

ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİ

Zehra Sinem KAVSAOĞLU*

“Öğrenme Güçlükleri” 1960’lı yıllarda önem kazanan bir özel eğitim dalı olmuştur. Son 30 yıldır öğrenme güçlüklerine olan ilgi ve görüşlerin farklılığı pek çok değişik tanımın yapılmasına yol açmıştır. Bu tanımlar arasında çocuğun normal ve üstün zekada olmasına rağmen kendisinden beklenen akademik beceriyi gösterememe; beyinin bilişsel süreçlerindeki bozuklukların özel olarak okuma, yazma ve aritmetik güçlüklerine ve genelde algı-motor yeteneklerindeki güçlüklerle yol açması gibi ölçütler ele alınmıştır. Bazı tanımlara göre öğrenme güçlükleri beyin zedelenmesi içermekte, bazıları ise sadece davranışsal belirtilere ve akademik çalışmalarındaki güçlük alanlarına yer vermektedirler. Bazı tanımlarda ise standart zeka testlerinden WISC-R’da alınan sözel ve sözel olmayan puanlar arasındaki farklar ölçüt olarak alınmaktadır. Ayrıca “kontrol tanımları” bulunmaktadır. Öğrenme güçlüklerini homojen bir grup altında toplayabilmek için “dahil olmama ölçütlerini” belirleyen kontrol ölçekleri bulunmaktadır. Bu ölçeklerde görsel, işitsel, fiziksel bir özürün bulunmaması, duygusal bir özürün bulunmaması, sosyal-kültürel yoksunluğun başlıca neden olmaması ve zeka özürünün olmaması içermektedir. Tanımlarla ilgili olarak yapılan bir araştırmada A.B.D.’nin 51 eyaletinden toplanan tanımların en çok kullandığı ölçütler arasında “bilişsel ve dil süreçlerindeki bozukluklar”, “akademik becerilerdeki güçlükler” ve “kontrol ölçekleri” gelmektedir. Bu ölçütler tüm tanım sınırlandırmalarının 75 %’ini oluşturmaktadır (Mercer ve arkadaşları, 1990).

Öğrenme güçlüklerindeki tanımların çeşitliliğini şöyle bir ifade ile özetleyebiliriz:

Öğrenme güçlükleri beyin zedelenmesine bağlı olarak ya da bağımsız olarak, normal ya da üstün zekada olunmasına rağmen öğrencinin kendisinden beklenen akademik becerileri gösterememe, özel okuma,

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Araştırma Görevlisi.

yazma konuşma ve aritmetik becerilerden bir ya da birkaçında güçlük gösterme durumudur.

Mercer ve arkadaşlarının (1990) yaptıkları araştırmada beyin zedelenmesinin dahil edilmesi ayrı bir ölçüt grubunu oluşturmaktadır. Johnson ve Myklebust (1976) "nöropsikolojik öğrenme güçlükleri" deyimini getirerek psikolojik öğrenme süreçlerindeki algı-motor bozuklukların nörolojik kaynaklı olduğunu vurgulamışlardır.

Amerikan Ulusal Eğitim Ofisinin (USOE)-1977 öğrenme güçlüklerine ilişkin tanımı aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

"Özel öğrenme güçlüğü; anlamada, dili konuşma veya yazı şeklinde üretmede içerilen psikolojik süreçlerdeki bozukluklardır. Bu bozuklukların yansımaları; dinleme, konuşma, yazma, heceleme ve matematik işlemlerde kendilerini göstermektedirler. Özel öğrenme güçlüğü terimi algısal yetersizlikleri, beyin zedelenmelerini minimal beyin zedelenmelerini, özel okuma güçlüğü (dyslexia) ve gelişimsel afaziyi içermektedir. Bu terim görme, işitme ve motor yetersizliklerden dolayı meydana gelen öğrenme güçlüklerini içermemektedir. Ayrıca, zeka geriliği, duygusal bozukluk, çevresel ve kültürel ya da ekonomik yoksunluk nedeni ile olan öğrenme güçlüklerini içermemektedir" (Mercer ve arkadaşları, 1990, Say. 142).

Yukarıdaki tanım öğrenme güçlüklerinde dahil edilen ve edilmeyen durumları belirtmektedir. Ayrıca öğrenme güçlüklerinin homojen ve heterojen olan özelliklerini belirtmektedir.

Öğrenme Güçlükleri Alanında Tarihsel Gelişmeler

Widerholt (1974) öğrenme güçlüklerindeki tarihsel gelişimi üç evrede incelemektedir:

1- Başlangıç Dönemi (1800-1930)

2- Geçiş Dönemi (1930-1960)

3- Bütünleştirici Dönem (1963-)

(Widerholt, 1974; Lerner, 1976 say. 14'te aktarıldığı gibi).

1- *Başlangıç Dönemi*: Bu dönemde tıp alanında çalışan kişiler beyin zedelenmeleri nedeni ile okuma, yazma ve bellek güçlükleri olan hastalardan edindikleri bulgulara dayanarak, beyin merkezlerinin

bölgesel işlevleri hakkında kuramlar geliştirmişlerdir. Yapısalcı ve işlevselci kuramlar olarak adlandırılan bu kuramlar, Hinschelwood, Morgan ve Orton gibi nöropatolog ve fizyologlarca geliştirilmiştir (Lerner, 1976, Diggory, 1978).

Hinschelwood (1897-1914) yılları arasında yaptığı çalışmalarda vakalarda gördüğünü okuyan ancak yazamayan, kelimeleri tüm olarak okuyan ancak harfleri tek tek okuyamayan kişileri incelemiştir. Kelimeleri yazabildikleri halde okuyamayan kişiler Hinschelwood'un "kelime körlüğü" kavramını getirmesine neden olmuştur. Başka bir örnekte, desenlerdeki şekilleri çok iyi algılayıp hatırlayan, ancak makas ve ipliği nereye koyduğunu hatırlayamayan bir terzi, yine Hinschelwood'un ayrı bellek merkezleri kuramına yol açmıştır. Görsel belleğin birkaç farklılaşması vardır (Diggory, 1978, Say. 30-31).

Orton 1937 yıllarında kelime körlüğünü işlevsel bir yaklaşımla ele almış, beyinin görme ve işitme merkezleri üzerinde çalışmıştır (Diggory, 1978, Say. 43-51). Okuma, yazma ve aritmetik ile konuşmada gözlenen öğrenme güçlüklerinin beyinin "konuşma, hatırlama, görsel ve işitsel hafıza merkezleri ile görme ve birleştirici pariooppital merkezler arasındaki bağıntılarla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Orton, aynı zamanda "ayna imajı" ya da "strephosymbolia" kavramını getirmiştir. Beyinin sağ yarı küresinde normalde oluşan ayna imajlı algıların, sol yarı küre tarafından iyi işlevsel iletişim kurulamaması nedeni ile düz yazıya çevrilemediğini açıklamıştır.

2- *Ceciş dönemi* (1930-1960): Bu dönemde öğrenme güçlüğü olan okul vakaları daha çok incelenmiş ve eğitim çalışmaları ile eğitim ortamının değiştirilmesi üzerine çalışmalar yapılmıştır.

Bazı yazarlar, öğrenme güçlüklerinin/yetersizliklerinin tarihsine Kurt Goldstein'in 1942 yılında yayımlanan "Savaşın Sonra Beyin Zedelenmelerinin Sonraki Etkileri" adlı kitabı ile başlamaktadır (Diggory, 1978, S. 22). Goldstein beyin zedeli askerlerin davranışsal problemleri üzerinde çalışmıştır. Alfred Strauss ondan etkilenerek, bazı öğrenme güçlükleri gösteren çocukların da beyin zedelenmelerinin olabileceğini savunmuştur. Laura Lehtinen ve Alfred Strauss 1947 yılında "Beyin Özürlü Çocuğun Psikolojisi ve Eğitimi" adlı kitabı yayımlamışlardır. Bu kitapta dışsal ve içsel (kalıtıma bağlı) nedenlerle beyin zedelenmeleri ve özürleri ayrımlaştırılmıştır. Strauss beyin özürlü öğrenme güçlüğü olan çocukların davranış özelliklerini belirtmiştir (Diggory, 1978, s. 23).

Strauss Sendromu

1- *Uyarılara Karşı Aşırı Duyarlılık*: Herhangi bir gürültü, devinim ya da nesne çocuğun dikkatini hemen bozmaktadır. Çocuk uyarılara karşı aşırı derecede duyarlıdır, bir işe dikkatini uzun süre veremez.

2- *Patolojik Fiksasyon*: Bir işi gereken süreden daha uzun bir sürede ve gereksiz yinelemelerle yapmaktadır. Kağıdı dairelerle doldurmak, yaptığı resimdeki çizgilerin üzerinden karalamak gibi yinelemeler görülür.

3- *Engelleyememe*: Aşırı derecede hareketlilik vardır (hiperaktivite). Strauss'a göre beyin özürlü çocuklar motor etkinliği arttıran uyarılara karşı daha çok dikkat göstermektedirler.

4- *Birleşim İlgisi Kuramama (Dissociation)*: Beyin özürlü çocuk bir deseni bütün olarak algılayamamaktadır. Şekil ve arka plan ilişkilerinde güçlüğü vardır.

Strauss sınıf ortamının öğrenme güçlüğü olan çocuklar için uyarılardan yalıtılmış, camların boya ile matlaştırılmış olmasını ve öğrenenin ders araçları ile dikkatinin dağılmayacağı şekilde düzenlenmiş olmasını önermiştir.

Yine geçiş dönemindeki eğitim çalışmalarında özel okuma güçlükleri ile ilgili Fernald (1943) ve Gillingham-Stillman'ın (1966) programlarını görürüz (Lerner, 1976'da belirtildiği gibi). Fernald ve Gillingham-Stillman okuma-yazma yöntemleri çok duyudan öğretme modelleri arasında yer almaktadır. Görsel-işitsel-dokunsal ve kinestetik algılar arasında bir bütünlük sağlanmaya çalışılır. Fernald, tüm kelimedenden başlayan, Gillingham-Stillman ise, ayrı ayrı seslerden başlayan fonolojik bir yöntem izlemişlerdir.

3- *Bütünleştirici Dönem (1963-)*: Bu dönemde okul programlarında artış vardır. Eklektik yaklaşımlar kullanılmaktadır.

1969'da Chalfant ve Scheffeling öğrenme güçlüklerini merkezi bilişsel süreçlerdeki işlev bozuklukları olarak ele alır. Bilgiyi ya da uyarıyı algılamada, örgütlemeye, yeniden kodlama ve hatırlamada bozukluklar vardır. Tepki süresi ile görsel ve işitsel uyarılara yapılan sözel tepkilerin çabukluğu ölçülmektedir (Lerner ve arkadaşları, 1987).

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri

(Lerner, 1976; Jonhson ve Myklebust, 1967, Haring ve Schiefelbusch 1967)

1. Algı Güçlükleri: Görsel ve işitsel uyarılarla çalışırken eşleme ve ayırım yapma güçlüğü.

2. Algı-motor Güçlükleri: Topu atıp tutmada, bir çizgi üzerinden dengeli bir şekilde yürümede, bir topu taşıyarak yürümede ve çizgi ile şekillerin çizilmesindeki güçlüklerdir.

3. Özel okuma güçlüğü: Harfler birbirine karıştırılır, ses atlaması ya da değiştirilmesi gözlenir. Harf tanıyamama, sözcük tanıyamama olabilir. Satır atlama, sözcük atlama gözlenebilir.

4. Özel yazma güçlüğü: Harfler tersine çevrilerek yazılır. Ayna imajı yazı ile yazılabilir; harfler aynada görüldükleri gibi terstir.

Satırlar eğri kullanılabilir.

Harf atlamaları gözlenir.

5. Özel matematik güçlüğü: Matematik sembollerin ezberlenmesinde güçlük olabilir. Dört işlemde ve problem çözümünde güçlükler olabilir.

6. Devinim ve denge güçlükleri: Duruşta ve yürüme, koşma, atlama, sıçrama gibi devinimlerde denge sağlanamaz. Sakarlık ve hantallık gözlenebilir.

Öğrenme Güçlükleri Olan Çocukların Eğitimlerinde Geliştirilen Kuramlar (Lerner, 1976)

A- Algı-Motor Kuramlar

B- Bilgi İşlememeci Kuramlar

A- Algı-Motor Kuramlar

1. Getman'ın Algı-Motor Kuramı:

Getman biliş gelişiminde görme algısına ve imgeleme algısına oldukça önem vermektedir. İlk yıllardaki motor gelişim ve görme ile işitme algılarının gelişimi sonraki yıllardaki düşünmenin gelişmesini etkilemektedir. Getman aşağıdaki aşamaları belirlemiştir:

1. Doğuştan gelen tepki sistemi (Refleksler)

2. Genel motor sistemler (emekleme, yürüme, sıçrama)

3. Özel motor sistemleri (el-göz eşgüdümü, konuşma sistemi, ses-mimik birleşimleri)

4. Ocular (görsel)-Motor sistemleri (görmenin fizyolojisi)
5. Konuşma-motor sistemler
6. İmgeleme sistemleri
7. Görme ve diğer algıların eşgüdümü-algılama.

Bu kuramda düşünme süreçlerindeki imgeleme; görmenin diğer algı-motor sistemlerle eşgüdümünün artması ile gelişmektedir. İmgeleme okuma, yazma, konuşma ve matematiğe kullanılan önemli bir beceridir.

2. Kephart'ın Algı-motor Kuramı (1963-1971)

Zaman ve uzay kavramlarının, okuma-yazma ve matematik becerilerdeki önemi üzerine sadece algı-motor alıştırmalara yer veren bir eğitim modelidir. Kephart erken algı-motor testlerin ve eğitiminin yapılmasını önermiştir. Kephart'ın eğitim programında motor davranış birimleri motor örüntüleri oluşturarak karmaşıklaşmaktadır. Motor örüntüler; uzaysal yön, konum algısını ve devrinin ritm algısını da içermektedir. Eğitim programlarında; denge ve duruşa, devrinime, nesnelere etkileşime ve çok yönlü mekansal devrinime yer verilir.

3. Barsch'ın Moviegenic (Devrim kaynağı) kuramı (1965-68)

Barsch sınıf içi etkinliklerde motor etkinliğin artırılmasını savunmuştur. Eğitim için çalışma ve devrimsel araştırmalarla birbirini izlemelidir. Sınıf içi oyunlardan yararlanır. Örneğin, sınıf içinde dağıtılan resim kartları dolaşarak toplanır ve üzerinde yazılan sözcükler deftere geçirilir. Barsch'ın temel düşüncesi "Algı devrimidir. devrim de algıdır" şeklinde özetlenebilir.

4. Werner'in Sayı Kuramı (1948-57)

(Diggory, 1978, say. 25)

Werner, sayı kavramının önce dokunsal kinestetik, sonra görsel sembolik ve sonra da soyut sembolik olarak geliştiğini belirtmiştir. Algı araştırmalarında ve değerlendirmelerde kullanılan bulmaca kareleri şekil levhasını geliştirmiştir. Karelere yerleştirilen şekillerin öğrenci tarafından kopya edilmesindeki belirginliğe ya da farklılaştırılmaya bakılmaktadır.

B- Bilgi İşleme Kuramları

Öğrenme algılama-kodlama-örgütleme, yeniden örgütleme-yeniden kodlama ve üretim süreçlerinden oluşmaktadır. Bu süreçler, tepki

süresi ile ölçümlenecek davranışlar ile incelenmektedir. İşitsel ve görsel belleğe önem verilmektedir. İmgelemenin okuma yetkisi (Chan ve arkadaşları, 1990) ve bilişsel bilinç (metacognition) araştırılmaktadır.

Öğrenme Güçlükleri Olan Çocukların Eğitimlerinde Dikkat Edilecek Konular:

1. Çocuk ile bir anlaşma yapmalı ve çalışma programı ilgi duyup başarılı olduğu konularla birlikte kendisinin de bilinçli olduğu güçlük alanlarını kapsamalıdır.

2. Başarı duygusunu duyabileceği az sayıda ödev verilmelidir.

3. Öğrenimi kolaylaştırıcı araç ve gereçlerden yararlanılmalıdır. Kalın uçlu kalemler, sıra tahtası, çizgileri kahn defterler, rulo şeritlerde yazılmış okuma parçaları resimli yazı kartları ve resimli öykülerden yararlanılır.

4. Öğrenciye sınıf içi grup çalışmalarında sorumluluk verilir.

5. Sınıf içinde algı-motor alıştırmalara (gör-çiz, duy-oku, gör-yaz, duy-yaz vb.) ve oyunlara (resimli hafıza kartları, resimli bulmacalar, resimli öyküler vb) yer verilmelidir.

6. Denge ve devinim alıştırmaları ayrı bir saatte yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Chan, L.K., Cole, P.G., Morris, J.N., (1990). "Effects of Instruction in the use of vesual imagery strategy on the reading comprehension competence of the disabled and average readers". *Learning Disabilities* 13, Winter, s. 2-11.
- Diggory, F.S., (1978). *Learning Disabilities*. Fontana Open Books.
- Haring, N.G., Schiefelbush, R.L. (1967) *Methods in Special Education*. Mc. Graw Hill Book Comp.
- Johnson, D.J., Myklebust, H.R. (1976). *Learning Disabilities: Educational Principles and Practices. and Practices*. Grune and Stratton Inc., London.
- Lerner, J.W., (1976). *Children with Learning Disabilities*. Houghton Mifflin Comp. U.S.A.
- Lerner, J.W., Mardel-Czudnowski, C., Goldenberg, D., (1987). *Special Education for the Early Childhood Years*.
- Mercer, C.D., King-Sears P., Mercer, A.R., (1990), "Learning Disabilities definitions and Criteria Used by state education departments". *Learning Disabilities Quarterly*, vol. 13, Spring, say. 141-152.