalktığından bahsetmektedir. Psikanalitik literatüre göre, ödipal karmaşanın ortadan kalkmasındaki temel, bilinçdışında yasak olan ve gerçekleştiği durumda cezası ölüm olan iki yasağa

dayanmaktadır; enest yasağı ve babayı öldürme yasağı. Bu yasakların gücü, kastrasyon endişesini beraberinde getirerek ödipal karmaşının çözümünü sağlamaktadır. Ancak ödipal karmaşa, kız ve erkek çocuklar için farklı şekillerde ortaya çıkar (Freud, 1908).

Ödipal dönemin ortaya çıkış basamaklarına baktığımızda ilk olarak, bu dönemin başlangıcında genital bölgenin erojen bölge olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu aşamada çocuk, cinsler arasındaki anatomik farkı bilmemektedir. Yani erkek çocuk her iki cinsten de penis olduğunu zanneder. Bunu izleyen aşamada, bilinçdışı düşlemler ortaya çıkar. Bu düşlemlerin içeriği, ebeveynlere sahip olmaktır. Erkek çocuk için anneye, kız çocuk içinse babaya sahip olma düşlemi (pozitif ödip). Anneye sahip olma düşlemi, beraberinde babayı yok etme isteğini getirmektedir. Babanın yok edilmesi ile birlikte anneye sahip olma arzusu yoğun olarak yaşanır. Ancak bununla beraber, babadan gelen yasaklarda söz konusudur. Baba bir otorite figürü olarak kuralları koymaktadır. Anneye sahip olma düşlemlerinin yoğunluğu ve babanın yasaklarını, küçük çıplak kız bedeninin görülme aşaması izler. Bu deneyim ile erkek çocuk, kız çocukta penis olmadığını farkına varır ancak, bunu hemen kabullenmez. Kız çocukta penisin küçük olduğunu ve ileride büyüyeceğini düşlemlerle cinsler arası farkı inkar yoluna gider. Bunun ardından ise kadın bedeni görülür. Bu kez, küçük kızda olmayan penisin, yetişkin kadında da olmadığı anlaşılır ve artık karşı cinsten penisin yokluğu kabullenilmektedir. Bu kastrasyon endişesini ortaya çıkartan durumdur; “babam benimde penisimi kesebilir”. Kastrasyon endişesinin yoğunluğu ile anneye sahip olma düşlemi sona erer. Narsistik aşk, enestüel aşka galip gelir ve anne cinsellikten arındırılır (Freud, 1924).

Kız çocukta ise ödipal dönem erkek çocuktan daha farklı yaşanmakta ve bu nedenle farklı şekilde sonlanmaktadır. Kız çocuk da, erkek çocuk gibi bu dönemin en başında cinsler arası farkın farkında değildir. İlerleyen süreçte erkekte penis olduğunu farkına varır. Bunun sonucu olarak penis hasedine (fallüs) kapılır. Erkek var olan penisin yok olmasının tehdidini ve endişesini yaşarken, kız çocuk olmayanın hasedini yaşar. Süreç içerisinde annenin de aynı dezavantaja sahip olduğunu görerek, kendisini dünyaya bu şekilde getirdiği için anneyi suçlar. Onu kız yapan annedir ve anneye karşı nefret ortaya çıkar. Bu durumda, eski memeden ayrılma nefreti perçinlenir ve kız çocuk anneden uzaklaşır (Freud, 1924).

Erkek ve kız çocukta doğumdan itibaren sevgi nesnesi annedir ve erkek çocuk ödipal dönemde de sevgi nesnesi olarak yine anneyi seçer (pozitif ödip). Ancak kız çocuk ödipal dönemde nesne değiştirir ve sevgi nesnesi baba olur (pozitif ödip). Yani kız çocuk, ilk sevgi nesnesini terk eder. Babaya yönelerek, babanın onu fallüs sahibi yapabileceğini düşlemler. Ancak süreç içerisinde bu düşlemin gerçekleşmeyeceğinin farkına varan kız çocuk, babasının gözdesi olmak, babaya sahip olma arzu yaşar. Bunun için babaya yakınlaşır, babanın beğendiği olan anne ile özdeşleşme yoluna gider. Yani anne hem rakip hem de özdeşleşilendir. Ancak kız çocuk, kendisine bakım veren anne sevgisini de diğer yandan kaybetmeyi göze alamayarak ödipal düşleminden, anne sevgisini kaybetmemek adına vazgeçer (Freud, 1924).

Erkek ve kız çocuktaki anatomik farklılıklar, ruhsal işleyiş farklılığını da beraberinde getirmektedir. Erkek çocuğun ödipal dönemden çıkıp latansa girişi; kastrasyon anksiyetesi ile narsistik aşkın, ensestüel aşka galip gelmesi ve annenin cinsellikten arındırılması ile gerçekleşir. Babanın yasağını ve kendi eksikliğini kabul eder. Kız çocuk ise, kendisine bakım veren ilk sevgi nesnesini kaybetmemek adına ödipal düşleminden vazgeçerek latansa geçiş yapar.

Ödipal dönemde görülen kız ve erkek çocuğa ait bu işleyiş biçimi, normal gelişim durumudur. Ancak sürecin bu şekilde gelişiminin önüne geçen, ödipal karmaşanın sona erip latansa girişi engelleyen etkenler söz konusudur. Bunlar; anne ve babanın çift olamaması, anne ile çocuğun çift olması, annenin zihninde eşi ya da işi gibi bir üçüncünün olmaması ve ebeveynlerin sınır koymayarak baştan çıkarıcı olmaları gibi çeşitli durumlardır. Bu gibi durumlarda çocuk, dürtülerini bastırma yoluna gidemez. Dürtüsellik içerisinde kalarak latansa geçiş yapamaz. Bu araştırmada incelenen başlıca unsurlardan biri, ödipal karmaşanın çözümlenemediği durumlardır.

1.3.4.2. Üstbenlik Oluşumu, Bastırma ve Yüceltme

Freud' un "Üstbenlik, ödipus karmaşasının mirasçısıdır" sözü, üstbenliğin oluşumu için, ödipal karmaşanın sona ermesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Ödipal karmaşanın yıkılım sürecinde çocuk, anne-babaya yatırdığı büyük miktarda libidoyu geri çeker. Nesne ilişkileri cinsellikten arındırılır. Benlik güçlenerek, altbenlikten

gelen baskıları denetim altına almaya başlar. Ancak bu kontrol, dürtüsel nötralizasyona bağlıdır. Ebeveynlerin koyduğu kuralları içselleştirerek yani özdeşim ile benlik, altbenlik ve üstbenlik arasında bir denge kurmaya çalışır. Altbenlikten gelen cinsel ve saldırgan dürtüler, benlik tarafından, üstbenliğe uygun biçimde doyurulma yoluna gider. Savunma düzeneklerinin büyük kısmı bu dönemde ortaya çıkmaktadır. Bunlardan en önemlisi bastırma.

Bastırma

Freud bastırmaya ilişkin görüşlerini 1915 tarihli “Bastırma” makalesinde sunmaktadır. Organizmanın tehdit edici bir dış uyaran karşısında benimseyeceği uygun savunmalardan biri, kaçmaktır. Tehdidin bir dürtüden kaynaklandığı durumda ise benlik, kendisinden kaçamayacağı için, dürtünün uğrayacağı akıbetlerden biri, onu işlevsiz kılacak bastırmayı devreye sokmaktır. Dürtünün bu son ile karşılaşmasının nedeni, dürtünün amacına ulaşması durumunda haz yerine hoşnutsuzluk yaratacak olmasıdır.

Latansın tam kökeninde bulunan bastırma, bu dönemin belirleyicisidir. Çocuğun ruhsal işleyiş biçimi, diğer savunmaların harekete geçirilmesinde olduğu gibi yüceltme olasılıkları da bastırmanın niteliğine, onun yetersizliğine veya aşırılıklarına bağlıdır. Ribas’ ın belirttiği üzere (1985), düşünce süreçleri bastırma sayesinde derinlik kazanır.

Latansda cinsel meraka uygulanan bastırmanın ardından, düşünce süreçleri Freud’a göre şu üç olasılıktan birini izler:

1) Entelektüel merak, cinsel merakın yazgısını paylaşır, yani güçlü bir bastırmanın etkisiyle engellenir ve zekanın serbest etkinliği yaşam boyu kısıtlanır. Bu *entelektüel ketlenme* durumudur. Bu çalışmada ele alınarak incelenen, entelektüel ketlenme durumudur.

2) İkinci durumda entelektüel gelişim, cinsel bastırmaya direnmek için yeterince güçlüdür; ancak bastırılmış cinsel merak takıntılı bir düşünce şeklinde bilinçdışından geri döner, düşünceyi cinselleştirir, entelektüel etkinlikleri cinsel şeylere özgü bir

hazza ve kaygıya bular. Böylece cinsel doyum sağlayan, oldukça verimsiz ve sonu gelmeyen spekülasyonlar ortaya çıkar; bu *entelektüel obsesyon* durumudur.

3) En mükemmel, fakat en nadir görülen yol ise *yüceltme*dir: Cinsel dürtü, nesne ve amaç değiştirerek ortaya çıkar. Dürtüler ketleyici biçimde değil, yüceltilerek entelektüel meraka dönüştürülerek doyurulma yoluna gidilir.

Yüceltme

Freud (1908) “Uygar Cinsel Ahlak ve Çağdaş Sinir Hastalığı” isimli makalesinde ele aldığı yüceltme mekanizmasına göre, cinsel dürtü uygarlığın gerektirdiği aktivitelerde büyük ölçüde kullanılmaktadır. Bu durum, cinsel dürtünün miktar ve yoğunluğunda değişme olmadan da yön değiştirebilme özelliğinden kaynaklanır. Cinsel dürtünün yer ve amaç değiştirmesi, yüceltme olarak adlandırılır.

Freud 1933 tarihli “Psikanalize Yeni Giriş Konferansları” başlık yazısında, uzun süreden beri yüceltmenin, dürtünün yalnızca amacını etkilediği yönündeki fikrinin dışına çıkarak; yüceltmenin sosyal değerler dikkate alınarak, dürtünün amacının ve nesnesinin değiştirilmesi olarak ele almıştır.

Freud’ a göre her ne kadar basıtırılan cinsel dürtünün yüceltilmesi görülen en nadir yol olsa da, bilimsel araştırma ve sanatsal yaratıcılık gibi en ideal hallerinin dışında, normal gelişimin bir parçasıdır. Yüceltmede, saldırgan ve cinsel dürtü yöneltildiği için altbenlik doyum sağlamaktadır. Bunun yanı sıra üstbenliğin de, dürtülerin onaylanan bir biçimde gerçekleşmesi nedeniyle doyumunu söz konusudur. Araştırma dürtüsü bu şekilde güçlenir ve böylece araştırma dürtüsü entelektüel ilgilerin hizmetinde, cinsel konulardan uzak durarak serbestçe etkinlik gösterir.

Çocuğun latans dönemde, ödipin ensestüel arzularına karşı kullandığı savunmalar (yüceltme, bastırma) onun öğrenmeye ve okula giriş yapmasına yardımcı olur. Bu alan erken dönemde oluşan simgeleştirme süreçleri sayesinde mümkün olabilmektedir. Okul, latans çocuğunun gelişimi için gerekli işlevlerin kazanıldığı yerdir. Yarışma ve rekabetin ödipal anlamda cinsellikten arınması ve toplumun

hizmetine yüceltilmesi, çocuğun bundan narsisistik haz sağlayabilmesi için zorunlu görünmektedir. Ödipal dönemde ensestüel arzularının gerçekleşmeyeceğini anlayan çocuk, bu arzularının doyumundan vazgeçerek bilme ve öğrenme dünyasına geçiş yapar. Bu anlamda enerjisinin bir kısmını da narsizme ve benlik ile ilgili aktivitelere yatırmış olur. Diğer bir deyişle, çocuk için düşünce ve entelektül aktiviteler korunmuş olur.

Diatkine (1985), yazmayı öğrenme yaşının, çoğu çocuğun ödipal nesnelereyle ilgili yası tamamladıkları ana denk gelmesinin bir tesadüf olmadığını söyler. Aksi durumlarda, ebeveynle çocuk arasında fazla yakın bir ilişkinin ketlenmeye yol açabileceğine, üçüncüyü dışarıda bırakan ikili bir ilişkinin, çocuğun onu çevreleyen dünyaya karşı merak duygusunu yok edebileceğine dikkat çeker. Bununla birlikte ayrılık çalışması yalnızca çocuğu ilgilendirmez, ebeveynler de imgesel düzeyde bu ayrılığı işlemek zorundadırlar. Lacour-Gonay (2005), ÖB gösteren çocuklarla ilgili çalışmasında, bu çocukların ailelerinin sıklıkla ayrılmada zorluk yaşadıkları ve çocuğun öğrenmek için gerekli yas çalışmasına ve dolayısıyla ayrılma/bireyleşme sürecine adım atamadığından bahseder (akt. Alsancak, 2011).

1.3.5. Öğrenme Bozukluğu olan Çocukların Ruhsal Özellikleri

Psikanalitik literatürde ruhsal boyutta ele alınarak aktarılan ÖB ile ilgili bilgilere baktığımızda, ÖB' si olan çocuklarda temelde iki farklı sorunsalın var olabileceği görülmektedir. Bunlardan ilki, erken dönem nesne ilişkilerinden köken alan depresif sorunsal (nesne kayıp endişesi), diğeri ise ödipal düzeyde sorunsaldır (kastrasyon endişesi).

Aktarıldığı gibi erken dönem nesne ilişkilerinde yaşanan sorunlar nedeniyle ileriki dönemlere taşınan nesne kaybı endişesi ÖB' nin ortaya çıkışında rol oynamaktadır. Buna göre ÖB' de görülen bilişsel bozuklukların, ruhsal alanda var olan sorunsal nedeniyle ortaya çıktığı aktarılmaktadır.

Dış dünyada nesnelere olan yatırım, anne ile olan erken dönem ilişkinin niteliğini temsil eder (Klein, 1982). Klein, bebeğin annenin bedenini ele geçirmek isteyen

yıkıcı dürtüleri olduğundan bahsetmiştir. Çocuk, yıkıcı dürtülerinin sonucunda, nesneyi yok etme korkusuna dayalı endişe yaşar. Bu deneyimlerden annenin kapsayıcı işlevlerindeki eksiklik nedeniyle, doyum yerine hüsranın daha yoğun olması durumunda, çocuk “iyi” içsel nesne ile özdeşleşemez. Güven verici bir içsel nesneye sahip olamayan çocuk, yoğun kayıp endişesi yaşar. Bu kayıp endişesi yoğun düzeyde yaşandığı durumda devreye ketlenme girerek, entelektüel gelişimin önünde büyük bir engel oluşturur. Benliğin enerjisi, nesne kaybı endişesi ile baş etmeye hizmet etmek amacıyla ketlenmeye harcanır.

Klein’ a göre, aktif entelektüel faaliyetler için dürtüsel yük (yıkıcı dürtü) bir miktar mevcut olmalıdır. Ancak ketlenmenin devreye girmemesi için, yıkıcı dürtünün çok yoğun olmaması gerekir. Anneden ayrışma, dış dünyaya ve üçüncülere açılmayı beraberinde getirir. Entellektüel yatırım bunlardan bir tanesidir (Chiland, 1972; Klein, 1982).

Yıkıcı dürtünün yoğun yaşandığı durumda ise, ruhsal alanda meydana gelen ketlenme ile bilişsel süreçlere de yatırım azalır ve bozulmalar meydana gelir. Bilişsel işlevlere yatırım aynı zamanda çocuğun otonomisine gönderme yapar. Yoğun kayıp endişesi bu otonomiye engelleyecektir (F. Klein, 1991).

1.4. Öğrenme Bozukluğuyla İlgili Olarak Yapılan Çalışmalar

1.4.1. Bilişsel Çalışmalar

Dünyada ve ülkemizde ÖB ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, en sık başvurulan yaklaşımların fizyolojik, nöropsikolojik ve bilişsel yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Yapılmış olan çalışmalar şu şekildedir;

1970’ lerin başında EEG (Elektroensefalografi) beyine dair bozuklukların, elektrik aktivitesinin, beyin tümörlerinin, kusurların, uyku ve koma durumu gibi beyine ait pek çok nörolojik bilgi sağlaması nedeniyle kullanılmaktaydı. Aynı zamanda ÖB de, öğrenmeye dair beyin işlevlerine ışık tutması da, beklenen diğer bir işleviydi. Ancak

1970' lerin sonuna gelindiğinde bu beklentilere cevap alınmadığı görülmüştür (Smith, 1991).

1949 yılından itibaren EEG' nin ÖB' yi ayırt etme oranının, 1970' lerin sonuna doğru giderek azaldığı kaydedilir. 1949' da ÖB gurubunda %75 oranında EEG ile anormallikler tespit edildiği düşünülürken, bu oran 1970 sonunda %32' ye kadar düşmüştür. Bu düşüşte, EEG yorumlaması öncesinde EEG' si çekilen çocuğun ÖB' si olduğunun bilinmesi ve bu nedenle kolayca EEG sonuçlarında anormallik tespit edebilmesi yatmaktadır. Daha sonraki çalışmalar ise, normal grup ile ÖB olan grup arasında EEG sonuçlarının karşılaştırılması şeklinde yapılmış ve iki grup arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir (Ayers & Torres, 1967; Coles, 1987).

Bunları takip eden normal ve ÖB' si olan çocuklarla yapılan araştırmalarda, EEG' de gözlenen anormalliklerle arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 1967 yılında Freeman' ın ortaya koyduğu; "ÖB' deki beyin anormalliklerinin tespitinde EEG teşhis edici bir araç olarak kullanılamaz" fikri, günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır (Freeman, 1967; akt. Black, 1973).

Shaywitz (2002), okuma bozukluğu olan ve olmayan grubun fMRI (manyetik rezonans görüntüleme) sonuçları karşılaştırdığı çalışmasında, sol temporoparietal beyin bölümünde farklılar tespit edildiğini ortaya koymuştur. Okuma sırasında ve okumanın olmadığı görsel süreçlerde etkin olarak kullanılan sol hemisferde, OB olan grupta bozulmalar kaydedildiği aktarılmıştır. Shaywitz, yaptıkları bu çalışma sonucunu, sol hemisfer disfonksiyonunun, geçmiş okuma devrelerindeki sorundan yola çıkarak şuan OB yaşayan çocuklarda ortaya çıkabileceğini, ancak bu durumun basit bir şekilde, ömür boyu sürececek bir okuma zayıflığına atfedilemeyeceğini belirtmiştir.

Koppitz (1971), ÖB' si olan çocuklarla yaptığı 5 yıllık takip çalışması sonunda ÖB' si olan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre zeka bölümleri ile Bender Gestalt puanları arasında bir farklılık olduğunu, ÖB' si olan çocuklarda görsel- motor algılamının geç geliştiği sonucuna varmıştır.

Pascal ve Suttel (1951), ruhsal sorunların bilişsel alana etkisine dikkat çeken çalışmasında, bireyin yaşadığı ruhsal sorunların, organizmanın bütünü etkileyeceğini ve bozulmalara neden olacağını, bu bozulmaların çizilen Gestaltlardan da gözlenebileceğini belirtmişlerdir.

Bichard (1990), nöropsikolojik alanda iyileştirici bir tekniğe başvuru önceki araştırmalardan hareketle, akademik bozukluğun kaynağı tespit edilmiş olsa bile, bunun üstesinden gelebilmek için ne tür bir müdahale yapılması gerektiği hakkında bilgi sahibi olunmadığını aktarmıştır (Gittelman, 1983; Brown & Campione, 1986; akt. Bichard, 1990). Buna göre, ÖB' nin olası kaynaklarını tanıması bu bozukluğun tedavisinde kullanılabilir, hiçbir eğitim planı ve okuma geliştirme yöntemi sunmamaktadır (Bichard, 1990). Bunun bir kanıtı olarak Bichard, bu yeteneklerden yoksun bazı öğrencilerin uygulanan bazı programlar ya da tedaviler içerisinde, aynı bozukluğa sahip diğer öğrencilerden farklı akademik gelişmeler göstermiş olduklarını belirtmektedir.

Ülkemizde yapılan bilişsel çalışmalar:

Erden ve Yalın (2001), Soysal ve ark. yaptığı çalışmalara göre, BGT toplam hata puanları ÖB ve normal grup olarak karşılaştırıldığında, ÖB grubu aleyhine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Erman' ın (1997) ÖB, ÖB ve DEHB ve normal grubun karşılaştırmasını içeren çalışmasında, katılımcılara BGT uygulanmıştır. Katılımcıların testten aldıkları hata puanı ortalamaları, ÖB ve ÖB+DEHB grubunda, normal gruba göre anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur.

1.4.2. Ruhsal Çalışmalar

Alheidt (1980) okumada güçlük çeken çocuklar ile yaptığı çalışmasında, okumada güçlük yaşayan çocukların iyi okuyabilen çocuklara göre, algısal bütünlük oluşturmada daha çok zorlandıklarını bulmuştur. Bu çalışmada dikkat çeken, okuma

güçlüğü çeken çocukların, Rorschach testinde renk cevaplarının daha az olduğu, ancak son üç renkli kartta cevap sayılarının daha çok olduğu ve tepki zamanlarının daha uzun olduğudur.

Cruz, Brier & Reznikoff (1997)' un ÖB' si olan çocuklar ve Rorschach Testinde seviye değerlendirme biçimini Exner metodu ile incelediği çalışmaya göre; seviye değerlendirme biçimi ve ÖB değerlendirmesinde elde edilen sonuçlar ile daha önceki çalışmaların benzerlik gösterdiği aktarılmıştır. Buna göre, yaş, etnik köken ve düşük sosyoekonomik seviyenin, seviye değerlendirme biçiminde rol oynamadığı sonucuna varılmıştır. Düşük seviyede değerlendirme biçiminin, psikopatoloji ve gerçekliği değerlendirmedeki zayıflık olarak karşımıza çıkabileceğini diğer yandan ise, teşhis konmamış ancak düşük değerlendirme seviyesine sahip olan çocuklarda fark edilir bir düşünce bozukluğunun olmayabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Champion ve arkadaşlarının (1984), öğrenme güçlüğü olan çocuklarla Rorschach Testi Exner metodu ile yaptığı çalışmalarında;

Öğrenme güçlüğü olan çocukların form, duygulanım ve egosantrizm cevap sayılarının araştırmada yer alan davranış sorunları olan, çekingenlik yaşayan ve klinik başvurusu olmayan gruplara göre daha düşük olduğu, diğer yandan ise boşluk, detay ve gölge yanıtlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaye (1994), depresyonun ÖB' deki yerini inceleyen araştırmasında şu sonuçları ortaya koymuştur;

Ciddi öğrenme sorunları söz konusu olduğunda, temelde baskın olan depresyondur. Çalışmada yer alan, depresif bozukluğu olan çocukların %80' in de, öğrenme sorunları görüldüğünü belirtmiştir. Bu sayede duygusal bozuklukların, fonksiyonel olmayan öğrenme ile ilişkilendirilebileceği sonucuna açıkça ulaşılabileceğini aktarmaktadır. Buna göre ÖB' de depresyonun rolü, ÖB' nin bir sonucu olmaktan çok nedenidir. Ancak Dikkat Eksikliği Bozukluğu ve depresyonun benzer kriterlere sahip olmaları nedeniyle, bu teşhislerin sıklıkla yanlış konulduğu, bu sebeple depresyonun ile lateralizasyon zorlukları gibi çeşitli faktörlerin öğrenme sorunları üzerine etkilerinin ayrıştırılmadığı belirtilmektedir.

Türkiye’ de yapılan çalışmalara baktığımızda Kolbay’ ın (2008), önergelerde entelektüel ketlenmeleri Rorschach testi ile incelediği çalışmasında, deney ve kontrol gruplarının benzer sayıda tasarım oluşturdukları sonucu elde edilmiştir ancak entellektüel ketlenme grubunda söylemdeki “bilmiyorum” gibi, entellektüel ketlenme durumlarının en karakteristik cümlesi olarak ele alınan tereddüt ve sözel önlemlere sıkça rastlandığı aktarılmıştır. Bunun yanı sıra, deney grubunda tasarımdan önce gelen sözel önemler, tasarımın ardından gelen iptaller, küçümseme, ironi ya da malzemeye yönelik eleştirilerin sıklıkla ortaya konduğu ve bunların verdikleri yanıtların sorumluluğundan kaçmak için olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada ayrılık kaygısını tetiklediği düşünülen X. karta entelektüel ketlenme grubunun diğer gruba göre daha az sayıda yanıt verdiği görülmüştür. Her iki grubun bu karta verdiği yanıtlardan, ketlenme grubunun daha pasif kalma ve algılara tutunma eğilimi gösterdiği, kontrol grubunun ise daha bağımsız düşünebildiği, kişisel katkıya daha fazla yer verdiği ve daha canlı bir duygulanımsallık ortaya koyduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çölkesen’ in (2010) Öğrenme Güçlüğü tanısı almış ve klinik başvurusu olmayan çocukları Rorschach, CAT ve TAT testleriyle inceleyerek, iki grup arasında fark yaratan unsurları incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmaya göre; her iki grup arasında düşünce süreçleri açısından bir farklılık bulunmadığı, yaratıcılık ve ruhsal zenginliğe işaret eden hareket yanıtlar sayısında anlamlı bir farklılık bulunduğu, dürtü ve duygulanımları işleyebilmeye işaret eden renk yanıtları sayısında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonuçlarını elde etmiştir.

Çalışmaya göre Öğrenme Güçlüğü grubu, duygulanımlarını ve dürtülerini kontrol eğilimindedirler. Dürtü ve duygulanımlarını işlemekte zorlandıkları, ödipal sorunsala bağlı kastrasyon endişesi yaşadıkları, annenin iyi bir nesne olarak değerlendirilmediği, kendilik tasarımlarının değersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Literatür incelendiğinde, ÖB' ye bilişsel ve nörolojik kaynaklı bir bozukluk olarak yaklaşan çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Öncelikli olarak Kirk' in (1962) olası serebral disfonksiyonu, davranışsal ve duyuşsal rahatsızlıkların yol açtığı psikolojik bozukluk olarak baktığı ÖB, ardından gelen Johnson ve Myklebust (1976) ile, algı-motor bozuklukları kaynaklı bir bozukluk olarak ele alınmış ve günümüzde bu yaklaşım yaygın olarak benimsenmekle beraber hala tartışmalı bir konudur. Çeşitli beyin görüntüleme yöntemleri kullanılarak yapılan nörolojik çalışmalarda ise, normal grup ile ÖB grubu arasında anlamlı farklılıklar kaydedilmediği görülmektedir.

Diğer yandan ÖB, ruhsal alanda, bebeğin erken dönemde anne ile olan ilişkilerinden başlayarak meydana gelen sorunlar ile temellenen bir bozukluk olarak psikanalitik literatürde birçok kuramcı tarafından ele alınmakta ve önemli bir yere sahiptir. Klein (1923), erken dönem anne çocuk ilişkisinde meydana gelen kopukluk ile içsel nesnenin kayıp olduğunu ve bu durumda çocuğun düşünce süreçlerinde zorluk yaşayarak anlama ve anlamlandırmanın zorlaşacağını belirtmiştir. Bunun yanı sıra kayıp içsel nesne, çocuğun simgeleştirme kapasitesinde eksiklik yaratarak okuma, yazma ve aritmetik gibi simgesel alanlarda zorluk yaşamasıyla sonuçlanacaktır. Klein, ÖB' de depresif konumun işlenememiş olmasına işaret eder. Benzer şekilde Buxbaum' da (akt. Garber, 1988) ÖB' de ebeveyn çocuk ilişkisine değinmiş ve sembiyotik anne çocuk ilişkisi sonucu ortaya çıkabileceğini ortaya koyarak ruhsallık ile ÖB' nin bağına önemli katkılar sağlamıştır. Pearson' da (1952)' da okuma, yazma ve aritmetik gibi akademik aktivitelerin olgunlaşma ile kazanılmalarına rağmen bazı çocuklar tarafından yerine getirilememesinin, öğrenmeden haz alamama, acı çekme, merakın ketlenmesi gibi ruhsal süreçlerin akademik aktiviteler üzerindeki etkisini düşündürdüğünü ortaya koymuştur.

Bu çerçeveden literatüre bakıldığında, ÖB' yi her iki yaklaşımla birden yola çıkarak, aynı anda inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış olmasının yanı sıra, duyuşsal/ruhsal kaynaklı bir bozukluk olarak ele almış olan çalışmalar da sınırlı sayıdadır. Psikanalitik literatür dışında, ÖB' nin kaynağında yatan ruhsal boyutunun tamamen

göz ardı edildiği ve kaynağındaki etkenlerin araştırılmasından çok, tanılamaya yönelik çalışmalar yapılabildiği görülmektedir.

Tüm bu soruların varlığından yola çıkılarak bu araştırmada, ÖB' nin temelinde var olan ruhsal alandaki sorunların bilişsel alandaki bozukluklara olan etkisini araştırılmıştır. Bu amaçla, ÖB tanısı alan çocuklar ile hiçbir tanı almamış çocuklara, Rorschach, CAT, TAT ve Bender Gestalt testleri uygulanmış ve ÖB' yi ayırt edici etkenler aşağıdaki problem ve hipotezler doğrultusunda incelenmiştir.

Hipotezler;

Ruhsal süreçlerin bilişsel süreçlere etki edeceği noktasından hareketle, ruhsal özellikleri değerlendiren Rorschach, CAT ve TAT test sonuçlarının ve bilişsel süreçlerdeki bozulmayı ortaya koymak üzere uygulanan BGT sonuçları, ÖB grubu ile kontrol grubu arasında farklılık gösterecektir.

I- Bilişsel Süreçlerde Bozulma

Öğrenme Bozukluğu olan çocukların bilişsel süreçlerinde bozukluk görülmesi beklenmektedir.

II- Nesne Kaybı Endişesi ve Kapsayıcı İşlevlerde Yetersizlik

Öğrenme Bozukluğu sorunsalının kaynağında, nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerdeki eksiklik olduğu düşünülmektedir. Nesne kaybı endişesi, erken dönem anne imgesinin sağlam ve güven verici olmaması ile ilgilidir. ÖB olan çocukların ruhsal işleyişinde nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerde eksiklik beklenmektedir.

III- Dürtüsel Ketlenme

Öğrenme Bozukluğundaki bilişsel ketlenmede dürtüsel ketlenmenin etkili olduğunun gözlenmesi beklenmektedir.

1.6. Araştırmanın Önemi

Öğrenme, insanın doğumu ile başlayan ve hayatı boyunca devam eden, hayatın her alanında karşı karşıya kaldığı, yaşamını kaliteli olarak sürdürebilmesi için büyük önem taşıyan bir eylemdir. Öğrenme konusunda bireyin güçlük yaşaması, tüm hayatını olumsuz yönde etkileyen bir sorundur. Oldukça karmaşık bir süreç olan öğrenme faaliyetinde yaşanan güçlük, yalnızca bilişsel süreçlerle açıklanamaz. Sorunun temelinde yatan ruhsal alandaki sorunlar, bilişsel bozulmalar üzerinde önemli etkiye sahiptirler. Ancak ÖB ile ilgili yapılan araştırmalara ve bu konuda günümüzün hakim görüşüne baktığımızda, ÖB' nin yalnızca bilişsel ve nörolojik temelli bir sorun olarak ele alındığı görülmektedir. ÖB tanısı alan çocuklar, özel eğitime yönlendirilmekte ve bu öğrencilere yalnızca okuma, yazma matematik gibi bireysel ders desteği sağlanmaktadır. Bu destek, sorunun çözümüne yönelik bir adım değil, yalnızca çocuğun edinmesi beklenen okul bilgilerini kazandırmayı amaçlayan bir çalışmadır. Yalnızca akademik destek sağlayarak, sorunun sonuçlarını gidermek amaçlanmaktadır. Bu durumda, bozukluğun çözümüne önemli katkı sağlayacağı açıkça ortada olan ruhsal boyut tamamen göz ardı edilmektedir.

Yapılan olan bu araştırmada ÖB, bu alanda önemli bir eksik olan ruhsal boyut ele alınarak yürütülmüş, bilişsel süreçlerin ruhsal süreçlerden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğini vurgulayarak ve ruhsallığın bilişsel süreçler üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu alanda literatüre önemli katkılar sağlamıştır. Bu sayede uygulamadaki tek yönlülüğe karşı son zamanlarda yavaş yavaş değinilmeye başlayan ÖB' de ruhsal boyutun etkisine yönelik katkı sağlanmıştır.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Örneklem

Deney Grubu: Araştırmaya ilkokul 2, 3, 4 ve ortaokul 5. sınıfa devam eden, Öğrenme Bozukluğu tanısı almış, orta sosyoekonomik düzeyde 20 erkek 10 kız olmak üzere 30 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan bu çocuklar, Öğrenme Bozukluğu tanısı ile devam ettikleri Özel Eğitim merkezinden seçilmiştir. Başka psikiyatrik bozuklukların eşlik etmediği, yalnızca Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocukların araştırmaya dahil edilmesine dikkat edilmiştir.

2012/2013 Eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarında yapılan eğitim sistemi değişikliği ile 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Okula başlama yaşı 72 aydan 60 aya çekilmiştir. Ancak hem 72 ay hem de 60 ayı doldurmuş olan çocuklar ilkokul 1. Sınıf olarak okula başladıkları için, karışıklık yaşanmaması adına, bu araştırmaya 2. Sınıf öğrencilerinden başlanarak, gerekli kriterleri karşılayan öğrenciler dahil edilmiştir. Alt sınır 7 yaş iken üst sınır 10 yaş olarak belirlenmiştir.

Kontrol Grubu: Kontrol grubu, deney grubu ile yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenleri eşit olacak biçimde oluşturulmuştur. Bu grubu oluşturan çocuklar, herhangi bir psikiyatrik başvurusu olmayan, anne ve babası ayrı olmayan, derslerinde başarılı olan ve derse aktif olarak katılım sağlayan öğrencilerden seçilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerine Conner's Öğretmen Değerlendirme Ölçeğini seçmiş oldukları öğrenciler için doldurmaları istenmiştir. Bu sayede kontrol grubuna alınacak olan öğrencilerin davranış yönünden değerlendirmeleri yapılarak, kriterlere uygun olanların araştırmaya dahil edilmesi sağlanmıştır.

Öğrenme bozukluğu tanısı almış 30 çocuk, herhangi bir psikiyatrik tanı almamış 30 normal gelişim gösteren çocuk ile ruhsal ve bilişsel süreçler bakımından karşılaştırılmış ve farklılar ele alınmıştır.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Gruplarının Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Yaş	Cinsiyet	Öğrenme Bozukluğu		Kontrol		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
7 yaş (7,0-7,11)	Kız	3	5,0	3	5,0	7	11,66
	Erkek	4	6,67	4	6,66	8	13,33
	Toplam	7	11,67	7	11,67	15	24,93
8 yaş (8,0-8,11)	Kız	3	5,0	3	5,0	5	8,33
	Erkek	7	11,66	7	11,66	14	23,32
	Toplam	10	16,66	10	16,66	19	31,66
9 yaş (9,0-9,11)	Kız	2	3,33	2	3,32	4	6,66
	Erkek	4	6,67	4	6,66	8	13,33
	Toplam	6	10,1	6	10,1	12	20,2
10 yaş (10,0-10,11)	Kız	2	3,33	2	3,33	4	6,66
	Erkek	5	8,33	5	8,32	10	16,65
	Toplam	7	11,66	7	11,65	14	23,32
Toplam		30	50	30	50	60	100

Tablo 3.1.' de belirtildiği üzere araştırmaya katılan Öğrenme Bozukluğu olan 7 yaşındaki (7,0-7,11) öğrencilerin %5' i (n=3) kız, %6,67' si (n=4) erkek, 8 yaşında olanların (8,0-8,11) %5' i (n=3) kız, %11,66' sı (n=7) erkek, 9 yaşında olanların (9,0-9,11) %3,33' ü (n=2) kız, %6,67' si (n=4) erkek, 9 yaşında olanların (9,0-9,11) %3,33' ü (n=2) kız, %8,33' ü (n=5) erkektir. Kontrol grubunda yer alan 7 yaşındaki (7,0-7,11) öğrencilerin %6,66' sı (n=4) kız, %6,66' sı (n=4) erkek, 8 yaşında olanların (8,0-8,11) %3,33' ü (n=2) kız, %11,67' si (n=7) erkek, 9 yaşında olanların (9,0-9,11) %3,32' si (n=2) kız, %6,66' sı (n=4) erkek, , 10 yaşında olanların (10,0-10,11) ise %8,32' si (n=5) kız, %11,65' i (n=7) erkektir. (Tablo 3.1.).

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları, devam ettikleri sınıfı, cinsiyeti ve psikiyatrik başvurusu olup olmadığını hakkında bilgi edinmek amacı ile oluşturulmuş demografik bilgi formu uygulanmıştır.

2.2.2. Öğretmenler için Conners Dereceleme Ölçeği, Yenilenmiş Kısa Versiyonu

Conners (1997) tarafından geliştirilen, Öğretmenler için Conners Dereceleme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Versiyonu, dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik problem alanları ile ilgili DSM-IV kriterlerine tanı ölçütlerini içeren maddelerden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra Karşıt Gelme Bozukluğu ile ilgili maddelerde içermektedir. Bu sayede ölçek, çocuk ve ergende var olan hiperaktivite, bilişsel sorunlar, kaygı davranışları ve sosyal uyumsuzluk gibi çeşitli sorun alanlarında bilgileri ortaya koymada kullanılmaktadır.

Ölçek 3-17 yaş arasındaki bireyleri değerlendirmede kullanılmaktadır. 5-10 dakikada uygulanabilen ölçek, uygulama süresinin az olması ve psikometrik açıdan istenen özelliklere sahip olması nedeniyle klinik ve okullarda tarama ve tanıya destek, uygulanan tedavinin ve eğitimin etkilerini ortaya koymak amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır.

Ölçek bu araştırmada yalnızca, görünür sorunları olmayan bir çocuk örneklemini toplamak ve patolojik olguları kontrol grubuna dahil etmemek üzere kullanılmıştır. Conners Öğretmen Dereceleme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Versiyonu, ekler bölümünde yer almaktadır.

2.2.3. Rorschach Testi

Rorschach Testi, materyali on kart ve kayıt formundan oluşmakta, siyah ve renkli mürekkep lekeleri içermektedir. **I, IV, V, VI, VII numaralı kartlar** koyu renkli, siyah ve beyaz, **II ve III numaraları kartlar** siyah ve kırmızı, **VIII, IX ve X numaralı kartlar** ise pastel renklere sahiptir.

Test, 1884-1922 yılları arasında yaşamış olan İsviçreli psikiyatr Hermann Rorschach tarafından geliştirilmiş ve Yani Anastasiadis tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. H. Rorschach'ın bu testi geliştirmede ki ilk hedefi, sağlıklı ya da patolojik kişilerin, hayali içeriklerden bağımsız olarak, öncelikle algısal süreçlerini lekeler aracılığı ile ifade etmeleridir. Diğer bir amacı ise, içeriklerin yorumlanmasıdır (İkiz, 2001).

H. Rorschach, yürüttüğü çalışmalar sonucu 1921'de Psikodiagnostik adlı çalışmasını yayımlar. Bu çalışmada; normal, nevrotik ve psikotik ruhsal yapılanmada olmak üzere 28 vakayı ele alır. Yaratıcısının 1922'de ölümünün ardından, sonraki 10 yılda test yayılmaya başlar. Hermann Rorschach'ın ortaya koyduğu yöntem ve malzeme, farklı yaklaşımlar tarafından aynen benimsenmiş ve günümüzde kullanılmaktadır. Günümüzde aktif olarak kullanılan farklı Rorschach yöntemleri bulunmaktadır. Bunlar Amerikan Okulu ve Fransız Okuludur (İkiz, 2001).

Amerikan Okulu

Rorschach Testinin değerlendirilmesinde günümüzde etkin kullanılan bir yöntemdir. John Exner (1966) tarafından beş farklı sistemin bütünleştirilmesi ile oluşturulan bu "bütünleştirici sistem", ampirik temellere dayanır. Bu yaklaşımda önemli olan yanıtların yapısal yanı ve puanlar arasındaki ilişkidir. Bu nedenle testi veren klinisyenin deneyimleri önemli değildir, hedef problem çözmedir ve yanıtlar algısal/bilişsel temellerle ele alınır. Herhangi bir kişilik kuramı üzerine oturtulmayan testin sonuçları tanımlayıcı, faydacı ve tasvire dayalıdır. Bu yapısı nedeniyle kişilik teorilerinin sağladığı derinliğe sahip değildir (Beizmann, 1982; İkiz, 2001).

Fransız Okulu

Fransız Okulu, Klopfer, Piotrowski ve Beck' in yorumları üzerine kurulmuştur. Schafer ve Chabert, Fransız Okulu'nun başlıca temsilcileridir. Schafer psikanalizle Rorschach' yı birleştirmeyi amaçlar ve aktarım, karşı aktarım, klinisyen ile hasta arasındaki ilişki, konusal yaklaşımlar ve savunma mekanizmaları ile ilgili çalışmalar ortaya koyar. Schafer' ın Rorschach testi ile psikanalitik yorumu birleştirmeye çalıştığı modelinden hareketle Fransız Okulunun temsilcileri, psikanaliz ve psikopatolojiye dayalı olarak Rorschach çalışmaları yürütmektedirler. Chabert ile de testin Fransa' da yayılması, istatistiksel ve yorumsal gelişimini sağlamıştır (İkiz, 2001).

Fransız Okulu, testin yalnızca içeriği ile değil, söyleniş biçimiyle de ilgilidir. Görünür içeriğin yanı sıra, gizil içerik de ele alınarak ruhsal yapılanma üzerine çalışılır. Bunun için, testi alan ile klinisyen arasındaki aktarım ve karşı aktarımlar önemli bilgiler sağlar. Her bir kartın kendine özgü niteliği, görünür ve gizil içeriği, Fransız Okulu' nun dinamik yaklaşımı için önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu bilgiler, düşlemsel ve duygulanımsal çağrışımları yorumlamaya olanak verirler (Anzieu & Chabert, 2004).

Bu çalışmada Rorschach Testi, içerik analizi, kodlama ve yorumlamada sunduğu zengin içerik nedeniyle Fransız Okulu'na göre değerlendirilerek yorumlanmıştır.

2.2.3.1. Kodlama

Rorschach testinde kodlama, testin uygulanmasının ardından, verilen tüm yanıtların belirli bir sınıflamaya konması işlemidir. Bu çalışmada Rorschach testi, kodlama içerik analizi ve yorumlamada sunduğu zengin içerik nedeniyle Fransız Okulu'na göre değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Fransız Okulunda kodlama üç temel alanı içermektedir. Bunlardan ilki, verilen yanıtın şeklin ne kadarını kapsadığı (lokalizasyon), ikincisi bunun ne türden bir yanıt olduğu (biçim veya hareket), üçüncüsü de bu yanıtın içeriğidir (hayvan, insan, anatomi vs). Her bir alan için özel bir harf yani endeks kullanılmaktadır (İkiz, 2001).

Bu araştırmanın problemleri doğrultusunda istatistiksel analizleri yapılan endekslerin açılımı (İkiz, 2001; Beizmann, 1982) Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Endeksler

Endeks	Kriter
R	Protokoldeki toplam yanıt sayısını ifade eder. Bilişsel alandaki üretkenlik ile ilişkilendirilir.
G	Bütün şekle verilen yanıttır. Dış gerçeğin bir bütün olarak algılanıp bütünleştirme ve genellemelerin yapılabildiğini ifade eder.
D	Detay yanıtlardır. Şeklin bir kısmına verilen yanıttır. Dış dünyanın algılanmasında, bir uyarının diğerinden farklı olarak algılandığını ifade eder.
Dd	Kartların küçük bir bölümü dikkate alınarak verilen ya da genelde yanıt verilmeyen bölümlere verilen yanıttır. Endişe, korku ve güvensizlik nedeni ile kontrol ihtiyacıyla verilebilen yanıt türüdür.
Di	Detay inhibisyon yanıtıdır. Banal bir yanıtın yalnızca bir kısmına verilen yanıttır. Ketlenmeye doğrudan gönderme yapan yanıt türüdür.
DbI	Kartların beyaz kısmına verilen yanıttır. Kartların siyah kısımlarının dışında oluşturulan beyazlıklara hassasiyeti görülmektedir. Bu hassasiyet, yokluğa ve boşluğa olan duyarlılıkla ilişkilendirilmektedir.
F	Biçim yanıtlarıdır. Düşünme kapasitesi, gerçeklik ilkesi ve yargılama ile ilişkilendirilir.
F+	Olumlu biçim yanıtlarıdır. Formun artı olarak değerlendirilmesinde esas alınan, toplumda sayıca birçok kişi tarafından verilmesidir. Gerçeklik ilkesine uyum ile ilişkilidir.

F-	Olumsuz biçim yanıtlarıdır. Rastgele, çarpıtılmış ve gerçekçi olmayan yanıtlarda kodlanır. Algının doğruluğu, zeka kapasitesi, gerçeklik ilkesi ile ilişkilidir.
F+/-	Görülen nesnenin biçiminin kendi yapısı gereği kesinlikten uzak ve belirsiz olduğu yanıtlar için kodlanır. (<i>Bulut, bir çizim, coğrafi bir yer vb</i>)
K	İnsan ve insan benzeri canlılara ait hareketi yanıtlarıdır. Kartın üzerindeki nesne algılanmakta, tüm bir beden imgesi yüklenmekte ve bu nesnenin üzerinden yaratıcılık ile bu nesneye bir takım eylemler atfedilmesi nedeniyle, entelektüel kapasitenin ve ruhsal dünyanın zenginliği ile yaratıcı düşünceye işaret etmektedir.
kan	Hayvana ait hareket yanıtlarıdır. Nesne ilişkileri ve dürtüsel dünya ile ilişkilendirilen yanıt türüdür.
E	Gölgeleme yanıtlarıdır. Doku, perspektif ve diffüzyona ilişkin olan yanıtları kodlamada kullanır. Duygulanımsal ihtiyaçlar ve endişe ile ilişkilendirilmektedir.
ΣC	Toplam renk yanıtlarıdır. Hiçbir biçime girmeden verilen ve dürtüsel yaklaşımın en önemli biçimi olan bu tür yanıtlar, kişideki agresif ve libidinal boşalmaların yoğunluğuna işaret eder.
C'	Siyah, beyaz ve gri renge atıfta bulunarak verilen yanıt türüdür. Bu renklere olan hassasiyet, erken dönem ilişkilerdeki eksikliklere ve depresif duruma gönderme yapmaktadır.
H	İnsan yanıtlarıdır. Özdeşim kapasitesi, sosyal uyum ile ilişkilendirilir.
Hd	İnsan bedeninin bir bölümüne (kol, baş vs) verilen yanıtıdır. Bütün olarak beden imgesini vermenin tehdit edici bir yönü olması durumunda, parça olarak verilebilmektedir.
A	Hayvan yanıtlarıdır. Özdeşim kapasitesi, sosyal uyum ile ilişkilendirilir.

Ad	Hayvan bedeninin bir bölümüne verilen yanıttır.
Refus	Karta yanıt verilmeyerek reddedilmesi (red) durumunda kodlanır. Sorunsalın tetiklediği kartlarda ruhsal aygıtın bununla başa çıkılamayarak kartın reddedilmesi ile ilişkilendirilir.
Choc	Şok yanıtlarıdır. Kişinin kendisine verilen kartı yanıtlamadan, en az 25 saniye hareketsiz kalması durumunda kodlanır. Genellikle duygusal, çağrışımsal şaşkınlık olarak açıklanır. Ketlenmeyi, endişeyi ve bastırılan durumları ifade eder.
Anat	İnsan ve hayvan anatomisi (iç organlar) yanıtlarıdır. Simgeleştirme yetisindeki yetersizliklere gönderme yapar.

2.2.4. TAT (Thematic Apperception Test/Tematik Algı Testi)

Asıl formu İngilizce olan TAT, 1935 yılında Harvard profesörü H.A. Murray tarafından geliştirilmiştir. Test Türkçe'ye Yani Anastasiadis tarafından çevrilmiştir. Projektif bir test olan TAT sözeldir ve bireysel olarak uygulanmaktadır. İnsan figürlerinden oluşan bu testte yer alan her sahne ve figür, kişinin düşlemlerini harekete geçirmektedir. Vica Shentoub, Murray' dan farklı biçimde ele alarak, ruhsal aygıt ve işleyişe yönelik freudyen temel kavramlarına göre bir analiz yöntemi ortaya koymuştur. 1970 yılında ise V. Shentoub ve R. Debray, malzemenin görünen ve gizil içeriklerinden bahsetmiştir. 31 karttan oluşan bu testin bugün 16 kartı kullanılmakta, kadın ve erkekler için farklı serileri bulunmaktadır.

TAT' deki temel varsayım, TAT kartlarının evrensel çatışmalarla ve özellikle ödipal çatışmayla ilgili durumları temsil ettikleridir. Hemen tüm kartlar ya nesil ya da cinsiyet farkına gönderme yapmaktadır. Teste verilen yanıtlar analiz edildiğinde ise, kartların gizil içerikleri tarafından harekete geçirilmiş olan sorunsalla karşılaşmaktadır (Anzieu & Chabert, 2004).

M. Boekholt (1993), TAT testinin Rorschach ve CAT' ye göre daha az regresif, ikincil süreçlere daha fazla teşvik eden bir test olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre TAT, latans dönemi çocuğunda ikincil süreçleri değerlendirmede daha avantajlıdır. TAT bastırmanın işlevselliğini ortaya koymada CAT testinden daha işlevseldir. Klasik olarak, küçük yaş çocuğuna CAT, latansın ikinci evresindeki çocuklara ise TAT testi uygulanması, kabul gören görüştür.

Bu bilgilere göre, araştırmamızda 9-10 yaşındaki çocuklara TAT ve 7-8 yaşındaki çocuklara CAT testleri uygulanmıştır.

Bu çalışmada hipotezler doğrultusunda, TAT testinde yer alan 3BM, 5, 13B kartları hem kız hem erkek öğrencilere, 6BM ve 7BM kartları erkek öğrencilere, 7GF ve 9GF kartları ise kız öğrencilere uygulanmıştır. Bu kartlar Fransız Okuluna göre değerlendirilerek, psikanalitik kurama göre yorumlanmıştır.

TAT testi kartları görünür ve gizil içerikleri:

3BM:

Görünen İçerik: Bankın ayağına çökmüş bir kişi. Yanda (sol alt) belirgin olmayan bir nesne var.

Gizil İçerik: Nesne kaybı endişesine gönderme yapar. Depresif konumun işlenip işlenemediğini verir. gönderme yapar.

5:

Görünen İçerik: Orta yaşlarda bir kadın eli kapı tokmağının üzerinde, bir odanın içine bakıyor.

Gizil içerik: İçeri giren, baka, kontrol eden anne imgesi. Aynı zamanda cinsel merak ve ilk sahne düşlemini tetikleyici bir kart. Cinsellikle ilgili meraktan dolayı suçluluk gündeme gelebilir.

6BM:

Görünen İçerik: Genç bir adam ve yaşlıca bir kadın başka yere bakıyor.

Gizil İçerik: Üzüntü, sıkıntı duygusu üzerinden anne oğul yakınlaşması. Nesiller arası farkın ve ödipal yasağın gelmesi beklenir.

7BM:

Görünen içerik: Yan yana duran biri genç diğeri daha yaşlı adam kafası.

Gizil içerik: Baba oğul ilişkisi, yakınlaşması. Şefkat ve karşı çıkma beklenmektedir.

7GF:

Görünen içerik: Elinde kitap olan bir kadın, elinde bebek tutan kıza doğru eğilmiş.

Gizil içerik: Anne kız ilişkisi, iki boyutta tetiklenmektedir. İlki, erken dönem ilişkiler boyutu. İkincisi, rekabet ve özdeşim boyutu.

9GF:

Görünen içerik: Ön planda ağacın arkasında elinde nesnelere tutan bir kız, ikinci planda koşan başka bir kıza bakıyor. Arkada deniz manzarası.

Gizil içerik: Nesil farkının olmadığı bu kart, kadınsı rekabet ve çatışmaya gönderme yapar.

13B:

Görünen içerik: Tahtaları ayrı kulübenin eşliğinde oturan küçük bir çocuk. Dışarıda ışık, içeride karanlık var.

Gizil içerik: Çocuğun yalnız olması, anne ve çocuk ilişkisinde, depresif konumu ve terk edilmeye dair boyutu tetikliyor. Sınanan, öznenin yalnız kalabilme kapasitesidir.

2.2.5. CAT (Children's Apperception Test)

CAT (Children's Apperception Test), 3-10 yaş arası çocuklara uygulanan projektif bir testtir. Leopard ve Sonya Bellak tarafından (1954) geliştirilmiş olan test, 10 karttan oluşmaktadır. Kartlarda yer alan figürleri farklı hayvanlar oluşturmaktadır. Test, yemek sahnesi, tuvalet sahnesi, uyuma, yalnızlıktan korku, ebeveynlere karşı tutum gibi çeşitli durumları içeren resimleri içerir. Hayvan figürleri içermesi, çocukların hayvan figürleriyle insan figürlerinden daha kolay özdeşim kurabilmesi nedeniyledir (Francis-Williams, 1968).

C.Chabert 1980 yılında, CAT' yi oluşturan kartların gizil içerikleri ve ile ilgili psikanalitik bir yorum ortaya koymuştur. Bu çalışmada, Chabert' in psikanalitik yorumu ile CAT yanıtları yorumlanmıştır.

Bu araştırmada katılımcılara, çalışmanın amacına uygun olarak katılımcılara hipotezler doğrultusunda CAT testinin; 1,2,3,4,6,7 ve 9. Kartları uygulanmıştır. Test, Fransız Okuluna göre değerlendirilerek, psikanalitik kurama göre yorumlanmıştır.

CAT testi kartlarının görünür ve gizil içerikler:

1.KART:

Görünen içerik: Dolu bir kaseenin olduğu masanın çevresine oturan üç civciv ve yanda gölgeli bir tavuk.

Gizil içerik: Oral dönemde anne imgesi ile olan ilişkiye gönderme yapar. Doyumun ya da hüsranın baskın olduğunu gösterir. Ayrıca kardeşler arası rekabete de gönderme yapmaktadır. Yemeğin açık bir şekilde çağrıştırılması ve oral aktivite anne imgesiyle ilgili olarak bilinçdışı doyuma veya hayal kırıklıklarına gönderme yapar.

2.KART:

Görünen İçerik: Büyük bir ayı ipi çekerken diğer tarafta da başka bir büyük ayı ve arkasında bir küçük ayı ipi çekiyorlar.

Gizil İçerik: Libidinal ve/veya agresif bağlamda anne, baba ve çocuk ilişkisini işleyebilmeye (ödüpal üçgeni kurmaya) gönderme yapar. Agresyonun, sosyalize bir bağlamda işlenebilmesi beklenmektedir. Rekabet, yarışma boyutu vardır.

3.KART:

Görünen İçerik: Bir koltukta oturan, piposu ve bastonu olan bir aslan. Sağda, deliğin içinde küçük bir fare.

Gizil İçerik: Fallik güç imgesiyle olan ilişkiye gönderme yapar. Beklenen, güçlü bir baba imgesini vermesidir. Çocuğu temsil eden küçük fare ise, kurnazlık ve alt etme gibi özellikler atfedilebilir. Mesele, yanıtların aslan etrafında, güç iktidar diyalektiğinde gerçekleşmesidir.

4.KART:

Görünen İçerik: Şapkası, çantası, sepetinde bir şişe süt olan büyük bir kanguru.

Kangurunun cebinde, elinde balon tutan bebek kanguru. Arkasında da bisiklete binen çocuk kanguru.

Gizil İçerik: Kardeş rekabeti içinde anne ile olan ilişkiye gönderme yapar. Bisiklete binen çocuk ile özdeşleşmesi beklenir. Çocuğun bisiklet sürmesinin, otonomi ya da bağımlılık temalarından hangisini çağrıştırdığı önemlidir.

6.KART:

Görünen İçerik: bir mağara ve içinde iki var. Önde gözleri açık küçük bir ayı ve yapraklar.

Gizil İçerik: Cinsel merak ve ilk sahne düşlemlerine gönderme yapar. Babanın da dahil edildiği üçlü ilişkiye geçmek esastır.

7. KART:

Görünen İçerik: Ormanın içinde maymunun üstüne atlayan bir kaplan. Maymun sarmaşıklara tutunur gözüküyor, kaplan pençelerini çıkarıyor.

Gizil İçerik: Agresyonu ve agresif bir ilişkiyi işleyebilmeye gönderme yapar.

9.KART:

Görünen İçerik: Yalnız bir tavşan, karanlık oda da yatağın üzerinde oturuyor. Kapı açık.

Gizil İçerik: Yalnız kalma sorunsalı ve terk edilmeye gönderme yapar. Depresif konumun işlenip işlenemediğini verir.

2.2.6. Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi

Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi (BGT), nöropsikolojik bozuklukları geniş ölçüde tarama ve değerlendirme için yaygın olarak kullanılan bir çizim testidir. Test, bireylerin görsel yapısal yeteneklerdeki bozulmaları incelemeyi hedeflemektedir. Wertheimer 1923 yılında, testte yer alan şekilleri Gestalt psikolojisinin algılamaya ilişkin prensiplerini göstermek üzere geliştirmiştir. 1938 yılında ise Laretta Bender tarafından bu şekiller adapte edilerek görsel motor bir test olarak yapılandırılmıştır (Rajabi, 2009).

BGT ortaya çıkışını takip eden ilk yirmi yılda, büyük yoğunlukla şizofreni, afazi ve diğer nörolojik sendromları değerlendirmek üzere yetişkin gruba uygulanmıştır. İlerleyen yıllarda, 1960 ve 1970' li yıllarda öğrenme güçlüklerine karşı farkındalığın artması ile bu alanda pahalı olmayan, kısa, kolay uygulanabilen bir test olması nedeniyle değerlendirme amacı ile de kullanılmıştır. Bunun yanı sıra BGT, erken

dönemlerde öğrenmede sorunlar yaşayan çocukların, eğitimin erken dönemlerinde taramasında da kullanılan bir araçtır (Rajabi, 2009).

Yapılan araştırmalar, testin geçerliğinin en yüksek olduğu alanın, okul başarısını yordama olduğunu, testin okula başlayacak çocuklarda Öğrenme Bozukluklarını taramada oldukça başarılı olduğunu ortaya koymaktadır (Somer, 1988).

Test çocuklarda görsel motor algılama, görsel motor fonksiyonlar, bilişsel gelişimin hızlı ölçümünde etkilidir. Bunların yanı sıra görsel-motor bütünleşme yeteneği, hataları düzeltme yeteneği, aksilikler karşısındaki tepkiyi planlama ve organizasyon becerisini ölçmede kullanılmaktadır. Ayrıca beyin hasarı ve nörolojik bozuklukların belirlenmesinde de kullanılmaktadır (Piotrowski, 1995).

BGT; motor beceri, görsel uyarıları ayırma yeteneği, motor ve görsel becerileri bütünleştirme kapasitesi ve dikkatini bu çizime verme yeteneğini gerektirmektedir.

BGT 9 geometrik şekilden oluşan bir kalem kağıt testidir. Testi alan kişiye 1 tane çizgisiz A4 kağıdı ile kurşun kalem verilerek uygulayıcı tarafından tek tek gösterilen desenleri kağıda çizmesi istenir. A kartı giriş deseni olarak kullanılır. Devamında 1'den 8'e kadar olan kart gösterilerek üzerindeki şekli kağıda çizmesi beklenir. Süre sınırlaması yoktur.

Bender, çocukların 11 yaşında 9 şekilde hatasız olarak çizibildiklerini saptamıştır.

Testin puanlaması Koppitz tarafından geliştirilmiş olan puanlama sistemine göre dört temel bozulma esas alınarak yapılmaktadır. Bender Gelişimsel Puanlama sisteminde, 30 hata puanlama maddesi bulunmaktadır. Var olarak puanlanan her madde 1 puandır ve bu hata puanları toplanarak test sonucunda puan elde edilir. Alınabilecek en yüksek hata puanı 30'dur. Testin puanlanması şeklin bozulması, döndürme, birleştirme ve durduramama kategorilerinde değerlendirilir (Piotrowski, 1995).

2.3. İşlem

Araştırmada kullanılan veriler İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin ile 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında özel eğitim merkezi ve ilkokul ile ortaokullara devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Çalışma okul ortamında yürütülmüştür. Araştırmaya, orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullar dahil edilmiştir.

Uygulamalar araştırmacı ve katılımcıların yalnız olduğu, sessiz bir odada ders saatleri içerisinde yapılmıştır. Teneffüs saatlerinde uygulamaya ara verilmiştir. Öncelikle, kontrol grubu için, sınıf öğretmenlerinden araştırmaya dahil edilecek olan her bir öğrenciyi Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ile değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun ardından araştırmaya dahil edilen her iki gruptaki öğrencilere sırasıyla Rorschach, TAT, CAT ve BGT testleri uygulanmıştır.

BGT den elde edilen veriler, Koppitz' in puanlama kriterlerine göre kodlanmıştır. Rorschach' dan elde edilen nicel veriler, Türkiye standardizasyon çalışması sonucunda oluşturulan Rorschach Testi Ergen Normları Türkiye Çalışması ve Rorschach, Beck, Beizmann ve Loosli- Usteri' nin toplu çalışmalarını içeren Beizmann yetişkin değerlendirme kitabı temel alınarak, çift kodlama sistemi kullanılmıştır.

Veriler SPSS (Versiyon 18.0) paket programında değerlendirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler yapıldıktan sonra, normal dağılıma uygun veriler Bağımsız T-Testi ile normal dağılıma uygun olmayan veriler ise Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

Rorschach, TAT ve CAT protokolleri içerik analiziyle de değerlendirilerek, sonuçlar psikanalitik yorumla tartışılmış, Fransız Okulu normlarına göre hipotezleri değerlendirme kriterlerinde açıklandığı şekilde değerlendirilmiştir.

2.3.1. Hipotezleri Değerlendirme Kriterleri

Hipotezleri değerlendirmek için 7-8 yaş grubunda CAT testi, 9-10 yaş grubunda TAT testi kullanılmıştır.

2.3.1.1. Bilişsel Süreçlerde Bozulma

B grubunda görülmesi beklenen bilişsel süreçlerdeki bozulmayı değerlendirmek üzere;

2.3.1.1.1. Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi

B grubunun BGT puan ortalaması, kontrol grubu BGT puanı ortalamasından daha fazla olacaktır.

2.3.1.1.2. Rorschach Testi

B grubunun F-%' si, F+%' sinden daha fazla olacaktır.

2.3.1.1.3. CAT Testi (7-8 yaş)

Kartlara verilen hikayelerde algının ve dilin bozulduğu gözlenecektir.

2.3.1.1.4. TAT Testi (9-10 yaş)

TAT Değerlendirme leği'nde¹, algının bozulmasına (**E1**) gönderme yapan işlemlerin ortaya çıktığı ve dilin bozulduğu gözlenecektir.

E1-1: Görünen nesnenin yok sayılması

E1-2: Nadir rastlanan veya garip detayların algılanıp keyfi olarak doğrulanması/doğrulanmaması

¹ CAT ve TAT Değerlendirme lekleri ekte sunulmuştur; bu eklerde işleme biçimleri ayrıntısıyla açıklanmaktadır.

E1-3: Duyumsal algılar, yanlış algılar

E1-4: Bozulmuş nesnelere veya hasta, biçimsiz kişilerin algısı

2.3.2.1. Nesne Kaybı Endişesi ve Kapsayıcı İşlevlerde Eksikli

2.3.2.1.1. Rorschach Testi

Rorschach Testinde nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerdeki eksikliği değerlendirmek üzere, anne imgesine ve duygulanımların tasarımları bağlanabilmesine gönderme yapan **I, VII, VIII, IX ve X. Kartlar** incelenecektir.

I, VII, VIII, IX ve X. kartların değerlendirilmesinin yanı sıra, nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerdeki eksiklikleri ortaya koymak üzere aşağıda belirtilen kriterler incelenecektir:

1- Nesne Kaybı Endişesi:

- a- ÖB grubunda kontrol grubuna göre daha fazla Dbl yanıtı gözlenecektir.
- b- ÖB grubunda kontrol grubuna göre kısmi yanıtları (Hd, Ad vb) daha fazla olacaktır
- c- ÖB grubunda sınırları belirsiz (flu) (F+/-) nesne ya da imge yanıtları gözlenecektir
- d- ÖB grubunda tehdit edici bir ebeveyn imgesi gözlenecektir
- e- ÖB grubunda nesne kaybı endişesine yönelik savunmalar gözlenecektir (çatışmadan kaçınmaya yönelik simetri yanıtları, ülküleştirme, birleştirme yanıtları vb)

2- Kapsayıcı İşlevlerde Eksiklik:

- a- ÖB grubu Rorschach protokollerinde, birincil dönem fiksasyonlarını gösteren daha fazla C' ve E yanıtı vermesi beklenmektedir.
- b- ÖB grubunda simgeleştirme yetisinde yetersizlik görülecektir. Simgeleştirme yetisindeki yetersizliği değerlendirmek üzere;

- Uyarılımdan ve duygulanıma işaret eden Renk (C) yanıtlarının ÖB grubundan az sayıda olması
- Algıya ve somuta yaslanmaya işaret eden F%' si ÖB grubunda kontrol grubundan daha fazla olması
- Anatomi yanıt sayısının, ÖB grubunda kontrol grubundan daha fazla olması beklenmektedir.

2.3.2.1.2. CAT Testi

CAT testinde nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerdeki eksikliği incelemek amacıyla, gizil içerikleri erken dönem anne imgesi ile ilişkiye ve depresif konumun işlemesine gönderme yapan **1, 4 ve 9. kartlar** incelenecektir. Bu kartların yanı sıra aşağıda yer alan kriterler de, nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerdeki eksiklikleri ortaya koymak üzere ele alınacaktır.

1- Nesne Kaybı Endişesi:

CAT Değerlendirme Ölçeği'nde nesne kaybı endişesine gönderme yapan işlemler değerlendirilecektir:

RE3: Çevreleme üzerinde durma, sınırlar, destekler

RE4: Malzemenin duyumsal (sensoriel) nitelikleri üzerinde durma

MC1: Geri çekilme, hareket alanında ketlenme, oto-erotik eylemler

MC2: Psikomotor dengesizlik, bedensel veya sözel ajitasyon, hareket yoluyla testi kesintiye uğratma

MC3: Gülme, mimikler, tebessümler, ses çıkarma

MC4: Bedensel katılım: yer değiştirme, jestler yapma

2- Kapsayıcı işlevlerde eksiklik:

- ÖB grubunun kapsayıcı işlevlerindeki eksiklik ve bu nedenle güvenli bir içsel nesne oluşturamaması nedeniyle, dışsal bir nesneye yaslanma ihtiyacı ile CAT protokollerinde, CAT Değerlendirme Ölçeğin' de yer alan klinisyenle ilişkiye başvuruyu (**RC**) işaret eden işlemler görülmesi beklenmektedir:

RC2: Klinisyene sorular sorma, klinisyene başvurma

RC4: Kendini değersizleştirme, kendini değerleştirme

b- Kapsayıcı işlevlerdeki eksikliğe gönderme yapan simgeleştirme yetisindeki yetersizliği değerlendirmek üzere CAT Değerlendirme Ölçeğinde dış gerçekliğe başvurmayı (**RE**) gösteren işlemler değerlendirilecektir:

RE1: Kanıtı başvurma, görünen içeriğe tutunma

RE2: Gündelik hayatın klişelerine başvurma, somuta, fiile, uygunluğa yapılan vurgu, çevresel gerçekliğe gönderme yapma

2.3.2.1.3. TAT Testi (9-10 yaş)

TAT testinde, nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerdeki eksikliği incelemek üzere, nesne kaybı sorunsalına ve depresif konumun işlenmesine gönderme yapan **3BM ve 13B kartları** analiz edilecektir.

2.3.3. Dürtüsel Ketlenme veya Dürtüsel Taşkınlık

2.3.3.1. Rorschach Testi

Dürtüsel ketlenme ve dürtüsel taşkınlık olarak iki uçta yer alan Öğrenme Bozukluğu Rorschach testinde, dürtüsel ketlenme ve dürtüsel taşkınlığı değerlendirmek amacıyla, bilateral (ikili) ve kırmızı rengi dahil etme özellikleri nedeniyle dürtüsel çağrışımları ortaya çıkarması beklenen **II ve III. Kartlar** incelenecektir. Rorschach testinde dürtüsel ketlenme ve dürtüsel taşkınlığı gösteren:

- Renk yanıt sayılarının (C), ÖB grubunda kontrol grubuna göre az olması
- Yanıt sayısının (R), ÖB grubunda kontrol grubuna göre daha düşük olması

- II ve III. kartlara verilen Red ve Şok tepkilerinin, ÖB grubunda kontrol grubuna göre daha fazla olması
- Kontrol çabasını gösteren Büyük detay (D) ve küçük detay (Dd) yanıtlarının ve ketlenmeye doğrudan gönderme yapan Di yanıtlarının, ÖB grubunda kontrol grubuna göre daha fazla olması

beklenmektedir.

2.3.3.2. CAT Testi (7-8 yaş)

Ketlenmeyi değerlendirmek üzere, CAT Değerlendirme Ölçeği' de kaçınma ve ketlenmeye (EI) başvuruyu gösteren işlemler:

EI1: Kısıtlama, sessizlikler, red, red eğilimi, soru sorma ihtiyacı

EI 2: Adlandıramama, belirtilmeyen çatışma nedenleri, sıradanlaştırma

EI 3: Belirli kaçınmalar, endişe içeren öğelerden bahsetmeme

2.3.3.3. TAT Testi (9-10 yaş)

TAT testinde, çağrışımsal bağların kopukluğunu ortaya koyan; ketlenmeye gönderme yapan CI işlemlerinin görülmesi beklenmektedir.

CI1: Kısıtlamaya olan eğilim (uzun bekleme süresi ve /veya hikayeler arası sessiz kalma, soru sorma ihtiyacı, ret eğilimi, reddetme

CI2: Belirtilmemiş çatışma nedenleri, sıradanlaştırma, bilinmeyen kişiler

CI3: Söylem içinde beklemelerin ardından ya da öncesinde, endişe yaratan durumlardan bahsetme

3. BÖLÜM

BULGULAR

Öğrenme Bozukluğu olan çocuklarda görülen bilişsel bozuklukların, erken dönemde anne çocuk ilişkisinden temel alan ruhsal sorunsal ile olan ilişkisini ortaya koymak üzere yapılan çalışmanın bu bölümü, hipotezleri değerlendirme kriterleri temel alınarak oluşturulmuştur. Buna göre, çalışmanın bu bölümünde BGT ortalama puanları ve Rorschach testi protokollerinin dökümünü özetleyen istatistiksel veri analizlerinin yanı sıra, Rorschach, TAT ve CAT testlerinin niteliksel olarak da değerlendirilmesine ve elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

3.1. Birinci hipotez (Bilişsel Süreçlerde Bozulma) ile ilgili bulgular

3.1.1. Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi Bulguları

Tablo 3.1. Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi Hata Puanlarının Öğrenme Bozukluğu Grubu ve Kontrol Grubuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız T-Testi Sonuçları

Değişken	N	X	Ss	T	Sd	P
Öğrenme Bozukluğu Grubu	30	7,5	3,11	7,467	58	,001
Kontrol Grubu	30	2,86	1,35			

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi Öğrenme Bozukluğu grubu ve kontrol grubu Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi hata puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere

yapılan Bağımsız T-Testi Analizi sonucunda $p = .001$ olup ($p < .01$) Öğrenme Bozukluğu grubu ve kontrol grubunun Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi hata puanları farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle Öğrenme Bozukluğu grubunun aritmetik ortalamaları ($x = 7,5$) ile kontrol grubunun aritmetik ortalamalarına ($x = 2,86$) bakıldığında, Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi hata puanlarının kontrol grubu lehine farklılık gösterdiği görülmektedir. (Tablo 3.1.).

3.2. Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

f, x ve ss Değeri				ANOVA Testi Sonuçları					
Yaş	N	X	Ss		Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	P
7	7	4,28	,48	Gruplar Arası	45,514	3	15,171		
8	12	3,33	,49	Gruplar İçi	7,952	26	,306		
9	4	2,5	,57	Toplam	53,467	29			
10	7	,85	,69					49,602	,000
Toplam	30								

Tablo 3.2.' de görüldüğü gibi BGT puanlarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını görmek üzere yapılan Anova testi sonucunda kontrol grubunda $p = ,000$ olup ($p < 0,001$) anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post Hoc. Teknikleri ile (tukey testi sonucunda) anlamlılığın tüm yaş grupları arasında olduğu saptanmıştır (Tablo 3.2.).

ÖB grubu ve kontrol gurubunun BGT puanlarına ait elde edilen bulgular ile literatürde yer alan daha önceki çalışmalar benzerlik göstermektedir.

3.1.2. Rorschach Testi Bulguları

Rorschach testinde, düşünce süreçlerine yatırımın niteliğini değerlendirmek ve bilişsel bozulmayı ortaya koymak üzere doğru form yüzdesi (F+ %) ve yanlış algı yüzdesi (F- %) değişkenlerinin gruplara göre dağılımları incelemeye alınmıştır. ÖB grubu ve kontrol grubu arasında bu değişkenler açısından anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Tablo 3.3.).

ÖB grubunda F+ %' si, kontrol grubuna göre düşükken (F+ %= 44,7) F- %' sinin yüksek olması, ÖB grubunda bilişsel süreçlerde ortaya çıkan bozulmaya işaret etmektedir.

Tablo 3.3. ÖB ve Kontrol Grubunun Bilişsel Süreçlerdeki Bozulmalar Açısından Rorschach Değişkenleri ile Karşılaştırılması

	ÖB Grubu (N=30)		Kontrol Grubu (N=30)		Test İstatistiği	P
	Ortalama	SS	Ortalama	SS		
F+ %	44,7	11,27	66,54	7,8	t=-8,541	,002*
F- %	55,3	11,27	33,46	7,9	t=8,481	,002*

3.1.3. CAT Testi Bulguları (7-8 yaş)

ÖB grubunda CAT testinde anlatılan hikayelerde, görünen içerikle uyuşmayan öğelerin yer alması algının, anlatımda kullanılan kelimelerin doğru kullanılmaması ise dilin bozukluğuna işaret etmektedir. Algıda ve dilde bozulmayı ortaya koyan yanıtlar, ÖB grubunda kontrol grubundan daha yüksektir. Bu durum, ÖB grubundaki ruhsal alanda var olan sorunsalın, bilişsel süreçler üzerine olan bozucu etkisini ortaya koymaktadır.

CAT testi algı ve dilin bozulmasına ilişkin örnekler:

2. Kart: *“Sinirli bir ayı var. Bunlar ayıyı yenemiyor. Ayıya taş, karnı taşla doluyor. Denize düşüyor, ölüyor. (?) Birbirlerinin kötüsü oluyorlar.”* (Dilde bozulma)

3. Kart: *“Oturuyor aslan, bir şey bekliyor. Elinde bir şey var. Burada geyik var küçük.”* (Algıda bozulma)

3. Kart: *“Bir tane aslan varmış ama o da kralmış. Kurtlar ona, aslan hizmet ediyormuş. Bir gün etmemişler ama aslan da renkliymiş. Çeşit çeşit renkleri varmış buralarında. Sonra aslanda onları yemiş. (?) Kurbağa ona bakıyor. Pardon sincap.”* (Algı ve dilde bozulma)

4. Kart: *“Kanguru ve çocuğu bisiklete biniyor. Alış veriş yapmış. Yavru çocuğu varmış. Kucağına koymuş. Çocuk ufak bisiklete biniyor. 2 adam kavga ediyor. Burada da okçu var. Burada da kurbağa gibi bir şey (balona diyor), çocuğun elinden tutmuş gidiyorlar.”* (Algıda bozulma)

4. Kart: *“Annesiyle çocuklar gidiyor. Annesinin üstünde gidiyor. Geyik elinde sepetle gidiyor. Çocuğun 2 tane kuyruğu var.”* (Algıda bozulma)

4. Kart: *“Bunun ismini biliyorum. Kanguru. İki tanesi yavrusu varmış. Ormana gitmişler gezmek için. O da dağmış, dağ gibi bir yer. On tane yılan varmış. Yılanlar onlara saldırmaya başlamış. Ölmüşler”* (Algıda bozulma)

6. Kart: *“İçinde ayı uyuyor. Burada üzülmüş uyuyor. Sabah kalkıyor. Arkadaşının yanına gidiyor. Gece evine dönüyor. Bitti. (?) Deniz var.”* (Algıda bozulma)

6. Kart: *“2 tane ayı varmış, yavru ve annesi. İnsanlar onları öldürmek istiyorlarmış. Anne nöbet tutarken kaçmış. Çünkü immm çünkü aslanlar onu yemediği, yemek istemiş. Kaçmış ama yavrusunu unutmuş.”* (Algıda bozulma)

6. Kart: “*Beyin, kocaman bir beyin. Tüylü beyin. Burada bir tane ayı canavarı var.*”
(Algıda bozulma)

7. Kart: “*Bir tane kaplan varmış. Ormanda yaşıyormuş. Maymunu öldürmek istemiş ama kendine zor kurtarmış. (?) Maymun.*” (Dilde bozulma)

9. Kart: “*Sana göstersem korkarsın. Bebek değil bu, bebek bile değil. Bebek olsa tavşan kulakları olmaz dimi? Baksana yatağının buralarını yemiş. Ayı.*” (Algıda bozulma)

3.1.4. TAT Testi Bulguları (9-10 yaş)

CAT testinden elde edilen bulgulara benzer şekilde, TAT testinde de ÖB grubunda kartlara verilen hikayelerde bilişsel süreçlerdeki bozulmalara gönderme yapan algının bozularak **E1** işlemlerine başvurunun yüksek olduğu, bunun yanı sıra dilde de bozulmaların olduğu gözlenmiştir.

TAT testi, algı ve dilin bozulmasına ilişkin örnekler:

5: “*Burada birisi ya da bir şey arayan anne görüyorum. İçeri bakıyor, patırtılı. Bir anne görüyorum. (?) Mutfağa benziyor ya da çalışma odası.* (Dilde bozulma)

5: “*Mutfak var. Bu çiçek, yaşlı bir insanı hatırlatıyor. İnsanı çiçeğe dönüştürmüş.*”
(**E1-4**)

6BM: “*Bir baba varmış evli. Baba, anne varmış. Hava alanından gelmiş. Hep baba, anne kulağını çekiyor diye kızmış.*” (Dilde bozulma)

7GF: “*Küçük kızın elinde bebek var oyuncak. Bakıcısı bakıyor. Kız dalmış. Bakıcısı masal okuyor. Koltuğa oturmuşlar. Bebek düşecekmiş elinden. Ceket giymiş. Kurdele takmış.*” (**E1-2**)

7BM: “Yaşlı bir adam, bir yere bakıyormuş. Adam da başka bir yere bakıyormuş. İkisi de kırışik bir yere bakıyor. (?) Eşi. Ay eşi demişim. Birisi erkek, birisi daha erkek.” (Dilde bozulma ve **E1-2**)

7BM: “İki tane adam. Bir tanesi patron, bıyıklı olan. İşten kovmuş patron. Bu da yardımcısı da üzölmüş tekrar işe almış patronunu. İşe almış yardımcısını yani.” (Dilde bozulma)

9GF: “Galiba çocuğu iş yapıyor, o yüzden havlu getirmiş çocuğuna kadar. Ağaçtan geçiyor kadın. (?? Ya da anne değil bu. Takip ediyor, bu da koşuyor.” (Dilde bozulma)

13B: “Çocuğu bulduk. Çocuğu kaçırmışlar Allah’ım baksana. Çocuk kağıda oturuyor çorapsız. Çocuğu kaçırmışlar demek ki.” (**E1-2, E1-3**)

13B: “Çocuk var, kapının önünde dışarı bakıyor. Fakir, çünkü ayakkabıları yok. Evin kapısı da yok. Galiba fakir değil. Evdedir çorapları, bir de tahtada duruyor. Eski bir çekim çünkü renksiz, siyah beyaz. Toz gibi şeyler var. Binlerce sıralanmış çizgi var. Böyle böyle böyle.” (**E1-2, E1-3**)

3.2. İkinci Hipotez (Nesne Kaybı Endişesi ve Kapsayıcı İşlevlerde Eksiklik) ile İlgili Bulgular

3.2.1. Rorschach Testi Bulguları

Nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerde eksikliği değerlendirmek amacı ile ÖB ve kontrol grupları, Dbl, kısmi yanıtlar, F+/- yanıtları, dokunsal yanıtlar, siyah ve beyaz yanıtları, hareket yanıtları gibi bazı Rorschach testi değişkenler açısından niceliksel olarak değerlendirilmiştir.

Niteliksel değerlendirmede, Rorschach testinde nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerde eksikliği incelemek amacı ile, erken dönem anne imgesi ile olan ilişkiye ve depresif durumlara gönderme yapan **I ve VII. Kartlar** ve pastel renklenden oluşan ve

regresif hareketlere yönelten **VIII, IX ve X. Kartlar** ele alınmıştır. Değerlendirmeye alınan 30 ÖB grubu protokolünün büyük çoğunluğunda ana sorunsal, nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerde eksiklidir. Nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerde eksikliği ortaya koyan, verilen yanıtlardaki anne imgelerinin kontrol grubunun aksine sağlam ve güven verici olmaması, nüfuz eden ya da kayıp anne imgesinin yansımalarıdır.

3.2.1.1. Dbl Yanıtları

Dbl yanıtları, kartlardaki boşluk ve eksiklere verilen yanıt türüdür. Kartlardaki şekiller üzerinde yer alan boşluklara verilen yanıtlar, anneyle erken dönem ilişkilerdeki eksikliklerin ve depresif endişenin bir yansıması olarak ele alınmaktadır.

ÖB grubunda görülen Dbl yanıtlarının fazlalığı, erken dönem nesne ilişkilerindeki boşluk, eksiklik, engellenme (frustration) deneyimlerinin baskınlığı ve yetersizliğine işaret etmektedir.

Araştırmada ÖB grubu ve kontrol grubunun nesne kaybı endişesi açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, Rorschach Testinin Dbl endeksi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 3.4.'de verilmiştir.

Kartlardaki beyazlığa hassasiyeti gösteren Dbl değişkeni açısından ÖB ve kontrol grubu karşılaştırıldığında, kontrol grubunun lehine iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ÖB grubunda kontrol grubundan daha fazla Dbl yanıtı elde edilmiştir ($U=338,5$ $p<.05$).

Tablo 3.4. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun Dbl Rorschach Yanıt Kategorisi Açısından Karşılaştırılması

ÖB Grubu (N=30)		Kontrol Grubu (N=30)		Test İstatistiği	P
Ortalama	SS	Ortalama	SS		
Dbl %	3,35	5,44	,45	1,24	,034*
					U=338,5

ÖB grubu Dbl yanıt örnekleri:

I. Kart

“Kelebek. Boşluklar var”

“Bu beyazlıklar köpek balıkları”

“Yarasa. Buraları boş”

II. kart

“Ortası yuvarlak, boşluk”

VII. kart

“Mide boşluğu”

IX. kart

“İki açıklık var”

“Kafatası”

3.2.1.2. Kısmi Yanıtlar

Kısmi yanıtlar (D), şeklin bütün bir imge olarak verilmesi yerine bir parçasına verilen yanıt türüdür. Bu tür yanıtlar, bütün nesne ile ödipal özdeşimin yapılamayıp birincil özdeşimlere takılmaya işaret etmektedir.

Araştırmada ÖB grubu ve kontrol grubunun kısmi yanıtlar açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, Rorschach Testinin D endeksi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 3.5.’de verilmiştir.

Kısmi yanıt (D) değişkeni açısından B ve kontrol grubu karşılaştırıldığında, iki grup arasında kontrol grubunun lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t=2,573$; $p<,05$). (Tablo 3.5.)

Tablo 3.5. ğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun Kısmi Rorschach Yanıt Kategorisi Açısından Karşılaştırılması

	B Grubu (N=30)		Kontrol Grubu (N=30)		Test İstatistiği	P
	Ortalama	SS	Ortalama	SS		
D %	63,37	11,74	53,20	18,17	$t=2,573$,048*

B grubu kısmi yanıt rnekleri:

I. kart:

“el var iki tane”

“kanatlar”

“arı kanadı. ejder kanadı”

VII. Kart:

“kızın saçı”

“bir şey vücudu”

“el. parmakta var”

“kafa kafaya vuruyorlar”

“ineğin kafası”

“kurbağa bacağı”

“burası insan kafasına benziyor”

VIII. Kart

“Horoz kuyruğu, tavuk kanadı, civciv başı”

B grubunun kontrol grubundan daha fazla kısmi nesne yanıtı vererek, depresif konumu işlemekte zorlandığı görülmektedir. B grubunda bütün bir imge olarak anne ile ödipal özdeşim yerine, birincil özdeşimlerde fiksasyonu gösteren kısmi

nesne özdeşimlerini ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni, anne imgesi ile ödipal düzeyde bir özdeşimin kayıp riski içermesi ve bu yönüyle tehdit edici olmasıdır.

3.2.1.3. Belirsiz (flu) olan Nesne ya da İmgeler (F+/-)

Çevresi belirsiz veya sınırları kötü çizilmiş olan imge ya da nesne yanıtları, dış dünyaya yaklaşımda güçlü ve sağlam olmayan bir düşünce biçiminden kaynaklanıyor olabilirler ve zarın yetersizliğini, kapsayanın kırılmasını akla getirirler.

Araştırmada ÖB grubu ve kontrol grubunun belirsiz nesne ya da imgeler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, Rorschach Testinin F+/- endeksi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 3.6.'da sunulmuş.

ÖB grubu ve kontrol grubu F+/- değişkeni açısından karşılaştırıldığında, iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ÖB grubunda, anne ile çocuk arasındaki ruhsal alandaki kopukluklar nedeniyle sınırları belirsiz, flu imgelerin yer aldığı yanıtlar kontrol grubuna göre daha fazla görülmektedir (U=342; p<,031). (Tablo 3.6.).

Tablo 3.6. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun F+/- Rorschach Yanıt Kategorisi Açısından Karşılaştırılması

	ÖB Grubu (N=30)		Kontrol Grubu (N=30)			
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	Test İstatistiği	P
F+/- %	3,64	5,74	,34	1,08	U=342	,031*

ÖB grubu F+/- yanıt örnekleri:

VII. Kart

“Bulut”

“Bulut üstünde iki ruh”

“Bulutta. Buluttaki şekil. Bulutlardan bir şekil”

VIII. Kart

“Bulut gemisi”

“Taş var altta”

ÖB grubunun verdiği belirsiz nesne ve imge yanıtlarında, nüfuz eden anne imgesinin tam tersine nesne kaybı endişesi, kayıp anne imgesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

3.2.1.4. Tehdit Edici Erken Dönem Anne İmgesi

Tehdit edici erken dönem anne imgesi, annenin ruhsal olarak nüfuz ediciliği ile ilişkilendirilen bir kavramdır.

Rorschach testinde anne imgesine gönderme yapan kartlara verilen yanıtlar incelendiğinde, nüfuz edici anne imgesine gönderme yapan yanıtların sıklıkla ortaya çıkması dikkat çekmektedir:

ÖB grubu yanıt örnekler:

I. Kart

“Askerler kadını götürüyor. Ayaklarını bağlamış. Üstüne çıkmışlar”

“Elleri dikenli, denizde akvaryumda olur. Yengeç.”

“Canavar kelebek. Korkunç”

“Kurt”

“Delikler deniz. Köpek balıkları”

VII. Kart

“Tornavida”

“Boyna takılan kurdele. Arkadan bağlıyor”

“Böcek yiyen hayvan”

“Sivri dişler”

IX. Kart

“Köpek balığı”

“Tırnak”

“Topuklu ayakkabının ucu”

ÖB grubu yanıtlarında fallik anne imgesine rastlanmakta ve ruhsal olarak bu imgenin nüfuz ediciliğini ortaya koymaktadır.

Kontrol grubunun yanıt örnekleri:

I. Kart

“Yarasa”

“Kelebek”

“Kelebek uçuyor. Uçarken ellerini uzatmış”

“Kuş”

VII. Kart

“2 kız çocuğu, saçları uçuyor”

“2 kuş, bir taşın üstünde duruyor”

“2 süslü kedi. Kayanın üstüne çıkmışlar”

“1 kız 1 erkek”

VIII. Kart

“2 hayvan bir şeyin üstüne çıkıyor”

“2 kaplan, tırmanıyor”

“2 iguana ağaca tırmanıyor”

Kontrol grubuna ait yanıt örneklerini incelediğimizde ise ÖB grubundan farklı olarak, ödipal özdeşimleri gösteren bütün, net figürlere yatırım olduğu ve bunun doğru algı ile beraber geldiği görülmektedir. Libidinal, aktif ilişki yanıtlarda görülmektedir. Ambivalansa geçiş ile, libidinal dürtü ve agresif dürtü birleştirilebilmektedir. Bu yanıtlar, sağlam anne imgesini ve ödipal düzeye ulaşıldığını ortaya koymaktadır.

Tehdit edici anne imgesini ortaya koymak üzere, Rorschach testi toplam hareket yanıtları da incelenmiştir:

Hareket yanıtlarında, kişi öncelikle bir nesneyi algılamakta, ona tüm bir beden imgesini yüklemekte, ardından da bu imgenin üzerinden yaratıcılığını kullanarak ona birtakım eylemler atfetmektedir. Öznel bir yaklaşım olan hareket yanıtları “yansıtma” düzeneğine gönderme yapmaktadır. Bir nesneyi algılamak, daha sonra onunla özdeşleşmek ve içsel dünyadan gelen duygulanımları ve düşünceleri aktarabilmek yaratıcılık, imgesel ve ruhsal dünyanın zenginliğine işaret etmektedir (İkiz, 2001).

Dış dünya ile bağlantı kurma aracı olan ve ruhsal dünyanın zenginliğine gönderme yapan hareket yanıtlarının niceliğinden öte niteliği, simgeleştirme yetisindeki yetersizliklerin ortaya konması bakımından önem taşımaktadır.

Toplam hareket yanıt sayıları açısından iki grup arasında anlamlı farklılık elde edilememiş olmasına karşın, hareket yanıtları sayısının kontrol grubunda daha fazla sayıda geldiği ve içerik olarak incelendiğinde ÖB grubundan farklılık gösterdiği görülmektedir.

K yanıtlarında nicelikten daha önemli olan, formun kalitesi ve içerik gibi niteliksel özelliklerdir (Rausch de Traunberg ve Boizou, 1996). Dünya ile bağlantı kurma aracı olan ve imgesel dünyayı açığa çıkaran hareket yanıtlarının niteliksel olarak incelenmesi, içsel süreçlerde vurgulanan sorunsal yansıtması bakımından büyük önem taşımaktadır:

ÖB grubu hareket yanıt örnekleri:

“Akciğerin şeyi, yemek eziyor. Eziyor bırakıyor, eziyor bırakıyor” (II. kart)

“Kelebek uçuyor. Keneye dönüşüyor. Kımızı şeyler saldırmıştı, bu örümcek onları dövmeye çalışıyordu” (III. kart)

“Düşen çocuk ve atkısı” (III. kart)

“Çocuklar tutuyor radyoyu” (III. kart)

“Tavşan kafalı, kolları uçacak kadar. Uçan kanat” (V. Kart)

“Kurt. Üstüne geçmeye çalışıyor. Kuyruğu akmış, yapışıklar. Ayağını getiremiyor.”

(VIII. kart)

“Yengeç. Çimdikleyen, çimcik atan” **(VIII. kart)**

“Dev uçan dinazor kanadı” **(IX. kart)**

Kontrol grubu hareket yanıt örnekleri:

“Yarasa. Uçmaya başlamış gibi.” **(I. kart)**

“İki insan konuşuyor.” **(II. kart)**

“İki adam bowling oynuyor” **(III. kart)**

“Uçan bir kuş” **(V.kart)**

“2 tane kaplan. Dağa tırmanıyor” **(VIII. kart)**

Rorschach (1969), kişinin hareket attığı insan biçimiyle bir anlamda özdeşim kurduğunu belirtmektedir. Hareket yanıtlarının bilinçdışının en derin katmanlarına ait olduğunu ve kişinin temel davranış biçimlerini ortaya çıkardığını söylemektedir. ÖB grubu hareket yanıtları içerik olarak incelendiğinde, bu yanıtların sıklıkla bozuk algıyla beraber geldiği görülmektedir. Bozuk algı ile beraber gelen yanıtlar, çocuğun sorunsalını ortaya koymaktadır.

Bu durum kapsayıcı işlevlerdeki yetersizlik nedeniyle oluşan tehdit edici iç dünyaya işaret etmektedir. Kontrol grubu hareket yanıtlarının ise doğru form yanıtları ile birlikte verilmesi, güven veren içsel nesnenin varlığına gönderme yapmaktadır.

Hareket yanıtlarına dair iki grup arasındaki diğer bir farklılık ise, ÖB grubu hareket yanıtlarının tehdit edici imgeler içermesidir. “Kene”, “yapışmış” gibi temalar, nüfuz eden anne imgesi sonucu oluşan nesne kaybı endişesi ile çocuğun nesneden ayrışmasının zorluğuna işaret ederken “ezmek”, “cimciklemek” gibi yanıtlar ise nüfuz edicilik sonucu ortaya çıkan agresyonu ortaya koymaktadır. “Düşmek”, “tutmak” temaları ise, kapsayıcı işlevlerdeki eksikliğe gönderme yapmaktadır.

3.2.1.5. Nesne Kaybı Endişesine Yönelik Savunmalar

ÖB grubu protokellerinde, nesne kaybı endişesi ile baş etmeye yönelik ülküleştirme, imgeleri birleştirme, dondurma gibi savunmaların ortaya çıktığı görülmektedir.

ÖB grubu yanıtlarında anne imgesinin idealizasyonunu içeren yanıtlara rastlanmaktadır:

VII. Kart

“Periler dans ediyor”

“Koruyucu perilerin kanadı. Burnu ejder gibi. Kötü peri”

“Kızın saçı. Sivri dişler.”

Nüfuz ediciliğin fazla olduğu bir anne çocuk ilişkisi içerisinde, çocukta kendi varlığını devam ettiremeyeceği korkusu ile anne imgesinin idealizasyonu görülmektedir. Anne imgesinin idealizasyonu, kayıp endişesini ortadan kaldırılmasına hizmet etmekte ancak hemen ardından nüfuz ediciliğin ve bağımlılığın yarattığı agresyonun ortaya çıkışı görülmektedir.

İdealizasyon yanıtlarının yanı sıra agresif dürtünün tetiklenmesinin beklenmediği annesel kartlarda, ÖB grubu yanıtlarında agresif nesne tasarımları geldiği görülmektedir. Anne imgesine ve erken dönem deneyimlerine gönderme yapan kartlara verilen yanıtlarda agresif dürtünün yoğunluğu dikkat çekicidir:

I. Kart

“Ejder. Ağzından ateş, burnundan alev çıkan”

“Komik bir kedi ama kızgın”

VII. Kart

“Kızın saçı. Yılan çıkıyor. Sivri dişler. Dişler büyüyecek, yeşil saça dönüşecek”

“Tavşan. Altında ateş var”

“Yangın”

“Böcek yiyen hayvan”

VIII. Kart

“2 canavar. Dişli bir ağız. Ateş ediyor arkadaki”

“Sinek yiyen”

IX. Kart

“Ateş. Yüz”

X. Kart

“Alev, kan”

Annesel kartlarda gelen yoğun agresyonun, annenin kapsayıcı işlevlerindeki eksikliği düşündürmektedir. Tehdit edici anne imgesi sonucunda tehdit edici iç dünya oluşmaktadır. Tehdit edicilik, kayıp anne imgesinden kaynaklanabileceği gibi, nüfuz eden anne imgesinden de kaynaklanabilmektedir. Nüfuz edilme, çocuk tarafından çok saldırgan ve kendisini yok edici bir tehdit anlamı taşımaktadır. Buna rağmen bağımlılıktan kaçış ve olası bir kayıp riskini göze alamama söz konusudur.

Bunun yanı sıra, ÖB grubu protokollerinde donuk imge yanıtlarının geldiği görülmektedir:

ÖB grubu donuk imge yanıtları örnekleri:

I. Kart

“Su atan robot”

VII. Kart

“Heykel”

“Köpek. Heykel koymuşlar. Kızlarda heykel”

“Fotoğrafılık”

VIII. Kart

“Robot oyunundaki silah. Kötü adam balonları patlatıyor”

IX. Kart

“Oyuncak. Elektronik ayakları”

“Meyve suyu maddesi, nane suyu maddesi, çilek suyu maddesi”

X. Kart

“Bu oyuncuğı bilmiyorum. G6vdesi mor, elleri elektronik”

“Kelebek var ama kelebeğin kurumuş hali”

Bu tür yanıtlardaki artış, hem duyguların karşılık bulamadığı, yanıt vermeyen anne imgesi ile ilişkilendirilebilir hem de çocuğun, nüfuz edici anne imgesi ile çatışmadan kaçınmaya yönelik çabası olarak düşünülebilir.

Donma yanıtları ile altta yatan agresyonun ortaya çıkmaması ve böylece çatışmadan kaçınma ile nesnenin muhafazası amaçlanmaktadır. Bu savunma, nüfuzu durdurmak için ilişkiyi dondurmak olarak da düşünülebilir.

Bu noktadan hareketle, nesne ilişkilerini dondurma yoluna gitmek, ruhsal hayatı dondurma, düşüncenin donması, ÖB tanısı alan çocuklarda görülen donuk, bilgiyi içeri almama, aktif faaliyette bulunmama eğilimini aydınlatır gibi görünmektedir. Her şeyi dondurma, bir kayıptan kaçınma ve olası bir eksiklikle karşılaşmamaya hizmet etmektedir. Aktif her faaliyet, bir kayıp riski içerir. Örneğin; okuyamayabilir ve başarısız olabilir ancak hareketsiz kaldığı zaman başarısızlık söz konusu olmaz.

Donma, kendilik tasarımı bağlamında da düşünölmektedir. Benlik, ideal benlik ile gerçek kendilik tasarımı arasındaki farkın kapatılması için, sahte kendilik tasarımı ortaya koymaktadır. Sahte kendilik ortaya konmaktadır ancak alta yatan yetersizlikler ortaya çıkmaktadır. Bu yetersizliğin ortaya çıkmasını engellemek üzere ise, kişilik dondurulmaktadır. “Kelebeğin kurumuş hali” yanıtı kendilik tasarımıdaki donmayı ortaya koymaktadır.

ÖB grubunda görölen simetri yanıtlarına, aynılaştırma ve dondurma yanıt türüne benzer şekilde başvurulmaktadır.

VII. Kart

“İkiye mi katlıyorlar?”

“Bulut. Çift taraflı bulut. İki tarafı da aynı”

IX. Kart

“Fotokopi yüzler”

Simetri yanıtları, çatışmadan kaçınmaya ve olası bir kaybın önüne geçerek nesnenin muhafazasına hizmet eden savunma işlevi görmektedir.

Bunun yanı sıra, imgeleri birleştirme çabasının ÖB grubunda çok sık ortaya çıktığı görülmektedir:

II. kart:

“Yapışık böcek. Lastik gibi. Çekildi mi zor kopuyor”

VII. Kart

“İkisi birleşince, mide boşluğu oluyor”

VIII. Kart

“İki fare. Ayakları yere yapışmış, zorlanıyor”

“Aslan. Buraya yapışık. Kuyruğu akmış, ayağını getiremiyor. Yapışmış”

X. Kart

“At sırtında oğlunu taşır gibi koşuyor. Kuyruğu maymuna, gitara ve solucana benziyor. Yaprak ata sarılmış ve mavi olmuş”

ÖB grubunun verdiği bu yanıtlar, özerkleşme ve ayrılmada yaşanan zorluklar ve farklılaşamama ile anne imgesi ile olan bağımlı ilişki biçimine ve bireyselleşmenin imkansız oluşuna gönderme yapmaktadır. Anne imgesi birleşik olma yanıtları, sorunsalın nesne kaybı endişesi etrafında şekillendiğini ortaya koymaktadır.

3.2.1.6. E ve C’ Yanıtları

Anzieu’ nun (1985) ortaya koyduğu deri-ben kavramına göre deri, yalnızca bedeni kaplamakla kalmayıp aynı zamanda duygusal iletinin yapıldığı en önemli organdır. Erken dönemde dış dünyadan gelen her türlü endişe ve olumsuz saldırıdan koruyan deri, aynı zamanda içeriden gelen heyecanlarında düzenlenmesini sağlamaktadır. Bu

ilk dönemki eksiklikler ve duyarlılıklar, Rorschach testinde ÖB grubunun verdiği E ve C' yanıtlar ile ortaya konmaktadır (Akt: Anzieu & Chabert, 2004).

Araştırmada ÖB grubu ve kontrol grubunun kapsayıcı işlevler yanıtları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, Rorschach Testinin E ve C' endeksleri ile incelenmiş ve bulgular Tablo 3.7.'de verilmiştir.

ÖB ve kontrol grubu E ve C' değişkenleri açısından karşılaştırıldığında, iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (sırasıyla: $U=322,5$, $p<,05$; $U=345$, $p<,05$). (Tablo 3.7.).

Tablo 3.7. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun E ve C' Rorschach Yanıt Kategorileri Açısından Karşılaştırılması

	ÖB Grubu (N=30)		Kontrol Grubu (N=30)		Test İstatistiği	P
	Ortalama	SS	Ortalama	SS		
ΣE	,93	1,28	,23	,50	U=322,5	,022*
$\Sigma C'$,366	,49	,133	,34	U=345	,038*

ÖB grubunda siyah, beyaz ve gri renge (C') olan hassasiyet ve dokunsal yanıtların (E) kontrol grubundan anlamlı derecede fazla olması, kapsayıcı işlevlerdeki eksiklik ile ortaya çıkan depresif duygulanıma işaret etmektedir.

ÖB ve kontrol gruplarının E ve C' yanıtları niceliksel olarak farklılık göstermesinin yanı sıra, bu yanıtlar niteliksel olarak incelendiğinde farklılar ortaya çıktığı görülmektedir:

ÖB grubu E yanıt örnekleri:

“Sünger, sırtımızdaki gibi” (IV. kart)

“Sigara içince duman oluyor” (VI. kart)

ÖB grubu C’ yanıt örnekleri:

“Kara böcek” (I. kart)

“Simsiyah akciğer” (II. kart)

“Siyah böcek” (III. kart)

“Siyah bir canavar” (IV. kart)

“Kafası siyah papağan” (X. kart)

“İç organ, siyah” (X. kart)

Kontrol grubu E yanıt örnekleri:

“Kedi, bıyıkları, tüyleri” (VI. kart)

“Kurt, bıyıkları var” (VI. kart)

“Kedinin ya da kurdun yanaklarındaki bıyıklar” (VI. kart)

“Kız, saçı burası” (VII. Kart)

Kontrol grubu C’ yanıt örnekleri:

“Yarasa (?) Siyah” (I. kart)

“Ağustos böceği (?) Beyazlıklardan” (I. kart)

“Gözlük. Beyazlık ve karalık var. Sapı, süsleri” (VII. kart)

“Hamam böceği şunlar” (X. kart)

Kontrol grubuna ait E ve C’ yanıtlarının, doğru form ile beraber geldikleri görülmektedir. Özellikle VI. kartta verilen dokunsal yanıtların algısal gerçeklik ile örtüşmesi, gerçeklik ile uyumlu ve regresyona izin veren bir ruhsal işleyişe işaret etmektedir. ÖB grubu yanıtlarında ise, erken dönem anne imgesinin güven veren bir içsel tasarım olmayışının bir yansıması olarak E ve C’ yanıtlarının geldiği görülmektedir. Kapsayıcı işlevlerdeki yetersizlik ile ÖB grubu yanıtlarında dokunsala ve siyah renge hassasiyet, adaptatif olmayan yanıtlar ile ön plana çıkmaktadır.

Simgeleştirme yetisindeki yetersizlikler, nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerdeki eksikliklere gönderme yapmaktadır. Simgeleştirme yetisindeki yetersizlikler, nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevler başlığında Rorschach testinde yer alan anatomi, toplam renk ve algıya ve somuta yaslanmaya işaret eden form yanıtları ele alınarak incelenmiştir.

3.2.1.7. Anatomi Yanıtları

Anatomi yanıtları, fakir bir içsel dünyanın yansımasıdır. Düşlemsel kapasitenin çalışmaması, bedensel (somatizasyon) ifadeyi devreye sokmaktadır. Simgeleştirmedeki yetersizlikler nedeni ile anatomi yanıtları sıklıkla görülmektedir (Anzieu & Chabert, 2004).

ÖB grubu ve kontrol grubu anatomi yanıtları açısından karşılaştırılmıştır ve iki grup arasında kontrol grubunun lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($U=278,5$ $p<0,05$). (Tablo 3.8.)

Tablo 3.8. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun Rorschach Testi Anatomi Yanıt Kategorisi Açısından Karşılaştırılması

	ÖB Grubu (N=30)		Kontrol Grubu (N=30)			
Anatomi	Ortalama	SS	Ortalama	SS	Test İstatistiği	P
	1,56	2,71	,23	,67	U=278,5	,002*

ÖB grubu anatomi yanıt örnekleri:

II. kart

“İç organlar sandım. Adamın iç organları”

“Akciğerin şeyi, yemek eziyor ya o neydi ya? Kabuk yerleri eziyor bırakıyor, eziyor bırakıyor”

III.kart

“İskelete benziyor”

VII. kart

“Kızın saç. Ağız, dişi, gözleri, göz bebekleri. Yılanlar çıkıyor. Dişler büyüyecek yeşil saça dönüşecek.”

VIII. kart

“Akciğer, mide, kalp, kemik”

“Kemik. Akciğerin borusu. (?) Sigara içerken süngerlerimiz yara oluyor.”

“Kalp. Tamamı göğüs. İçimiz”

IX. kart

“Teyp. Akciğer. Damarlarımız”

“İç organ. Biz nerden bilelim. İç yerlerimizde var”

“Buralarımız, omuz. Kafatası. Göz etleri.”

X. kart

“Ölürüm ben bunla. Kaç tane iç organ çıkacak. İç organ”

Kontrol grubu anatomi yanıt örnekleri:

“İç organımız” (II. kart)

“Ciğer” (III. kart)

“Kalp (?) Borusu” (III. kart)

“İçimizdeki bir kemik” (VI. kart)

“İnsan vücudu (?) İçi” (VIII. kart)

Her iki grubun anatomi yanıtlarının içeriğine bakıldığında ÖB grubunun “damar”, “kalp”, “böbrek”, “insanın içi” gibi yanıtlar verdiği görülmektedir. ÖB grubundaki anatomi yanıtlarının çoğunluğu – (bozuk biçim) alırken, kontrol grubunda verilen çok az sayıdaki anatomi yanıtının doğru algı ile beraber yer aldığı gözlenmektedir.

Diğer bir farklılık ise, ÖB grubu anatomi yanıtlarının sıklıkla regresif kartlarda ortaya çıkmasıdır. Bu durum kapsayıcı işlevlerdeki eksiklik sonucu simgeleştirmedeki yetersizlikleri ortaya koymaktadır. Kontrol grubunda ise anatomi yanıtlarının dürtüsel tepkileri tetikleyen kartlarda az sayıda yer aldığı görülmektedir.

3.2.1.8. Toplam Renk (C) Yanıtları

Rorschach testinde C ile kodlanan renk yanıtları, bir uyaran olarak dikkat çekerek kişinin içsel yaşantılarını harekete geçirme özelliğine sahiptir. Renk yanıtlarının az sayıda olması, yetişkin Rorschach testi değerlendirmelerinde duygusal yoksunluk olarak adlandırabilmektedir (İkiz, 2001). Oysa çocuk söz konusu olduğunda, renk yanıtlarını sayısı ve oranı değil, niteliği önem kazanmaktadır; zira çocuğun duygulanımı Rorschach testinde sadece renklerle değil, tüm yanıtlara yansıtılan duygulanım ile değerlendirilmektedir (Zabcı, 2011).

ÖB ve kontrol grubu arasında, renk yanıtlarının niceliksel olarak farklılık göstermediği saptanmıştır. Niteliksel olarak incelendiğinde ise, iki grup arasında farklılıklar olduğu görülmektedir:

ÖB grubu renk (C) yanıt örnekleri:

“Kırmızı ayaklar alevler saçıyor” (II. kart)

“Ayı. Elllerinden kan çıkıyor” (II. kart)

“Yeşil adam” (IV. kart)

“Sinek yiyen, yeşil ağaçta” (VIII. kart)

“Kafası yanıyor” (IX. kart)

“Kanlar, kanları çıkmış” (IX. kart)

Kontrol grubu renk (C) yanıt örnekleri:

“Uğur böceği” (II. kart)

“Kırmızı kalp” (III. kart)

“Çiçek. Turuncu taç yaprakları, bunlar çanak yaprakları, pembe toprağı.” (IX.kart)

“Yeşil solucan” (X. kart)

“Orman” (VIII. kart)

“Palyaço, saçları kavuniçi” (VIII. kart)

“Ağaç” (IX. kart)

“Yapraklar, ağaç” (IX. kart)

“Çiçekler açmış” (X. kart)

ÖB grubundaki C yanıtlarının içeriğine baktığımızda pastel renkler içeren regresif kartlara (VIII, IX ve X. kartlar) verilen yanıtlarda, kısmı nesnelere yapılan atıf (el, ayak) ve bunlara yıkıcılığın eşlik etmesi, holding işlevlerindeki yetersizliklere gönderme yapmaktadır. Kontrol grubunun C yanıtları ise “ağaç”, “çiçek”, “orman” gibi güven verici imgeyi yansıtan regresif yanıtlardan oluşmaktadır. ÖB grubunun C yanıtları tehdit edici anne imgesi sonucu ortaya çıkan agresyonu ve dürtüsel bir hareketi simgelerken, kontrol grubunun pastel kartlara verdikleri C yanıtları, güvenli içsel nesneye gönderme yapmakta ve regresif hareketleri simgelemektedir.

3.2.1.9. Algıya ve Somuta Yaslanmaya İşaret Eden Form Yanıtları

Biçime dair yanıtları ifade eden form (F) yanıtları, spontan olarak duruma karşı verilen bir tepki olarak düşünülürken, entelektüel ve sosyal uyum ile de ilişkilidir. Doğru düşünme, kendini değerlendirme, bilinçli faaliyet gösterme ile de ilişkilendirilen form yanıt türünün fazla sayıda olması ise, gerçeklik ilkesinde yaşanan katı savunma sistemlerini, fantezi ve hayal gücüne izin vermeyen yapıları ortaya koymaktadır. Bu durum kimi zaman nörotik düzeyde katı bir üstbenlik yapılanmasını gösterirken, kimi zaman da –bastırılan dürtü geri gelmediğinde- tasvire dayalı, sürekli algılanan gerçeğe gönderme yapan, somuttan soyuta geçemeyen, fakir iç dünya ve işlemsel düşünceyi göstermektedir (Zabcı, 2011).

F yanıtı değişkeni açısından ÖB ve kontrol grubu karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t=3,062$ $p<,05$). (Tablo 3.9).

Tablo 3.9. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun F %' si Rorschach Testi Yanıt Kategorisi Açısından Karşılaştırılması

	ÖB Grubu (N=30)		Kontrol Grubu (N=30)			
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	Test İstatistiği	P
F%	78,36	10,1	71,77	6,03	t=3,062	,005*

ÖB grubunda F (form) yanıtlarının, diğer yanıt türlerini dışlayıcı bir biçimde fazla olması, katı simgeleştirme yetisindeki eksiklikler nedeniyle duygulanımsal ve düşlemsel yaşamın ruhsallığa hakim olamadığı, bunun yerine algısal ve somut gerçekliğin yansıtıldığını ortaya koymaktadır. Özellikle yanıtların gerçekliğe uyumunun düşük olması, gerçeklikle uyumun bozulmadığı nörotik düzeyde bir katı üstbenlik yapılanması yerine, erken dönem sorunsalına işaret etmektedir

3.2.2. CAT Testi Bulguları (7-8 yaş)

ÖB grubundaki çocukların nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerdeki eksiklikleri, CAT testinin **1, 4 ve 9. kartlarından** hareketle incelenmiştir.

1 ve 4. kartlara verilen hikayeler değerlendirildiğinde, doyum veren anne imgesinin içselleştirilemediği sıklıkla görülmektedir. Kapsayıcı işlevlerdeki eksiklik ile oral sadistik düşlemler, annenin doyum vermemesinin yarattığı boşluk, nesne kaybı teması, hastalık-sakatlık gibi narsistik temalar geldiği görülmektedir.

9. karta verilen hikayelerde ise, depresif konunun işlenmediği görülmektedir. Depresif konunun işlenmesindeki ilk kriter; çocuğun öncelikle kartın tetiklediği affektif ifade edebilmesidir. Bunun ardından ifade edilen duygulanımın bir tasarıma bağlanması ve son olarak giden nesnenin geri geleceğini belirtmesi beklenir. Bu kriterleri hikaye içerisinde verebilen çocuğun, kapsayıcı işlevlerinin sağlamlığından ve depresif konumu işleyebildiğinden söz edilebilir.

ÖB grubu hikayeleri incelendiğinde, depresif duygulanımı işlemede zorlandıkları gözlenmektedir. Bunun yerine oral sadistik düşlemler, sıkıntının bedenle ifadesi, yalnızca görünen içeriğin verilemesini içeren yanıtlara kontrol grubuna göre çok yüksek sayıda rastlanmaktadır. Bu yanıt türleri kartın gizil içeriğine uygun olmayıp, kapsayıcı işlevlerdeki eksiklik ve nesne kaybı endişesine gönderme yapmaktadır.

ÖB grubu **1. 4. ve 9. kart** yanıt örnekleri:

Kız, 8 yaş:

1. kart: *“Anne yemek yapmış. Bir civciv önlük takmamış, üstünü giymemiş. Ona yemek vermemiş.”*

4. kart: *“Kanguru ailesi. Kurt onu kovalamış, sonra yemiş. Küçüğü kovalayamamış, annesi ona tekme atmış”*

9. kart: *“Tavşan bebeğin yatağında uyuyor. Merdivenler var, kapı var, ayna var, ışık, cam, pencere var. (?) Hırsızların geldiğini hayal ediyor. Hırsızlar tavşanı kaçırıp, doğradı. Pazarda sattı”*

4. ve 9. kartlarda, annenin kapsayıcı işlevlerindeki eksiklik nedeni ile, zarar görme endişesini ortaya çıktığı görülmektedir. **1. kartta** ise, doyum vermeyen anne imgesinin yansıması görülmektedir.

Erkek, 8 yaş:

1. kart: *“Horoz çocuklarına yemek veriyor ama nasıl koyacağını düşünüyor. Eli yokmuş. Varmış ama elinden kayacak diye, çocuklarından biri yaralanacak diye kendileri alsınlar diyor. Kaşık bile tutabiliyorlar baksana.”*

4. kart: *“Bunların adı neydi unuttum. Kanguru anne, abi, bebek gezmeye gitmiş”*

9. kart: *“Bu ne. Sana göstersem korkarsın. Bebek bile değil bu. Yatağının buralarını yemiş. Çok açmış, doymazmış. Uyanmış, bir bakmış hırsız girmiş. Hırsız yemek istemiş, et bile yemek istemiş. Aklıma başka bir şey gelmek istemiyor.”*

1. kartta, annenin besleme boyutu gelmemekte, “kayma, tutamama ve yaralanma” teması ile, çocuktaki ruhsal boşluk, kapsayıcı işlevlerin eksikliği ortaya çıkmaktadır. Anne imgesinin kayıp olduğu görülmektedir. Çocuk, kendi kendine doyum sağlayan

konumunda yer almaktadır. **4. kartta** ise, dışsal bir dayanak ihtiyacı ile klinisyene yönelmiş ve ardından yalnızca dışsal gerçekliğe atıfta bulunarak duygulanımı yansıtmaktan kaçmıştır. Bu durum, kartın tetiklediği sorunsal ile başa çıkamadığına işaret etmektedir. **9. kartta** ise, oral sadistik düşlemlere gönderme yapılmaktadır. Erken dönemde yıkıcı düşlemlerin karşısında annenin kapsayıcı işlevlerini yerine getiremediği görülmektedir.

Klein (1982), çocukta erken dönemde var olan yıkıcı düşlemlerden bahsetmiş ve bunların ilk nesneyle ilişkiler içerisinde aşılmasını durumunda, bilişsel işlevlerin gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerinden söz etmiştir.

Erkek, 8 yaş:

1. kart: *“Civcivler yemek yiyor.(?) Doymamışlar. Annesi çok vermez diye üzölmüşler. Yemek olmadığı için mutfakta aradılar, kasede yem vardı. Aldı onu, koşarken kardeşine çarptı, düştü kırıldı. Onlarda artık yeteri kadar yemeye karar verdiler”*

4. kart: *“Kangurular pikniğe gidiyor. Anne pikniklerini unuttu, bir şeyler eksikti. Güzel geçmedi piknikleri. Bir daha ya aldı, güzel geçti”*

9. kart: *“Bir şey bulamadım. Gördüklerimi anlaticam. Tavşan yatakta. Kapı, dolap, lamba, pencere, ayna var. Bizim tarafa bakıyor”*

1. kartta, fazla doyumun getirdiği, haz arayışının yüksek olduğu görülmektedir. Fazla doyumun ise aslında tam olarak sağlamadığı, altında yatan doyumsuzluğun ortaya çıktığı görülmektedir. **4 kartta** ise, bir eksiklik teması gelmektedir. **1. karttan** hareketle bu eksikliğinde fazla doyum ile ortaya çıktığı düşünülmektedir. **9. kartta** ise, annenin kapsayıcı işlevlerindeki eksiklik nedeni ile ruhsal boyutta sorunsalla başa çıkamayarak, dışsal gerçekliğe ve somuta yaslandığı gözlenmektedir.

Barış, erkek, 7 yaş:

1. kart: *“Horoz kuşlara yemek veriyor. Başında duruyor. Horoz anne yemek bitince bulaşıkları yıkıyor. ((?)) bu aslında baba”*

4. kart: *“Üç tane kanguru. Anne hoplayınca, bisiklet kalkıp iniyor.”*

9. kart: *“Tavşan bana doğru bakıyor. Çok değişik bir tavşan, yaşlı yatalak galiba”*

1. kart verilen yanıtta, doyum verenin anne imgesi değil baba olduğu görülmektedir. Yani doyum babadan gelmektedir. **9. kartta** ise, depresif duygulanım, beden üzerinden anlatılmakta yani ruhsal boyutta işlenemeyerek, bedensel ifadeye başvurulmaktadır.

Kontrol grubunun **1. 4 ve 9. kartlara** verdikleri hikayelere baktığımızda ise, ÖB grubundan farklı olarak, doyum veren, sağlam, “iyi” anne imgesi ile özdeşim görülmektedir. Kapsayıcı işlevlerin yerine getirildiği, verilen yanıtlardan gözlenmektedir. **9. kartta**, yalnız kalma kapasitesinin yüksek olduğu ve depresif konumun işleyebildiği görülmektedir.

Kontrol grubu yanıt örnekleri:

Kız, 7 yaş

1. kart: *“Yemek yerken, anneleri civcivleri izliyor. Civcivler yemeği çok beğenmişler. Eline sağlık demişler”*

4. kart: *“Kanguru ailesi. Anne, bebek ve çocuğu. Beraber pikniğe gidiyorlar”*

9. kart: *“Tavşan ses duymuş uyanmış. Kokuyor. Annemsini çağırıyor. Yanına geliyor.”*

Erkek, 8 yaş:

1. kart: *“Civciv ailesi yemek yiyor tabakta. Anneleri yemek veriyor.”*

4. kart: *“Anne kanguru ve 2 yavrusu. Alışverişten dönüyorlar. Süt almışlar”*

9. kart: *“Tavşan bir sesten korkup kalkmış. Bakıyor. Annesi ve babası gelmişler, o da artık korkmamış ve uyumuş”*

3.2.2.1. Dış Gerçekliğe Başvuru (RE3 ve RE4)

Nesne kaybı endişesini ortaya koyan diğer bir değerlendirme kriteri olan **RE3** ve **RE4** işlemlerine başvurma, ÖB grubunda yer alan çocukların 1/3’ nin yanıtlarında görülmektedir. Kontrol gurubunda ise bu işlemlere başvurulmadığı görülmektedir.

ÖB grubu **RE3** ve **RE4** örnekleri:

“Aslan, her tarafı tüylü. Tahta var, basınca kapı açılıyor” (RE3)

“Mağara, taştan mağara. Ayı var” (RE3)

“Kral var. Koltukta oturuyor. Sopası var, kuyruğu var, ayakları var. Yerlerdeki tahta.” (RE3)

“Tavşan bebeğin yatağında uyuyor. Kulakları var. Merdiven var, kapı, kapı tokmağı var. Işık, ayna, pencere, cam, tavan.” (RE3)

“Aslan tahtta oturuyor. Yerler tahta, bastonu tahta. Yerde deseni var.” (RE3)

“Anne yemeklerinizi yiyin soğutmayın demiş. Başlamışlar hemen yemeye. Çok sıcakmış yemek, birinin ağzı yanmış.” (RE4)

“Kangurular marketten geliyor, süt var. Eve gidiyorlar ama ev yanmış olabilir ya da ormanda ağaç yanmış olabilir. Duman var gibi.” (RE4)

“Tavşan gibi bir şey yatağında oturuyor. İçerisi karanlık.” (RE4)

“Çok rüzgar varmış. Annenin şapkası uçuyormuş hep, o da tutuyormuş.” (RE4)

“Kangurular piknik yapacaklar. Rüzgar geliyor eve gidiyorlar. Sonra yağmur geldi, içeri girmişler.” (RE4)

3.2.2.2. Klinisyenle İlişki Kurmaya Başvuru (RC)

Diğer bir değerlendirme kriteri olan, ÖB grubunda yer alan çocukların CAT kartlarına verdikleri yanıtlarda, kapsayıcı işlevlerdeki eksikliğe gönderme yapan klinisyene başvurma (**RC2**), klinisyene soru sorma (**RC4**) ifadeleri incelenmiştir (Boekholt, 1998). ÖB grubunun % 53'ünde klinisyene sorular sorarak yaslanma ve bir dayanak ihtiyacı içerisinde oldukları görülmüştür. Buna karşın kontrol grubunda, **RC2** ve **RC4** yöntemlerine başvurulmamıştır.

ÖB grubu **RC2** ve **RC4** yanıt örnekleri:

“Bunların adı neydi? Unuttum, biliyordum da” (RC2)

“Bunlar penguen miydi? Neydi ya?” (RC2)

“Bu zormuş, ben nasıl anlatacağım ki” (RC4)

“Oldu mu bu hikaye?” (RC4)

“Doğru mu anlattım?” (RC4)

“Ay bunlar neydi ya? Unuttum.” (RC2)

“Bebek olsa tavşan kulakları olmaz, değil mi?” (RC2)

“Bunu bulurum işte. Bu neydi kap... hayır.” (RC4)

“Bu adamın sigarası mı?” (RC2)

3.2.2.3. Simgeleştirme Yetersizliği (RE1 ve RE2)

Dış gerçekliğe başvurmayı gösteren (**RE**) işlemler, güvenli içsel nesne oluşturulmayarak içsel dünyanın fakirliğine ve simgeleştirmedeki yetersizliğe gönderme yapan işlem biçimleridir. Kartların gizil içeriğiyle ilgili yanıt vermeyerek, çevresel gerçekliğe gönderme yapmak ve böylelikle projeksiyondan kaçmak amaçlanmaktadır. ÖB grubunda yer alan çocukların yarısının **RE1** ve **RE2** işlemlerine başvurduğu görülmektedir. ÖB grubundaki bu oran, kontrol grubundan oldukça yüksektir.

ÖB grubu **RE1** ve **RE2** yanıt örnekleri:

“Kanguru şapkasını tutuyor. Bu bisiklet sürüyor. Diğeri de elinde karnında, balon tutuyor” (RE1)

“Aslan oturuyor, yaşlanmış. Sigara içiyor” (RE1)

“Yemek yemiş civcivler, oyun oynamışlar. Akşam olmuş uyumuşlar” (RE2)

“Bir şey bulamadım. Gördüklerimi anlatacağım. Tavşan yatakta. Kapı, dolap, lamba, pencere, ayna var. Bizim tarafa bakıyor” (RE1)

“Bisiklet sürüyor. Çocuk bisiklet sürüyor. Annesi yavruyu taşıyor. Çantası var. Sepeti var, yiyecekleri var. Top var. Şapkası var.” (RE1)

“Markete gitmiş, bir şeyler alıp gelmişler. Annesi onu taşıyor. Bebek balon sallıyor, bu da bisiklete biniyor. Bu da şapkasını düzenliyor. Eve gidiyorlar, yemek yiyorlar, hava kararıyor, uyuyorlar.” (RE1 ve RE2)

“Ev. Çocuk. Kürklü bir tavşan uyumaya çalışıyor. Koltuğun üzerinde bir kitap var. Kapı açık. Birde lamba var.” (RE1)

3.2.3. TAT Testi Bulguları (9-10 yaş)

ÖB grubundaki çocukların nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerdeki eksiklikleri, TAT testinde yer alan **3BM** ve **13B** kartları ile incelenmiştir.

ÖB grubu **3BM** ve **13B** yanıtlarına bakıldığında, sıklıkla duygulanımın ifade edilmeyerek depresif konumun işlenemediği, iyi içsel nesnenin içselleştirilemediği ve ambivalansa geçişin sağlanamadığı görülmektedir. Bu durum, nesne kaybı endişesi ve kapsayıcı işlevlerdeki eksikliği ortaya koyan bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır.

ÖB grubu **3BM** ve **13B** kart yanıt örnekleri:

Erkek, 9 yaş:

3BM: *“Bir anne varmış. Çok hastaymış. Hastaneye gitmiş. Şurup vermiş. Yanlış şurupmuş. Bayılmış”*

Erkek, 9 yaş:

3BM: “Kız kulesiymiş. İşkence çekmişler. O yüzden yüzünü kapatmış. Sonra polisler gelmiş, onları yakalamış.”

13B: “Bir tane çocuk varmış. Hiç kimse, arkadaşları oynamıyormuş. Çocukta hasta olmuş. Kendini hasta etmiş yani. Sonra çocuk bir anda intihar etmiş. Ölmüş. Arkadaşları da üzölmüş.”

Bu yanıtlarda sorunun beden üzerinden anlatıldığı görölmektedir. Bu durum bedenselleştirmenin olduğunu, bu karşılık ruhsal olarak üzüntü duygulanımının işlenemediğini yani depresif konumun aşamadığını ortaya koymaktadır. 13B kartına verilen yanıtta, bedenselleştirmenin yanı sıra, iyi içsel nesnenin varlığından söz edilememekte, nesnenin somut olarak yokluğunda çocukta var oluşunu sürdürememektedir.

Erkek, 10 yaş:

3BM: “Bir tane adam görüyorum. Yerde yatıyor. Başka bir şey yapmıyor. (?) Belki ölmüştür, evi yanmıştır, evini almışlardır.”

13B: “Bir tane çocuk var. Evleri yıkılmış, tahtadan ev yapmışlar. Çorapları, ayakkabıları evde kalmış. Evin kapısı yok. Ahşaptan ev yapmışlar içeride koltuk yok. Sonra annesi babası ölmüş. Çocuk kalmış, düşünüyor. Bende ölebilir miyim diye.”

Ev, kapsayıcıdır ve sağlamlığı simgeleyen bir imgedir, ancak bu yanıtta evin yanması ve adamın ölmesi, kapsayıcı işlevlerin yetersizliğine ve sağlam olmayan anne imgesine gönderme yapmaktadır. 13B yanıtında da, yine evin yıkılması ve ölüm temaları gelmiştir. Bu durum da, depresif konumun işlememesini, iyi ve sağlam içsel nesnenin yokluğunu ortaya koymaktadır. İyi içsel nesnenin olmaması durumu, çocuğunda varlığını sürdürememesi anlamını taşımaktadır.

Kız, 9 yaş:

3BM: “Burada makas var. Şurada küçük silah var. Bu da böyle oturmuş. Başı da bir şekle girmiş. Vurmuş kanamış. Eli de böyle olmuş. Hastanede dikiş atmış.”

Kız, 9 yaş:

13B: “Çocuk bir yere vurmuş dişini galiba. Kulübenin içinde ağlıyor. (?) Kanayabilir ondan.

Bu iki yanıtta sorunun bedenle ifadesi yer almaktadır. Yanıtlarda affekt verilmemekte, bu nedenle depresif konumun işlenememektedir.

Kız, 10 yaş:

3BM: “Küçük kız koltuğa başını koymuş, yatıyor. Uykusu gelmiş. Anahtarı düşmüş. (?) Uyanmış, anahtarı alıp işine başlamış.”

13B: “Bir tane çocuk, camdan dışarı bakıyor. Ayakkabılarını giymiş, ellerini tutmuş. (?) Evlerinin kapısı. Bankta oturuyor, taht gibi bir yerde, dışarıyı izliyor.”

3BM yanıtında depresif affekt işlenememektedir. **13B** kartına verilen yanıtında da, yalnızlığı dile getirip kabul edememekte, depresif affekti dile getirememektedir. Bunun yerine “taht gibi” diyerek, narsistik yetersizliği kapatma çabasını yansıtmıştır.

Kontrol grubunda **3BM** ve **13B** kartlarında depresif duygulanımın bir tasarıma bağlanabildiği, iyi ve sağlam nesnenin içselleştirildiği ve agresif ve cinsel dürtünün birbirine bağlanarak ambivalansa geçişin mümkün olduğu yanıtlar geldiği görülmektedir. Ayrıca özdeşim süreçleriyle de ilintili olan **3BM** kartın da cinsiyetin verilerek net bir özdeşim ortaya konması, ödipal düzey özdeşimlere gönderme yapmakta ve üst düzey işleyişe işaret etmektedir.

Kontrol grubu **3BM ve 13B kart** yanıt örnekleri:

Kız, 9 yaş:

3BM: “Bu bir çocuk olabilir. Biri onu üzmüş olabilir. Sokakta durmuş ağlıyor. (?) Bir arkadaşı sinirlendirmiş.”

13B: “Evinin kapısında oturan, anne ve babasını bekleyen çocuk. (?) Geliyorlar, evde oturuyorlar.”

Kız, 10 yaş:

3BM: “Ağlayan bir kız. Okuldan dönmüş. Anahtarını yere düşürmüş. Okulda kötü bir şey olmuş.”

13B: “Anne ve babası gitmişler. Çocuk üzgün, kapıda bekliyor. (?) Geliyorlar.”

Erkek, 9 yaş:

3BM: “Ağlayan çocuk var. Yatağa başını koymuş. Babası bağırıyor. (?) Çocuk üzülüyor.”

13B: “Bir çocuk varmış. Annesi çok uzağa gitmiş. O da evinin kapısında ağlayıp annesini bekliyormuş. (?) Annesi gelmiş.”

3.3. Üçüncü Hipotez (Dürtüsel Ketlenme veya Dürtüsel Taşkınlık) ile ilgili bulgular

3.3.1. Rorschach Testi Bulguları

3.3.1.1. II ve III. Kartların İncelenmesi

Rorschach testinde yer alan **II** ve **III. kartlar**, her iki kartta da yer alan kırmızı renk nedeniyle dürtüsel tepkileri tetikleyici niteliktedir. Normal ruhsal işleyişte bu kartlarda beklenen, çocuğun dürtüyle baş ederek, düşlemsel bir taşkınlık yaşamadan gerçekliğe uyum içinde bir ruhsal işleme yapabilmesidir. ÖB grubu ve kontrol grubu yanıtları niteliksel olarak incelendiğinde, dürtüsel ketlenme ve dürtüsel taşkınlığı içeren yanıtların geldiği görülmektedir.

ÖB grubu **II** ve **III. kart** yanıt örnekleri:

Kız, 8 yaş

II. kart: “Kelebek. Dağ. Dağın üstünde kırmızı ayakları var. alevler saçıyor. Gizli kapı var. Alıp başka yere götürecekler”

III. kart: *“Kız robot. Gülleri, gövdesi, kurdelesi. Kelebek uçuyor, robot keneye dönüşüyor. Sivri dişleri var. Kırmızı şeyler saldırmıştı buna, yüzünü ayırmaya çalışmış. 1 robot 2 gri robota ayrıldı”*

II. karttaki “dağın ayakları alevler saçıyor” ifadesi, saldırgan dürtünün gerçekliğe uyumu bozarak ortaya çıkışını ve dürtüsel taşkınlığı göstermektedir. Ardından gelen **III. kart** yanıtında ise, nesneyi muhafaza etmek üzere kontrolü sağlamak amacıyla dürtüyü durdurmaya yönelik olarak “robot” yanıtının geldiği görülmektedir. Bu durum, nesne ilişkilerinde tehdit edici bir yönü ortaya koymaktadır. Ancak dürtüyü durdurmaya yönelik çaba da yeterli olmamıştır. Agresyon bu kez daha yıkıcı bir biçimde ortaya çıkmıştır. Kayıp endişesi ile dürtüyü dondurma ve nesneye yapışma görülmektedir. “Kene” yanıtı, nesneye olan bağımlılığın göstergesi olarak karşımıza çıkmıştır.

Erkek, 10 yaş:

II. kart: *“Fare kafası”*

III. kart: *“Örümcek”*

Kız, 8 yaş:

II. kart: *“Köpek (?) Suratına benziyor. Gözleri, burnu.”*

III. kart: *“Yengeç”*

Erkek, 7 yaş:

II. kart: *“Bu ne? Anlamadım. İnsan kafası mı, değil. Pardon ya kafa değil. Güvercin.”*

III. kart: *“Yengeç bu.”*

Erkek, 8 yaş:

III. kart: *“Örümcek”*

Erkek, 7 yaş:

III. kart: *“Böcek. Ağzı sivri. Kolları dar.”*

ÖB grubuna ait yukarıdaki yanıt örneklerine bakıldığında ise, **II. karta** yanlış bir form yanıtı verilmiştir. Bu durum dürtüsel uyarılım karşısında algısının bozulduğunu ortaya koymaktadır. Ardından gelen **III. kartta** ise, bir ilişki vermek yerine siyaha bütün olarak yanıt verilerek kırmızı rengin yanıt dışında bırakılması, nüfuz edici anne imgesinin (“örümcek”, “yengeç”, “böcek”) ve kayıp sorunsalının baskın gelmesi nedeniyle ortaya çıkan dürtüsel ketlenmeyi düşündürmektedir.

ÖB grubu protokollerinin **II** ve **III. kart** yanıtları incelendiğinde, yanıtların bir ilişkiye gönderme yapmaktan ve dürtüsel boyuttan uzak olduğu görülmektedir. Bunun yerine erken dönem sorunsalına gönderme yapan, siyahın bütün olarak alındığı yanıtların sıklıkla geldiği görülmektedir. İlişki tasarımına yalnızca iki protokolde rastlanmıştır.

Bu kartlara verilen böcek, çekirge gibi bütün hayvan yanıtları ve bu imgelere korkunç, ölüm gibi özelliklerin atfedilmesi, içsel dünyanın tehdit edici niteliğini ve bunun sonucunda ruhsal dünyanın dürtüsel ketlenme yoluna gittiğini ortaya koymaktadır.

Kontrol grubu **II.** ve **III. kart** yanıtları incelendiğinde ise, agresif dürtüye gönderme yapan ve aynı zamanda ilişki tasarımlarının yer aldığı ödipal düzeyde yapılandırıcı yanıtlar ödipal düzeyde işleyişe işaret etmektedir.

Kontrol grubu **II** ve **III. kart** yanıt örnekleri:

Erkek, 7 yaş:

II. kart: *“Uçak roket atıyor. Altından ateş çıkıyor”*

III. kart: *“İnsanlar yemek yiyor”*

II. karta verilen yanıtta saldırgan dürtü gerçeklikle uyumlu bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Ardından gelen **III. kart** yanıtında verdiği cevapta, bastırmanın ortaya çıkararak agresif dürtünün libidinal dürtü ile birleştirilmesi ile dürtü kontrolünün başarılı bir şekilde gerçekleştiği ve uyumlu bir yanıt geldiği görülmektedir.

Kız, 8 yaş:

II. kart: “2 fil, çak yapıyor”

Bu yanıtta ise, agresif dürtünü kontrollü biçimde ortaya çıkışı görülmektedir. Uyum sağlayıcı bir yanıt biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.3.1.2. Yanıt Sayısı (R)

Zengin sayıda yanıtlar içeren bir protokol oldukça gelişmiş bir hayal gücü ve bilişsel kapasitedeki üretkenliği gösterirken, az sayıda yanıtlar ise ketlenmeye işaret edebilmektedir (İkiz, 2001).

Tablo 3.10’ da görüldüğü gibi, ÖB ve kontrol grubu Rorschach testinde tüm zihinsel üretimi gösteren toplam yanıt sayısı (R) açısından karşılaştırılmış, iki grup arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. ÖB grubunun toplam yanıt sayısının kontrol grubundan az olduğu sonucu elde edilmiştir ($t=-1.22$ $p<.05$).

Tablo 3.10. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun Belirsiz Malzeme Karşısındaki Üretkenlikleri Açısından Karşılaştırılması

	ÖB Grubu (N=30)		Kontrol Grubu (N=30)			
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	Test İstatistiği	P
R	17,03	7,73	19,03	4,5	$t=-1,22$,020*

ÖB grubunun kontrol grubundan daha az sayıda orta koyduğu toplam yanıtlar, belirsiz malzeme karşısında tasarım oluşturmada, simgeleştirme yapmada yaşanan zorluğu düşündürmektedir.

3.3.1.3. II ve III. Kartlara Verilen Red ve Şok Tepkileri

ÖB ve kontrol grubu dürtüsel çağrışımları tetikleme beklenen **II** ve **III. kartlara** verilen Red ve Şok tepkileri açısından karşılaştırılmıştır. Bu değişkenlerin gruplara göre dağılımı, ortalama, standart sapma ve istatistiksel anlamlılıkları Tablo 3.11.’de

verilmiştir. **II** ve **III. karta** verilen Red ve Şok değişkeleri açısından iki grup arasından anlamlı farklılık elde edilmiştir (sırasıyla; $U=780$ $p<0,05$; $U=315$ $p<0,05$). (Tablo 3.11.).

Tablo 3.11. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun II ve III. Kartlara Verilen Red ve Şok Tepkileri Açısından Karşılaştırılması

	ÖB Grubu (N=30)		Kontrol Grubu (N=30)		Test İstatistiği	P
	Ortalama	SS	Ortalama	SS		
Red %	2,9	4,6	,2	1,5	U=780	,003*
Şok %	2,3	3,8	0	0	U=315	,001*

Rorschach testinde yer alan, **II** ve **III. kartların** dürtüsel boyutu tetikleyen kırmızı rengin yer alması ve ilişkiye gönderme yapmaları nedeniyle, ÖB grubunun dürtüyü ruhsal boyutta işlemekte zorlanarak, Red ile Şok tepkilerini kontrol grubundan daha fazla verdiği ve dürtüsel ketlenme yoluna gittiği sonucuna ulaşılmıştır. Dürtüsel ketlenmenin bir diğer nedeni ise, kartlarda yer alan beyaz boşlukların kaybı çağrıştırarak ruhsal olarak işlenememesi olarak yorumlanabilir.

3.3.1.4. Detay Yanıtlar

Rorschach protokollerinde normalin üzerinde verilen detay yanıtları, dürtüsel ketlenmeyle ilişkilendirilmektedir (Anzieu & Chabert, 2004). Araştırmada dürtüsel ketlenmeyi incelemek üzere, ÖB grubu ve kontrol grubunun detay yanıtlar açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, Rorschach testinin D, Dd ve Di endeksleri ile incelenmiş ve bulgular Tablo 3.14.'de verilmiştir.

Rorschach testi D, Dd ve Di yanıt yüzdeleri, ÖB ve kontrol grupları açısından karşılaştırılmıştır. Tüm değişkenler açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir (sırasıyla: $t=2,573$ $p<0,05$; $U=299,5$ $p<0,05$; $U=360$ $p<0,05$). (Tablo 3.12.).

Tablo 3.12. Öğrenme Bozukluğu ve Kontrol Grubunun D, Dd ve Di Rorschach Yanıt Kategorileri Açısından Karşılaştırılması

	ÖB Grubu (N=30)		Kontrol Grubu (N=30)		Test İstatistiği	P
	Ortalama	SS	Ortalama	SS		
D %	63,37	11,74	53,20	18,17	t=2,573	,048*
Dd %	6,12	6,75	3,39	7,77	U=299,5	,014*
Di %	,88	2,5	0	0	U=375	,021*

3.3.2. CAT Testi Bulguları (7-8 yaş)

CAT testinde ketlenmeyi değerlendirmek üzere, CAT Değerlendirme Ölçeğin’ de kaçınma ve ketlenmeye başvuruyu gösteren **EI1**, **EI2** ve **EI3** işlemleri incelenmiştir. ÖB grubunda kaçınma ve ketlenmeye gönderme yapan bu işlemler, kontrol grubundan yüksektir.

ÖB grubu **EI1**, **EI2** ve **EI3** yanıt örnekleri:

“Bu da ne? Hiçbir şey yok ki. Tek mağarada yatıyorlar.” (EI3)

“Ay bunların adı neydi? Unuttum ya.” (EI2)

“Şunlara ne diyorduk? Zıplayan bir şey. Sepeti var.” (EI2)

“Tavşan var. ... yatıyor... kapıdan biri giriyor... tilkiymiş.” (EI1)

“Daha çok kart var mı? Bunlardan 15 tane falan var galiba.” (EI1)

“Burada yatak var. Yatakta tavşan. Mutlu son, hiçbir şey yapmıyor. Annesi var, yiyeceği var. Mutlu son” (EI2)

“Bulamadım bunu, ne bu” (E11)

“Bu ne ya bu ne? Anne... Sana göstersem korkarsın. Tavşan yatağını bile yemiş. Aklıma başka bir şey gelmek istemiyor, korkuyor.” (E13)

3.3.3. TAT Testi Bulguları (9-10 yaş)

TAT testinde ketlenmeyi değerlendirmek üzere, TAT Değerlendirme Ölçeğin’ de kaçınma ve ketlenmeye başvuruyu gösteren CI işlemleri incelenmiştir. ÖB grubunda kaçınma ve ketlenmeye gönderme yapan bu işlemler, kontrol grubundan yüksektir.

ÖB grubu CI işlemleri yanıt örnekleri:

“Anlamadım... (?) İnsan.... Yatıyor.... Anlamadım” (C11)

“Şurada adamla kadın var..... (?) masa var. Oturma şeyi var..... (?).... Oğlu” (C11)

“Çocuk var. Ayakkabısı yok..... Pantolonu var, kısa kollusu var, saçı var..... Tahtalar var, kapı şeyi var.” (C11)

“Ağlıyor. Birisi geliyor. Ne oldu diyor. Cevap vermiyor. Evine gidiyor. Evde ağlıyor. Gece oluyor, yatıyor. Sabah kalkıyor. Elini, yüzünü yıkıyor. İşe gidiyor” (C12)

“Bir adam öbür tarafa bakıyor, diğeri diğer tarafa. Bir şeyler anlatıyor. (?) Bilmiyorum.” (C13)

“Anlamadım ki. Ben bu resimden bir şey anlamadım. (?) İnsana benziyor. Oturuyor. Başka bir şey anlamadım. Başka bir şey yapmıyor. (C11-C12)

“Bundan bir şey anlamadım ama bu resimde gördüklerim. Pencere, yaşlı bir anneanne mi babaanne mi ne. Yanında bir adam.” (C11)

“Buradan hiçbir şey çıkartamadım. Bir şeye bakıyorlar, bir şeyi önemsiyorlar ya da dava da olabilir. Bilmiyorum” (CI1-CI2)

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırma, Öğrenme Bozukluğu tanısı almış 7-10 yaş arasındaki çocukların, bu tanıyı almamış aynı yaş ve cinsiyet grubundaki normal grupla karşılaştırılarak ruhsal ve bilişsel özelliklerinin değerlendirilmesini esas almıştır. Öğrenme Bozukluğu tanısı almış grup ile kontrol grubu arasında, bilişsel süreçler ve erken dönem nesne ilişkilerine ilişkin ne gibi farklılıklar olduğunun belirlenmesi, bu araştırmanın amaçlarını oluşturmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, bilişsel süreçler, erken dönem nesne ilişkileri, kapsayıcı işlevler ve dürtüsel ketlenme/taşkınlık açısından iki grup arasındaki farklılıklar, gerek niceliksel analizler gerekse niteliksel analizlerle ortaya konulmuştur. Psikanalitik kuramda geniş yer alan erken dönem anne çocuk ilişkisinin öğrenme üzerine olan etkisini ele alan araştırmalar, bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Francine Klein' ın (1991) vurguladığı üzere, erken dönem nesne ilişkileri, bilişsel işlevlerin gelişiminde çok belirleyici rol oynamaktadır.

Bilişsel süreçlere ilişkin bulgular karşılaştırıldığında, iki grup arasında elde edilen farklılaşma nesne kaybı endişesi, kapsayıcı işlevler ve dürtüsel ketlenme/taşkınlık ile ilgili bulgularla beraber değerlendirildiğinde, bilişsel süreçlerde varolduğu tespit edilen farklılaşmanın temelini, Rubenstein & Levitt' in de (1977) belirttiği gibi, erken dönem nesne ilişkilerine dayandığı söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, ÖB' de ruhsal boyut açıkça ortaya çıkmıştır.

Bilişsel alandaki bozulmalara sadece nörolojik bir sorun olarak bakmak, tek yönlü bir bakış açısıdır. İnsanoğlu hem biyolojik, nörolojik ancak hem de ruhsal bir varlıktır. Aile içi dinamiklerin ruhsal gelişimde oynadığı rol inkar edilemez bir gerçektir. Bu çalışma, ruhsal dinamiklerin önemini ortaya koymakta, sorunsala yalnızca nörolojik veya eğitimsel açıdan yaklaşımın yetersizliğine dikkat çekmektedir.

ÖB olan çocukların test süresince ortaya çıkan davranışları da, niceliksel ve içerik analizinin yanı sıra, iki grup arasındaki farklılaşmayı ortaya koyan diğer bulgulardır. ÖB grubunun testlerin uygulanması sırasında sık sık durakladıkları, düşünmede zorlandıkları dikkati çekmiştir. ÖB olan çocuklar için düşünmek acı verici, zorlayıcı bir eylem iken, normal çocuklar için düşünmek haz veren, keyifli bir eylem olarak ortaya çıkmaktadır. Psikanalitik yaklaşıma göre, düşünceye ve öğrenmeye olan yatırımın kaynağı, erken dönem anne ve bebek arasındaki ilişki bağlamında değerlendirilmektedir. Bion da çocukta düşünme yetisinin gelişiminde, annenin ruhsallığını bebeğin ruhsallığının hizmetine sunmasından geçtiğini aktarır. Bu işlevin eksik olduğu bir anne çocuk ilişkisinde anlamlandırma, düşünme ve öğrenme imkansız bir hal alır.

Bu araştırmada ÖB grubunda temelde yatan, erken dönem anne ile ilişkiden temel alan nesne kaybı endişesidir. Protokoller incelendiğinde, üçüncü olmanın yarattığı kayba dayanamama (ödipal sorunsal) oranının $\frac{1}{4}$ olduğu görülmektedir.

Çalışmanın kısıtlılıklarına bakıldığında, örneklem grubunun yalnızca 30 kişi olması daha güvenilir genellemeler yapılmasını zorlaştırmaktadır. Daha sonraki çalışmalarda bu sayının artırılması önerilmektedir.

ÖB’ de ruhsal sorunların varlığını ortaya koymak üzerine yapılmış çok az sayıda çalışma mevcuttur. Bu bozukluğun nedenlerinin daha iyi anlaşılması için ruhsallığın da göz önüne alındığı araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmada yalnızca, kökenini erken dönem anne çocuk ilişkisinden alan ÖB incelenmiştir. ÖB’ de önemli bir yeri olduğu düşünülen ödipal sorunsalı da kapsayan bir çalışmanın yapılması, ÖB’ nin farklı sorunsallarla ilişkisini ortaya koyabilmek açısından yararlı olacaktır. Bu araştırmalarda, ödipal sorunsalda cinsiyetler arası farklılıkla ortaya çıkabilecek

sonuçları elde edebilmek amacıyla, kız ve erkek denek gruplarının ayrı ele alındığı çalışmalar yürütülmesi de önerilir.

Çalışmanın bir diğer kısıtlılığı ise, çalışmanın gerçekleştirildiği eğitim-öğretim dönemine denk gelen eğitim yaşının düşürülmesi, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin çalışmaya dahil edilemeyerek 6 yaş çalışma dışında bırakılmasıdır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda, 6 yaşın da gruplara dahil edilmesi yararlı olacaktır.

Literatür incelendiğinde sadece bilişsel yönü ele alan çalışmalar, bu sorunsala sadece eğitimsel veya nörolojik bir yaklaşımı desteklerken, ruhsal alanda bu çocukların yaşadığı sorunsalın gözardı edilmesine neden olmaktadır. ÖB' nin nörolojik temelli bir bozukluk olarak ele alındığı günümüzde, ÖB olan çocukların tedavi süreçlerine baktığımızda, ilaç tedavisi ve eğitimsel destek en sık kullanılan yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. İlaç desteği günümüzde bir çok ruhsal sorun da olduğu gibi ÖB' de de sıklıkla kullanılmaktadır. Eğitsel olarak ise, okuma, yazma ve matematik alanlarında bireysel ders desteği sağlanmaktadır. Ancak bu yöntemler sebepleri ortaya koyup çözüm bulmaya değil, belirtileri ortadan kaldırmaya yöneliktir.

ÖB' yi ruhsal boyutu ile alan psikanalitik yaklaşımda ise, ÖB olan çocuklara psikoterapi desteği sağlanmaktadır. Psikoterapi desteği ile, aile içi dinamikler analiz edilerek çocuğun ruhsal gelişimine olumsuz etki eden etkenlerin bu çalışma ile daha elverişli hale getirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları ise, yaşanan öğrenme sorunsalına bütünsel bir yaklaşımı destekler niteliktedir. Ailesel dinamiklerin ve ilişkilerin çok iyi analiz edilmesi ve bu alanda da destekleyici çalışmaların yapılması, eğitimsel desteğin yanısıra bireysel psikoterapinin de tedavide göz önüne alınması şart gözükmektedir.

KAYNAKLAR

Akvardar, Y., ve ark. (2010). *Psikanalitik Kurama Giriş*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Alheidt, P. (1980). The Effect of Reading Ability on Rorschach Performance. *Journal of Personality Assessment*, 44, 3-10.

Alsancak, S, B. (2011). *Çocuk Depresyonunun Projektif Testler ve WÇZÖ-R ile Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Arkowitz, S. W. (2000). The Overstimulated State of Dyslexia: Perception, Knowledge and Learning. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48 (4), 1491-1520.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (1994) *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*, 4. Baskı, (DSM-IV), Köroğlu, E., (Çev.), Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2000). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*, 4.Baskı, (DSM-IV), Köroğlu, E., (Çev.), Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Ames, L. B. (1952). *Child Rorschach Responses*. New York: Hoeber.

Anthony, E. J. (1961). Panel Reports—Learning Difficulties in Childhood. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 9, 124-134.

Anzieu, D., & Chabert, C. (2004). *Projektif Yöntemler*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Ayers, F. W., & Torres, F. (1967). The Incidence of EEG Abnormalities in a Dyslexic and a Control Group. *Journal of Clinical Psychology*, 23, 334-336,

- Badian, N. A. (1995). Predicting Reading Ability Over the Long Term: The Changing Roles of Letter Naming, Phonological Awareness and Orthographic Processing. *Annual of Dyslexia*, 45, 79-96.
- Barbanel, L. (1994). Psychoanalysis and School Psychology. *Psychoanalytic Psychology*, 11, 275-283.
- Barford, D. (edt). (2002). *Encyclopaedia Of Psychoanalysis. The Ship Of Thought*. London: Karnac Books.
- Bateman, B. (2005). The Play' s The Thing. *Learning Disability Quarterly*, 28, 93-95.
- Berger, M. (1979). The Diagnostic Profile: IV. A Terminal Profile (Gerry). *Bulletin of the Anna Freud Centre*, 2 (1-2), 37-57.
- Bichard, S. H. (1990). Learning Disorders, An Integration of Neuropsychological and Psychoanalytic Considerations. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 5, 87-91.
- Black, F. W. (1973). Neurological Dysfunction and Reading Disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 6, 313-316.
- Blanchard, P. (1946). Psychoanalytic Contributions to the Problems of Reading Disabilities. *Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 163-187.
- 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, 1-24.
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia Screener: Highlighting Pupils with Specific Learning Difficulties in Maths*. London: Nelson Publishing.
- Buxbaum, E. (1964). The Parents' Role in the Etiology of Learning Disabilities. *Psychoanalytic Study of the Child*, 19, 421-447.

Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning Disabilities: Debates on Definitions, Causes, Subtypes And Responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58 (1), 75-87.

Carlson, S. (2005). A Two Hundred Year of Learning Disabilities. Regis University Research Document. 28 Mayıs 2012. <http://www.eric.ed.gov>.

Catherine, P. (2011). Reading and Dyslexia: Part 2 Visual Requirement and Definitions of Dyslexia. *Continuing Education (CET)*, 249, 20-22.

Chiland, C. (1972). *L' Enfant de Six Ans, Son Evir*. PUF.

Coles, G. (1987). *The Learning Mystique*. New York: Pantheon Books.

Conners, C, K. (1997). *Conners' Rating Scales-Revised*. Instruments for Use with Children and Adolescents. Toronto: MHS.

Cruz, E, B. Brier, N. & Reznikoff, M. (1997). An Examination of the Relationship Between Form Level Ratings on the Rorschach and Learning Disability Status. *The Journal of Psychology*, 131 (2), 167-174.

Çölkesen, F. (2010). *Özel Öğrenme Bozukluğu Olan Çocukların Ruhsal Profillerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Erden, M & Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erman, Ö. (1997). *Öğrenme Bozukluğu ve Dikkat Eksikliği Aşırı Hareket Bozukluğu olan Olguların Nöropsikolojik ve Nörofizyolojik Yöntemlerle İncelenmesi*. Tıpta Uzmanlık. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Fawcett, A, J., & Nicolson, R. I. (1999). Performance of Dyslexic Children on Cerebellar and Cognitive Tests. *Journal of Motor Behavior*, 31, 68-78.

Freud, S. (1905). *Three Essay on the Theory of Sexuality*. The Standart Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, 7.

Freud, S. (1908). Civilized Sexual Morality and Modern Nervous Illness. Standart Edition Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, 9.

Freud, S. (1915). Repression. The Standart Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, 14.

Freud, S. (1924). The Dissolution of the Oedipus Complex. The Standart Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, 19.

Freud, S. (1926). Inhibitions, Semptoms and Anxiety. The Standart Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, 20.

Freud, S. (1933). New Introductory Lectures on Psychoanalysis, The Standart Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, 22.

Flügel, J. C. (1923). A Case of Affective Inhibition of an Intellectual Process. International Journal of Psychoanalysis, 4, 111-117.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 37 (1), 4-15.

Halpern, F. (1953). A Clinical Approach to Children's Rorschach. New York: Grune & Stratton Publishers.

Hammil, D. D, Pearson, N. A. & Voress, J. K. (1993). Developmental Test of Visual Perception, 2 nd edition. Texas: Pro-Ed.Pub.

Hammill Institute On Disabilities. Learning Disabilities: Implications for Policy Regarding Research and Practice. National Joint Committee on Learning Disabilities, 34 (4), 237-241.

Irak, M. (2005). Üst Biliş Mi? Yönetici İşlevler Mi?: Bilme Hissinin Nöropsikolojik Testlerle Ölçülen Dikkat Süreçlerinden Yordanması. Türk Psikoloji Dergisi, 20 (56), 97-116.

İkiz, T, T. (2001). Rorschach Testinin Psikanalitik Yorumu-II, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

İkiz, T. T. & Ark. (2007). Rorschach Kodlama Kitabı I-Ergen Normları. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

İkiz, T, T. Düşgör, B, P. Atak, İ. E. & Zabcı, N. (2009). Rorschach Kodlama Kitabı II-Yetişkin Normları. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Karaduman, B. D. (2004). Dikkat Toplama Eğitimi Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı ve Başarı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Karakaş, S., Irak, M., & Bekçi, B. (2003). Sağlıklı İnsanda Bilgi İşleme Süreçleri: Biliş ve Üst-Biliş. Beyin ve Nöropsikoloji: Temel ve Klinik Bilimler, Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi, 31-53.

Kavale, K. A. (2002). Discrepancy Models in the Identification of Learning Disability. Identification of Learning Disabilities Research to Practice, 369-426.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say: A Critical Analysis. Journal of Learning Disabilities, 33, 239-256.

Kaye, S. (1994). The Place of Depression in Dysfunctional Learning. Psychoanalytic Psychology, 111, 256-274.

Klein, E. (1949). Psychoanalytic Aspects of School Problems. Psychoanalytic Study of the Child, 4, 369-390.

Klein, F. (1991). Apprendre A Penser, Apprendre A Almer. Paris: Editions Odile Jacob.

Klein, M. (1923a). The Rôle of the School in the Libidinal Development of the Child. Journal of Psycho-Analysis, 5, 312-331.

Klein, M. (1930). The importance of Symbol Formation in the Development of the Ego. Journal of Psycho-Analysis, 11, 24-39.

Klein, M. (1931). A Contribution to the Theory of Intellectual Inhibition. Journal of Psycho- Analysis, 12, 206-218.

Klein, M. (1935). A Contribution to the Psychogenesis of Manic-Depressive States. *Journal of Psycho- Analysis*, 16, 145-174.

Klein, M. (1982). *Essais de Psychoanalyse*, Payot.

Kolbay, B. (2008). Ön-Ergenlikte Entelektüel Ketlenmenin Projektif Testler Aracılığıyla İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Koppitz, E. M. (1964). *The Bender Gestalt Test for Young Children*. New York: Grune and Stratton.

Koppitz, E. M. (1971). *Children with Learning Disabilities: A Five Year Follow-up Study*. New York: Grune and Stratton.

Korkmazlar, Ü. (1991). Özel Öğrenme Bozukluğu (Disleksi). İstanbul Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi Bilim Dalı, İstanbul.

Liss, E. (1955). Motivations in Learning. *Psychoanalytic Study of the Child*, 10, 100-116.

Loyd, W. F. & Neal, G. R. (1971). A Longitunal Study of Visual Perceptual Training and Reading Achievement. *The Journal of Educational Research*, 64, 10.

Lyon, G. R & Fletcher, J. M. et al. (2009). *Rethinking Learning Disabilities*. Progressive Policy Institute, 259-287.

Öner, N. (1996). Türkiye’ de Kullanılan Psikolojik Testler, Bir Başvuru Kaynağı. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Öner, N. (1997). Türkiye’de kullanılan Psikolojik Testler, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Özer, Y. Gülaçtı, F & Kandemir, M. (2002). Öğrenme Yetersizliği ile Dikkat Eksikliği-Aşırı Hareketliliğin Karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 145-159.

Pascal, G. & Suttle, B. (1951). *The Bender Gestalt Test*. New York: Grune and Stratton.

Pearson, G., H., J. (1952). A Survey of Learning Difficulties in Children. *Psychoanalytic Study of the Child*, 7, 322-386.

Pekel, D. (2010). Özel Öğrenme Bozukluğu Olan ve Olmayan Çocukların Üst Bilişsel Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Piotrowski, C. (1995). A Review of the Clinical and Research Use of the Bender Gestalt Test. *Perceptual Motor Skills*, 81, 1271-1274.

Rabin, A. O. (1986). *Projective Techniques For Adolescents and Children*. New York: Springer Publishing.

Rajabi, G. (2009). Normalizing the Bender Visual Motor Gestalt Test Among 6-10 Years Old Children. *Journal of Applied Sciences*, 9 (6), 1165-1169.

Reger, R. (1979). Learning Disabilities: Futile Attempts at a Simplistic Definition. *Journal of Learning Disabilities*, 12 (8), 529-532.

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), 81– 89.

Saenz, L., M., Fuchs, L., S., & Fuchs, D. (2005). Peer assisted Learning Strategies for English Language Learners with Learning Disability. *Exceptional Children*, 71 (3), 231-247.

Sarıpınar, E. G. (2006). Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Schmideberg, M. (1938). Intellectual Inhibition and Disturbances in Eating. *International Journal of Psycho-Analysis*, 19, 17-22.

Seidenberg, R. (1959). The Feeling of a Deficit in Learning: A Contribution to Ego Psychology. *Psychoanalytic Quarterly*, 28, 207-212.

Semurd, Clikeman, M. (2003). Neuropsychological Aspectes of Learning Disabilities. National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness to Intervention Symposium, Kansas.

Shaywitz, B., A., & et al. (2002). Disruption of Posterior Brain Systems for Reading in Children with Developmental Dyslexia, *Society of Biological Psychiatry*, 52, 101-110.

Shaywitz, S., E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disabilities). *Society of Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309.

Silver, C., H., & et al. (2007). Learning Disabilities: The Need For Neuropsychological Evaluation. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23, 217-219.

Simpson, D. (2002). Learning Disability as a Refuge From Knowledge. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 16, 215-226.

Smith, C., R. (1991). Learning Disabilities. The Interaction of Learner, Task, and Setting, 78.

Stein, J & Walsh, V. (1997). To see but not to Read: The Magnocellular Theory of Dyslexia. *Trends in Neuroscience*, 20, 147-152.

Somer, O. (1988). Çocuklar İçin Gelişimsel Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi Üzerine Bir Çalışma. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

Turgut, S., Erden, G., & Karakaş, S. (2010). Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Birlikteliği ve Kontrol Gruplarının ÖÖG Bataryası ile Belirlenen Profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (1), 13-25.

Wellendorf, F. (1995). Learning From Experience and the Experience of Learning. Reflections on the Psychoanalytical Training. *International Forum of Psychoanalysis*, 4 (3), 127-148.

White, J. (2002). Barford, D. (edt). On “Learning” and “Learning About”. *Encyclopaedia Of Psychoanalysis, The Ship Of Thought*. London: Karnac Books.

- Williams, J. F. (1968). *Rorschach With Children*. Oxford: Pergamon Press.
- Vander, A. H. (1945). Learning Difficulties: Unresolved Anxiety and Resultant Learning Patterns: Edward Liss. *Psychoanalytic Quarterly*, 14, 140-141.
- Van Galen, G. P. (1991) *Handwriting: Issues For A Psychomotor Theory*. *Human Movement Science*, 10, 165–191.
- Vereecken, P. (1965). Inhibition of Ego Functions and the Psychoanalytic Theory of Acalculia. *Psychoanalytic Study of the Child*, 20, 535-566.
- Yang, Y. & Yan, B. H. (2011). Unilateral Implicit Motor Learning Deficit In Developmental Dyslexia. *International Journal of Psychology*, 46 (1), 1-8.
- Yorgancı, Z. (2006). Öğrenme Bozukluğu Görülen Çocukların Anksiyete ve Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Youell, B. (2006). *The Learning Relationship-Psychoanalytic Thinking in Education*. The Tavistock Clinic Series. London: Karnac Books.
- <http://www.ldonline.org/about/partners/njeld/archives>. Erişim Tarihi: 16 Kasım 2012.
- Zabcı, N. (2004). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Kişilik Özelliklerinin Rorschach Testi ile Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Zabcı, N. (2011). Latans (Okul Çağı) Döneminde Çocukların Dürtüsel İşleyiş Özellikleri ve Projektif Testlerin Katkısı. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

EKLER

EK 1- DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Öğrencinin;

Okulu:

Sınıfı:

Cinsiyeti:

Doğum Tarihi:

Anne ve baba hayatta mı(?)

Aile durumu (evli-boşanmış):

Anne ve babanın eğitim durumları:

Daha önce psikolog veya psikiyatriste başvuru var mı(?)

EK 2- ÖĞRETMENLER İÇİN CONNERS DERECELEME ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ, YENİLENMİŞ KISA VERSİYONU

HİÇ BİR ZAMAN(0), NADİREN (1), SIKLIKLA(2), HER ZAMAN (3)

- 1-Kıpır kıpır yerinde duramaz.
- 2-Zamansız ve uygunsuz ses çıkarır.
- 3-istekleri hemen yerine getirilmelidir.
- 4-Bilmiş tavırları vardır. Bilgiçlik taslar.
- 5-Aniden parlar ne yapacağı belli olmaz.
- 6-Eleştiriye kaldıramaz.
- 7-Dikkati dağınıktır.
- 8-Diğer çocukları rahatsız eder.
- 9-Hayallere dalar.
- 10-Somurtur, surat asar.
- 11-Bir anı bir anını tutmaz.
- 12-Kavgacıdır.
- 13-Büyüklerin sözünden çıkmaz.
- 14-Hareketlidir. Durmak oturmak bilmez.
- 15-Heyecana kapılıp düşünmeden hareket eder.
- 16-Öğretmenin ilgisi hep üzerinde olsun ister.
- 17-Göründüğü kadarıyla arkadaş grubuna alınmıyor.
- 18-Göründüğü kadarıyla başka çocuklar tarafından kolaylıkla yönlendirilirler.
- 19-Oyun kurallarına uymaz mızıkçidir.
- 20-Göründüğü kadarıyla liderlik özelliğinden yoksundur.
- 21-Başladığı işin sonunu getiremez.
- 22-Olduğundan daha küçükmüş gibi davranır.
- 23-Hatalarını kabul etmez, suçu başkalarının üstüne atar.
- 24-Diğer çocuklarla iyi geçinemez.
- 25-Sınıf arkadaşlarıyla yardımlaşmaz.
- 26-Zorluklardan hemen yılar.
- 27-Öğretmenlerle işbirliğine girmez.
- 28-Zor öğrenir.

EK 3- CAT TESTİNDE HİKAYELERİ İŞLEME BİÇİMLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Hareket ve bedensel alana başvurmayı gösteren işlemler (MC)

MC 1: Geri çekilme, hareket alanında ketlenme, oto-erotik eylemler

MC 2: Psiko-motor dengesizlik, bedensel veya sözel ajitasyon, hareket yoluyla testi kesintiye uğratma

MC 3: Gülme, mimikler, tebessümler, ses çıkarma

MC 4: Bedensel katılım: yer değiştirme, jestler yapma

Klinisyenle ilişkiye başvurmayı gösteren işlemler (RC)

RC 1: Bedensel yakınlaşma arayışı

RC 2: Sorular, klinisyene yönelik eleştiriler, klinisyene başvurma, laf atma

RC 3: Malzemeyi veya durumu eleştirme, şikayetler, ekstra ikramiye (rüşvet) talepleri

RC 4: Kendini değersizleştirme, kendini değerlendirme

Dış gerçekliğe başvurmayı gösteren işlemler (RE)

RE 1: Kanıtı başvurma, görünen içeriğe tutunma

RE 2: Gündelik hayatın klişelerine başvurma, somuta, fiile, uygunculuğa (conformisme) yapılan vurgu, çevresel gerçekliğe gönderme yapma

RE 3: Çerçeveleme üstünde durma, sınırlamalar ve destekler (mevcut veya eksik)

RE 4: Malzemenin duyumsal (sensoriel) nitelikleri üstünde durma

RE 5: Nesnenin niteliğine aşırı yatırım; narsistik Dd'lere takılma (olumlu veya olumsuz değer atfetme)

Kaçınmaya ve ketlenmeye başvurmayı gösteren işlemler (EI)

EI 1: Kısıtlanma, sessizlikler, ret, ret eğilimleri, soru sorma ihtiyacı

EI 2: Adlandırmama, belirtilmeyen çatışma nedenleri, sıradanlaştırma

EI 3: Belirli kaçınmalar, endişe içeren öğelerden bahsetmeme (söylemde duraklamalardan önce veya sonra gelen)

Duygulanıma başvurmayı gösteren işlemler (RA)

RA 1: Duygulanımları sözel olarak ifade etme

RA 2: Dramlaştırma (dramatisation), abartma, tiyatrolaştırma, zıt duygulanımlar, duygusal değişkenlik

RA 3: Duygulanımın bedensel ifadesine vurgu yapma

RA 4: Yetersiz duygulanımlar, yoğun duygulanımlar

İmgesele ve düşünme başvurmayı gösteren işlemler (IF)

IF 1: Resimde görülmeyen “kişiliklerin” sunulması

IF 2: Masalların çocuksu imgeselliğine başvuru

IF 3: Sahnelemeler, diyaloglar, etkileşimlere konu dışı sözlere vurgu yapma: simgesel mesajların saydamlığı

IF 4: İlişkilerin cinselleştirilmesi, cinsel temalar ve/veya saydam simgesellik

IF 5: Özdeşimlerin değişkenliği, tereddütler, “kişiliklerin” cinsiyetinde karışıklık

IF 6: Eylem tasarımları üstünde durma (gitmek, koşmak, söylemek, kaçmak, yapmak)

IF 7: Kartlardan uzaklaşarak uydurma, temanın uyarana uygun olmaması

IF 8: Cinsel veya saldırgan temalara bağlı çığ ifadeler; herhangi bir sorunsala bağlı yoğun duygulanım ve/veya tasarımların ifade edilmesi

IF 9: Kimlik karmaşası, rollerin iç içe girmesi, nesnelere değişkenliği

Nesnelliğe ve denetime başvurmayı gösteren işlemler (OC)

OC 1: Detaylara tutunarak tasvir etme

OC 2: Kurgusalılık üzerinde durma, zamansal ve mekansal olarak uzaklaşma (sayısal olarak belirterek veya belirtmeden)

OC 3: Karşıt tepki oluşturmaya değin öğeler (boyun eğme, naziklik, temizlik, yardım, görev, para)

OC 4: Yapıp bozma

OC 5: Öğelerin, kişiliklerin veya hikayenin parçalarının yalıtımı (isolation)

OC 6: Olumsuzlama (négation), inkar

OC 7: Tekrar, dönüp gelip aynı şeyden bahsetme, perseverasyon (aynı temanın değişik kartlarda süregelmesi)

OC 8: Yanlış algılar, karttaki bazı figürleri görmeme, algısal tuhafliklar

OC 9: Söz diziminde bozukluk, zamansal düzenlemede bozukluk

OC 10: Keyfi bağlantılar, kısa çağrışımlar, düşüncenin tuhaflığı

EK 4- TAT TESTİNDE İŞLEME BİÇİMLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

SERİ A Katılık	SERİ B Labilite	SERİ C Çatışmadan Kaçınma	SERİ D Birincil Süreçler
<p>A1 Dışsal gerçekliğe gönderme</p> <p>A1-1:Detaylara bağlı kalarak betimleme (yorumla doğrulanmış veya doğrulanmasın).</p> <p>A1-2: Zamansalmekansal-sayısal kesinlik</p> <p>A1-3:Sağduyuya ve ahlaka sosyal göndermeler</p> <p>A1-4:Edebi ve kültürel göndermeler</p> <p>A2 İçsel gerçekliğe yatırım</p> <p>A2-1:Kurgu ve rüyaya başvurma.</p> <p>A2-2: Entellektüalizasyon</p> <p>A2-3:Olumsuzlama (denegation)</p> <p>A2-4:İçsel çatışmaya vurgu. Dürtüsel ifade ve savunma arasında gidip gelme.</p> <p>A3 Obsesyonel tipte işlemler.</p> <p>A3-1:Kuşku:Sözel önlemler, farklı yorumlar arasında tereddüt, dile pelesenk etme.</p> <p>A3-2: İptal etme</p> <p>A3-3.Karşıt tepki oluşturma</p> <p>A3-4:Tasarımlar veya tasarım ve duygulanımlar arasında yalıtım (isolation) -azaltılmış duygulanım</p>	<p>B1 İlişkiye yatırım</p> <p>B1-1: Kişiler arası ilişkileri vurgulama, diyaloglar</p> <p>B1-2:Resimde olmayan kişileri dahil etme</p> <p>B1-3: Duygulanımları ifade etmek</p> <p>B2 Dramatizasyon</p> <p>B2-1:Doğrudan duygulanımlara değinmek, ünlemler, kişisel yorumlar.- Tiyatrolaştırma, hikayenin oradan oraya zıplaması</p> <p>B2-2:Güçlü veya abartılı duygulanımlar</p> <p>B2-3: Tasarım ve/veya duygulanımların karşıtılığı-karşıt arzular arasında gidip gelme.</p> <p>B2-4:Korku, felaket ve sarsıntı yaratan duygulanımlara bağlı olan ya da olmayan eylem tasarımları.</p> <p>B3 Histerik tipte işlemler</p> <p>B3-1: Duygulanımların tasarımların bastırılmasına hizmet etmesi</p> <p>B3-2: İlişkilerin erotize edilmesi,saydam bir sembolleştirme,baştan çıkarma değerindeki narsistik detaylar.</p> <p>B3-3:Özdeşimlerde değışkenlik.</p>	<p>CF Dışsal gerçekliğe aşırı yatırım</p> <p>CF-1:Günlük hayata, olgusala, yapmaya getirilen vurgu. Dışsal gerçeklikle kaplanan göndermeler.</p> <p>CF-2:koşullara bağlı duygulanımlar, dış normlara gönderme yapma</p> <p>CI Ketlenme</p> <p>CI-1:Kısıtlamaya olan eğilim (uzun bekleme süresi ve\veya hikayeler arası sessiz kalma, soru sorma ihtiyacı, ret eğilimi, reddetme)</p> <p>CI-2:Belirtilmemiş çatışma nedenleri, sıradanlaştırma, bilinmeyen kişiler</p> <p>CI-3:Söylem içinde beklemlerin ardından ya da öncesinde, endişe yaratan durumlardan bahsetmeme</p> <p>CN Narsistik yatırımlar</p> <p>CN-1: Öznel duygulara yapılan vurgu- Kişisel göndermeler</p> <p>CN-2:Narsistik detaylar –kendilik tasarımının ve\veya nesne tasarımının idealleştirilmesi (+ veya –)</p> <p>CN-3:Tablolaştırma- Başlık olarak duygulanım verme- Duygulanımları anlatan beden duruşları.</p> <p>CN-4: Sınırlar,çevreleri ve duyumsal nitelikleri üzerine ısrar etme</p> <p>CN-5: Ayna ilişkisi</p> <p>CL Sınırların değışkenliği</p> <p>CL-1:Sınırların geçirgenliği (anlatanla hikayenin öznesi arasında ve iç ve dış sınırlar arasında)</p> <p>CL-2:Algıdan ve \veya duyumdan destek almak</p> <p>CL-3:İşlevsellik biçimleri ile ilgili çeşitlilik (iç\dış, algısal\sembolik, soyut \somut)</p> <p>CL-4:Yarıлма</p> <p>CM Anti-depresif davranışlar</p> <p>CM-1:Nesnenin yaslanma işlevi üzerine yapılan vurgu(+,-)-Klinisyene başvurma</p> <p>CM-2:Özdeşleşimlerin çok değışken olması</p> <p>CM-3:Kaçamak,alay,mizah,göz kırpma.</p>	<p>E1 Algının bozulması</p> <p>E1-1: Görünen bir nesnenin yok sayılması.</p> <p>E1-2:Nadir rastlanan veya garip detayların algılanıp keyfi olarak doğrulanması/doğrulanmaması</p> <p>E1-3:Duyumsal algılar-Yanlış algılar</p> <p>E1-4:Bozulmuş nesnelere veya hasta, biçimsiz kişilerin algısı.</p> <p>E2 : Yansımının Yoğunluğu</p> <p>E2-1:Konunun uyarana yetersiz kalması-Perseverasyon- resim dışı hikayeler-güç anlaşılır sembolleştirme.</p> <p>E2-2:Kötü nesnenin ortaya çıkması, perseküsyon teması, imgenin niyeti ve/veya tutumları ile ilgili keyfi arayışlar. Büyüklemece tipte bir idealleştirme.</p> <p>E2-3:Duyuların ve/veya tasarımların yoğun ifadesi. Cinsel ya da saldırgan nitelikte çığ ifadeler.</p> <p>E3 Kimlik ve nesne ilişkileri ile ilgili bağların düzenlenememesi</p> <p>E3-1:Kimlikle ilgili karışıklıkların iç içe girmesi</p> <p>E3-2:Nesnelere değışkenliği</p> <p>E3-3:Zamansal, mekansal ve nedensel mantığa uymama</p> <p>E4 Söylemin Değışimi</p> <p>E4-1:Söz dizimi ile ilgili sorunlar-kesik söylemler.</p> <p>E4-2:Belirsizlik,belirsiz söylem.</p> <p>E4-3:Kısa çağrışımlar</p> <p>E4-4:Sese dayalı çağrışımlar, laftan lafa atlamak</p>

ÖZGEÇMİŞ

1988 yılında İstanbul’ da doğdu. Lise eğitimini Bilfen Kolejinde tamamladıktan sonra 2006 yılında Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümünü ÖSYM bursu ile kazandı. 2010 yılında lisans eğitimini tamamladı. 2011 yılında Maltepe Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programına kabul edildi ve 2014 yılında mezun oldu. Mezuniyetinden bu yana çocuklar ve aileleri ile çalışmaktadır.