Çiğdem Kağıtçıbaşı

Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi

Kültürel Psikoloji



KOÇ ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

BENLİK, AİLE ve İNSAN GELİŞİMİ
Kültürel Psikoloji

ÇİĞDEM KAĞITÇIBAŞI

BENLİK, AİLE VE İNSAN GELİŞİMİ

Kültürel Psikoloji

KOÇ
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI

Koç Üniversitesi Yayınları: 1

Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi - Kültürel Psikoloji
Çiğdem Kağıtçıbaşı
Özgün adı: Family, Self, and Human Development Across Cultures
Theory and Applications

Kitap editörü: Şeyda Öztürk
Düzelti: Korkut Tankuter
Grafik uygulama: Akgül Yıldız

Kapak görseli: Ulkutay Design
Kapak tasarımı: Serdar Benli

Baskı: Mas Matbaacılık A.Ş.
Hamidiye Mah. Soğuksu Cad. No: 3 Kağıthane-İstanbul
Telefon: (0 212) 294 10 00 e-posta: info@masmat.com.tr
Sertifika No: 12055

© Koç Üniversitesi Yayınları, 2010
© Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2007
Taylor & Francis Group LLC'nin iştiraki olan Lawrence Erlbaum Associates tarafından yayımlanan İngilizce versiyonun onaylı çevirisidir.

1. baskı: İstanbul, Şubat 2010
ISBN 978-975-08-0734-2

Koç Üniversitesi Yayınları
Rumeli Feneri Yolu, 34450 Sarıyer-İstanbul
e-posta: kup@ku.edu.tr
İnternet satış adresi: http://alisveris.yapikredi.com.tr

Bu kitap Yapı Kredi Yayınları tarafından Koç Üniversitesi Yayınları için hazırlanmıştır.

Oğuz'un Anısına



'... ve bütün çocukların esenliğine'

İÇİNDEKİLER

İkinci Basımın Sunuşu • 13

Teşekkür • 16

Birinci Basımın Önsözü • 17

Birinci Basımın Sunuşu • 23
KİŞİSEL BİR GİRİŞ • 23
Kişilerarası İlişkiler • 23
Sosyal Katılım • 27

1
Giriş: Kültürel Psikoloji • 31
BU KİTAP HAKKINDA • 31
Kişi-Aile-Toplum İlişkisi • 32
Kuram ve Uygulama İlişkisi • 34
KÜLTÜREL VE KÜLTÜRLERARASI YAKLAŞIM • 35
Kültür Kavramı • 35
Varsayılan Karşıtlıkların Bağdaştırılması • 39
Kültürlerarası Bir Bakış Açısının Gelişimi • 41
Kültür ve İnsan Gelişimi Araştırmalarındaki Akımlar • 43
Benzerlikler ve Farklılıklar • 46
Kültürlerarası Yaklaşımın Yararları • 48
ÖZET VE TEMEL NOKTALAR • 51

I. KISIM: BENLİK VE İNSAN GELİŞİMİ, AİLE, KÜLTÜR

2
Gelişim Ortamı • 55
ANLAMSAL ORTAM • 56
Ana-Baba Şefkati ve Kontrolü • 56
ORTAM ÜZERİNE KURAMSAL BAKIŞ AÇILARI • 60
Kuramsal Gelişmeler ve Probleme Yönelik Araştırmalar • 62
Kültürlerarası Gelişim Psikolojisinde Bağlamsal Kuramlar • 64
Kültürel Aracılık (Mediation) • 64

Ekolojik kuramlar • 65
Gelişim Nişi • 66
Aile Değişimi Kuramı • 67
Bağlamsal-İşlevsel Bakış Açısının Değeri • 67
ORTAMIN ÖZELLİKLERİ • 70
Çocuklarla İlgili Toplumsal Değerler • 70
Küresel Sosyal Değişim • 73
Ana-Babanın Amaçları, İnançları ve Değerleri • 75
SOSYAL SINIF BAĞLAMI • 78
Yoksul Ortamda Büyümenin Etkisi • 80
GELİŞİMİ ORTAMLA İLİŞKİLENDİREN MODELLER • 82
ÖZET VE TEMEL NOKTALAR • 87

3
Yetkinlik İçin Sosyalleşme • 89
SOSYALLEŞME • 90
Günlük "Öğretme ve Öğrenme" • 91
BİLİŞSEL YETKİNLİĞİN KURAMSAL KAVRAMLAŞTIRILIŞI • 95
Kültürlerarası Psikolojinin Geçmişi • 96
"Gündelik Biliş" ile İlgili Sorunlar • 98
BİLİŞSEL YETERLİLİĞİN KÜLTÜREL KAVRAMLAŞTIRILIŞI • 101
Yetkinliğin Sosyal Tanımı • 101
Yaşam Tarzlarındaki Değişmeler • 105
YOKSUNLUK • 107
Sıkça Rastlanan Örüntüler ve Uyumsuzluklar • 116
KÜRESEL BAKIŞ AÇILARINDA İŞLEVSEL DEĞİŞİMLER:
ODAKLAŞMAYA DOĞRU • 119
ÖZET VE TEMEL NOKTALAR • 123

4
Kültür, Benlik ve Bireycilik-Toplulukçuluk • 125
KÜLTÜRE BAĞLI OLARAK DEĞİŞEN BENLİK KAVRAMI • 126
Benlik Nasıl Anlaşılıyor? Son Birkaç On Yıldaki Görüşler • 127
BENLİĞİN İNCELENMESİNDE TARİHSEL EĞİLİMLER • 131
Amerikan Psikolojisinde Özeleştiri • 132
Kültürel ve Kültürlerarası Araştırmalar • 135
BİREYCİLİK-TOPLULUKÇULUK • 138
İLİŞKİSEL BENLİK-AYRIK BENLİK • 146
(Karşılıklı) Bağımlılık-Bağımsızlık • 147
BİREYCİLİK-TOPLULUKÇULUK YA DA İLİŞKİSEL-AYRIK BENLİĞİN
PSİKOLOJİK İŞLEVLERLE İLİNTİSİ • 150
Ahlaki Düşünme ve Sosyal Adalet • 151

Kendini Beğenme, Değerli Bulma • 154
Bilişler ve Duygular • 156
Denetim • 159
Başarı Güdüsü • 161
ÖZET VE TEMEL NOKTALAR • 163

5
Çocuğun Değeri ve Aile • 165
MODERNLEŞME KURAMININ AİLEYİ ELE ALIŞI • 167
Modernleşme Varsayımlarının Sorgulanması • 168
ÇOCUĞUN DEĞERİ ARAŞTIRMASI I (1970'ler) • 170
Çocuklara Atfedilen Değerler • 171
AİLE DEĞİŞİMİ KURAMI • 174
Genel Kuramsal Çerçeve • 174
Bağımlılık Modeli • 177
Bağımsızlık Modeli • 180
NASIL BİR AİLE DEĞİŞİMİ? • 182
Duygusal ya da Psikolojik Bağlılık Modeli • 185
ÇOCUĞUN DEĞERİ ARAŞTIRMASI II (2000'ler) • 189
Aile Değişimi Kuramı ve Duygusal/Psikolojik Bağlılık Modeline Daha Fazla Görgül Destek • 194
FARKLI BİR ODAKLAŞMA? • 199
ÖZET VE TEMEL NOKTALAR • 204

6
Ana-Babalık ve Özerk-İlişkisel Benliğin Gelişimi • 207
GELİŞİMİN KAVRAMLAŞTIRILMASI GEREĞİ • 208
Anahtar Sorular • 209
ANA-BABALIK • 211
Bebeklik ve Bağlanma • 211
Çocuk Yetiştirme • 216
Ergen - Ana-Baba İlişkisi • 220
TEMEL İHTİYAÇLAR OLARAK ÖZERKLİK VE İLİŞKİSELLİK • 223
İki Temel Boyut • 226
ÖZERK-İLİŞKİSEL BENLİK VE BİR KİŞİSEL GELİŞİM MODELİ • 229
KURAMSAL TARTIŞMALAR • 233
İki Çeşit İlişkisellik? • 233
Çelişen Bakış Açılarının Çözümlenmesi • 238
ÖZERK-İLİŞKİSEL BENLİĞİ ÖLÇMEK • 240
ODAKLAŞMAYA DOĞRU GÖRGÜL KANITLAR • 243
Çeşitlilikten Odaklaşmaya • 245
ÖZET VE TEMEL NOKTALAR • 247

II. KISIM: SOSYAL SORUNLAR VE UYGULAMALAR

7
Değiştirme: Psikolojinin Rolü • 251
İKİNCİ KISIM HAKKINDA: KURAM VE UYGULAMA • 251
PSİKOLOJİ VE GELİŞME • 252
Kuram ve Uygulama • 256
DEĞERLER, STANDARTLAR VE RELATİVİZM • 258
Relativizm Etnik Merkezciliğin Tek Alternatifi midir? • 260
Eğitim Politikaları • 266
PSİKOLOJİ İŞE YARAYACAK MI? • 271
Okula Hazırlık ve Erken Gelişim Göstergeleri • 273
Erken Yaşlarda Çevrenin Etkileri Üzerine Araştırmalar • 281
DOĞA-ÇEVRE DİNAMİKLERİ • 283
ÖZET VE TEMEL NOKTALAR • 287

8
Müdahale: Erken Destek • 289
ERKEN ÇOCUKLUK GELİŞİMİ (EÇG) PROGRAMLARI • 290
EÇG'nin Günümüzdeki Durumu • 291
Amerikan Deneyimi: Head Start ve Diğer EÇG Projeleri • 293
Çoğunluk Dünya'daki Deneyimler • 298
EÇG ARAŞTIRMALARINDAKİ SORUNLAR • 305
Programların Fayda-Maliyet Analizleri ve Yaygınlaştırılması • 312
Türkiye'de EÇG • 315
ÖZET VE TEMEL NOKTALAR • 318

9
Erken Destek Projesi • 321
DÖRT YILLIK ESAS ÇALIŞMA • 322
Yöntem ve Ölçümler • 324
Anne Eğitimi • 326
Zihinsel Eğitim Programı. • 326
Anne Destek Programı • 327
Dördüncü Yıl Sonuçları • 328
Tartışma ve Takip Araştırması Gereği • 336
BİRİNCİ TAKİP ARAŞTIRMASI • 338
Birinci Takip Araştırmasının Sonuçları • 339
Tartışma ve İkinci Takip Araştırmasının Gereği • 345
İKİNCİ TAKİP ARAŞTIRMASI • 348
İkinci Takip Araştırmasının Sonuçları • 349
Erken Eğitim Müdahalesinin Etkileri • 350

Anne Eğitiminin Etkileri • 353
Okul Öncesi Ortamın Etkileri • 354
SONUÇLAR VE GENEL TARTIŞMA • 355
Proje Müdahalesi (Anne Eğitimi) • 356
GENİŞLEYEN UYGULAMALAR • 358
Fayda-Maliyet Analizi • 360
SONUÇ • 361
ÖZET VE TEMEL NOKTALAR • 364

10
Göç ve Kültürleşme • 367
GÖÇ • 368
Tarihsel Gelişimi • 368
KÜLTÜRLEŞME • 371
Kuramsal Bakış Açıları • 372
KÜLTÜRLEŞMEDE AİLE VE ANA-BABA DAVRANIŞI • 378
Kültürleşme Bağlamında Benlik ve Aile Değişimi Modeli • 379
Kültürleşmede Rol Oynayan Bağlamsal Faktörler • 385
Makro Bağlam • 388
POLİTİKAYA YÖNELİK SONUÇLAR • 389
ÖZET VE TEMEL NOKTALAR • 391

11
Sonuç ve Politika Çıkarsamaları • 395
GENEL ÖZET VE ÖNEMLİ KONULAR • 395
Bütünleştirici Sentezler • 397
Müdahaleyle İlgili Kritik Konular • 401
Göçle İlgili Önemli Konular • 407
PSİKOLOJİ VE SOSYAL POLİTİKA • 410
POLİTİKA İÇİN ÇIKARSAMALAR • 412
Erken Gelişimi Destekleyen Politikalar • 412
Bütünsel, Çok Amaçlı Politikalar • 414
EDP'nin Politikaya Yansımaları • 417
Duygusal Bağlılık Modeli'nin Politik Çıkarsamaları • 418
SONUÇLAR: SAĞLIKLI BİR İNSAN MODELİ • 420
ÖZET VE TEMEL NOKTALAR • 425

Kaynakça • 427
Konu Dizini • 477
İsim Dizini • 483

İkinci Basımın Sunuşu

Elinizdeki kitap bundan on yıl önce yayımlanmış olan *Kültürel Psikoloji* kitabımın genişletilmiş ve güncelleştirilmiş yeni baskısıdır. *Kültürel Psikoloji*'nin yayımlanmasından beri, son on yıl içinde, benlik, aile ve insan gelişimi konularındaki kültürel ve kültürlerarası araştırmalar ve kuramlar o kadar çoğaldı ki, alan değişim geçirdi. Dolayısıyla bu basım öncekinden çok farklı ve çok daha kapsamlı. Bu nedenlerle kitabın adını da değiştirdim. Özellikle bu çalışmanın vurgu alanları –benlik, aile ve insan gelişimi ve bunlarla ilgili kültürel bağlamda kuram ve uygulamalar– kitabın adını oluşturdu.

Kültürel Psikoloji gibi *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi* de önce İngilizce yazıldı ve yurtdışında basıldı. Türkiye'deki okuyucuya da bu çalışmalarımı sunmayı istediğim için elinizdeki Türkçe çeviriyi hazırladım. Ancak okurken kitabın özellikle Türk okuyucuyu değil de uluslararası insan bilimi camiasını hedef aldığını hatırlamak gerekir. Bu, bazı noktalarda ortaya çıkacaktır, özellikle de ilk baskıdan değiştirilmeden alınan "Kişisel Sunuş"ta. Bu kişisel girişi ikinci basımda da tutuyorum çünkü çalışmalarıma ve genel bakış açıma hâlâ geçerli bir çerçeve oluşturuyor.

Bu kitabı ve öncekini niçin önce İngilizce yazıp yurtdışında bastırdığımı da açıklamak isterim. 15-20 yıldır genellikle insan gelişimi, özellikle de benlik gelişimi ve bunun bağlamını oluşturan aile olgusunu inceliyorum. Bu incelemelerim bir taraftan da uygulamalı bir projeden yola çıkarak (Erken Destek Projesi), anne ve çocuğa yönelik ülke çapında bir yaygın eğitim programına dönüştü. Birbirinden çok farklı ve ayrı görünen bu bilimsel ve uygulamalı çalışmalar aslında benim için bir bütünlük oluşturuyor. Bu bütünlük hem kuramsal niteliktedir hem de kuram-uygulama ilişkisindedir. Bu bütünlüğü ortaya koymak istedim.

"Kişisel Giriş"te ve kitap boyunca da belirttiğim gibi, bilimsel çalışmalarımın neredeyse en başından beri sosyo-kültürel ortamı hep dikkate aldım. Bu da beni giderek kültürel ve kültürlerarası psikolojiye yöneltti. Yurt dışındaki doktora öğrenimimden itibaren baskın Ameri-

kan psikolojisinin bazı kuram ve varsayımlarının sanıldığı gibi evrensel olmadığını ve neyin evrensel neyin kültüre bağlı olduğunun ayırdedilmesi gerektiğini düşündüm. Bundan yola çıkarak özellikle 1980'lerden sonra giderek bağlamsal-işlevsel bir bakış açısı geliştirdim. Bir yandan da psikolojinin insan sorunlarına duyarlı katkılarının daha fazla olması gerektiğini düşündüm.

Bu konularda esas muhatabım uluslararası bilim camiası idi. Ayrıca bir yandan Batı psikolojisini sorgularken bir yandan da uluslararası psikolojiye ve insan bilimine bir katkıda bulunmayı amaçladım. Bu nedenlerle kitabımı önce İngilizce yazdım.

Bu kitap, son 20 yıllık çalışmalarımı bir araya getirip bazı sentezlere ulaşma çabamın bir sonucudur. Kitap, ilk baskısının yayımlanmasından sonraki iki yıl içinde yurtdışında oldukça çok tartışıldı.* Çeşitli uluslararası dergilerde yayımlanan olumlu yorumlar ve birçok ülkedeki insan bilimcilerinden bana doğrudan gelen olumlu geri bildirim ve devam eden yoğun ilgi, kitabın amacına ulaştığını gösterdi. Bu kitap ilk kitabın çalışmasını daha da ileriye götürdü. Şimdi de Türkiye'deki insan bilimi camiasına, meslektaşlarıma, öğrencilere ve ilgili okuyucuya *Kültürel Psikoloji*'den sonra daha geliştirilmiş olan *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi*'ni Türkçe olarak sunabildiğim için mutluyum.

Bu kitap, Brewster Smith'in birinci basım için yazdığı önsözü de içeriyor. O da geçerliliğini koruyor ve çalışmalarım hakkında derinlemesine bir anlayış sunuyor. Ayrıca bu önsöz, hocam olan önemli bir psikoloğun bilgeliğini de yansıtıyor.

Kültürel Psikoloji'nin bütün bölümleri güncelleştirildi ve bazıları büyük ölçüde değiştirildi. İki yeni bölüm eklendi; "Ana-Babalık ve Özerk-İlişkisel Benliğin Gelişimi" ve "Göç ve Kültürleşme". İlki, bazı diğer bölümlerde de anlatıldığı gibi, benim "benlik"le ilgili yeni kuramlarımı anlatıyor. İkincisi, bu baskının içeriğine uygun güncel araştırma ve düşünceleri içeriyor.

Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi ile *Kültürel Psikoloji*'nin arasındaki asıl fark bu kitabın benim benlik ve aileye kuramsal yaklaşımlarımı

* Örneğin bakınız: *Contemporary Pscyhology*, 1997, 42/9, s. 787-792, Wallach, Triandis ve Oyserman'ın değerlendirme yazıları; *International Journal of Behavioral Development*, 1997, 21, s. 633-638, Friedlmeier'in değerlendirmesi; *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1997, 28, 359-390, Keats'ın değerlendirmesi. Daha sonraki yıllarda da kitaba çok sayıda referans verilmiş ve temel kuramsal yaklaşımları kullanılmıştır. *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi*'nde bu görülmektedir.

daha büyük ölçüde kapsamasıdır. Bu bakış açıları son yıllarda çok gelişti. Bunlar kitabın temelini oluşturuyor, diğer birçok değişik konu da bu bakış açılarının üzerine kurulu. İkinci olarak, bu kitap, insan gelişimi, aile ve kişi hakkında öne sürülen "sağlıklı model"in evrensel uyumunu daha güçlü bir bakışla sunuyor. Bu öneri bütün kitap boyunca görülüyor ama 3., 5., 6. ve 11. Bölümlerde özellikle daha çok öne çıkıyor. Bu kitapta politika ve uygulamalar da vurgulanıyor. Şöyle ki, bu kitabın bir tezi var ve benim ilişkili konulardaki görüşlerim açıkça belirtiliyor. Bu, sosyal bilimin, genellikle üstü örtülü de olsa, "değer yargılarından arınmış" olamayacağına ilişkin düşüncemle uyumlu. Bu değer yargılarını açıkça belirtmeyi daha uygun buluyorum.

Bir konuyu sunarken, psikolojideki güncel yayınlardan daha önceki çalışmalara ve kuramsal bakış açılarına da gönderme yapmayı tercih ettim. Çünkü bir konudaki düşüncelerin gelişmesini anlamanın ve okuyucuyla paylaşmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca, önceki çalışmaları öğrenmenin çok yararlı olduğuna ve bilgimizin bu şekilde birikimli olarak çoğaldığına inanıyorum. Aksi halde yeni bir etiketle eskiyi tekrar etme ya da "tekerleği tekrar icat etme" tehlikesi baş gösterebilir. Böylece, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi*'nde hem bilgilerin önemli bir güncellemesini yaptım hem de önceki kuramsal bakış açılarına gönderme yapmaya devam ettim. Bir konudan söz ederken önce tarihsel geçmişini ve önceki önemli araştırmaları verip daha sonra daha güncel çalışmalara geçtim. Bu yolla, okuyucuya, birçok konunun uzun bir geçmişi olduğunu ve konunun zaman içindeki gelişimini bilmenin şimdiki durumunu anlamaya yardımcı olacağını ifade etmeye çalıştım.

Kitaptaki bütün bölümler birbirleriyle bağlantılıdır. Bazı bölümler birbirleriyle örtüşebiliyor da; ama bu birbirleriyle bağlantılı konularda beklenebilir bir durum. Ayrıca bu, her bölümün diğerlerinden bağımsız bir şekilde okunabilmesini ve bir bölümü okuyan kişinin o konu hakkında kapsamlı bilgiye ulaşmasını da sağlıyor.

Bu kitabı okuyucu ve öğrenci için kullanımı daha kolay olacak şekilde düzenlemeye yardımcı bir yenilik de var. Her bölümün sonuna madde madde hazırlanmış "Özet ve Temel Noktalar" kısmı eklendi.

Teşekkür

Kültürel Psikoloji'yi önceki üniversitem olan Boğaziçi Üniversitesi'nden aldığım izin yılımda Hollanda İleri Araştırma Enstitüsü'nde (The Netherlands Institute for Advanced Study- NIAS) yazmıştım. *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi*'nin de büyük bir bölümünü NIAS'taki ikinci iznimde yazdım. Bunun gerçekleşmesine imkân sağladığı için NIAS'a teşekkür ederim. Koç Üniversitesi bana çok değerli 5 aylık bir izin verdi.

Koç Üniversitesi'ndeki asistanlarım ve öğrencilerim Ayça Atik, Duygu Çakıroğlu, Suzi Levi, Ayşegül Ertüreten, Hande Sungur, Selin Gülgöz, Bengi Keskin, Ezgi Dede, Merve Erkal, Gözde Attila, Demet Çek ve Ekin Çapar bu kitabın çevirisinde ve diğer konularda bana yardımcı oldular. "Kültür ve Davranış" ve "Psikolojide Bilim, Politika ve Uygulama" derslerimde, yıllar içinde düşüncelerimi ve bu kitapta sözü edilen konular hakkındaki bakış açılarımı geliştirdim. Bu sürece katkıda bulunan tüm öğrencilerime de teşekkür borçluyum. Ayrıca bana birçok şey öğreten Türk ve yabancı bilimci arkadaşlarıma da aynı şekilde borçluyum.

Bu kitapta yer alan fotoğraflar, en baştaki hariç, Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın (AÇEV) arşivlerinden derlendi. Bunlar Türkiye'de yoksul çevrelerde yaşayan çocukların fotoğrafları. Okullarında ve hayatlarında adil bir başlangıç sağlamak için onlara AÇEV tarafından Anne-Çocuk Eğitim Programı ve diğer destek yardımları sağlandı. Fotoğraflardan dolayı AÇEV'e teşekkür ederim. Ayrıca AÇEV'e Türkiye'de ve yurt dışında insan gelişimine olan büyük katkılarından dolayı hayranlığımı ve şükranlarımı ifade etmek isterim.

Bu çalışma çok uzun bir sürecin sonucudur, özellikle de son yirmi yılın. Bütün yaşam kariyerim boyunca birçok kişi; ama özellikle merhum annem Süheyla Çizakça, merhum eşim Oğuz Kağıtçıbaşı ve bütün ailem benim için güç ve destek kaynağı oldu. Onlara sonsuz sevgi ve minnet duyuyorum.

Çiğdem Kağıtçıbaşı
İstanbul, 2008

Birinci Basımın Önsözü

M. Brewster Smith*
Kaliforniya Üniversitesi, Santa Cruz, ABD

Bu olağandışı kitap uluslararası psikoloji dünyasında tanıtıma gereksinimi olmayan bir yazarın kitabıdır. İstanbul Koç Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde profesör ve Türk Psikoloji Derneği'nin eski başkanı olan Çiğdem Kağıtçıbaşı, aynı zamanda Kültürlerarası Psikoloji Kuruluşu'nun başkanlığını yapmış ve Uluslararası Bilimsel Psikoloji Birliği'nin de başkan yardımcısı olmuştur. 1993 yılında Amerikan Psikoloji Kuruluşu'nun, "Psikolojinin Uluslararası Gelişimine Seçkin Katkı" ödülüne layık görülmüştür. Bu kitap, farklı bir kariyer sürecinin doruk noktasıdır. Ben bu süreci, kendisinin Kaliforniya Üniversitesi'ndeki lisansüstü çalışmalarından beri hayranlıkla izleme imkânına sahip şanslı kişilerden biriyim. Bu anlamda, onun da önsözünde belirttiği gibi, bu, çok kişisel bir kitaptır.

Aynı zamanda bu kitap, insan gelişimi ve sosyal gelişime, "diğer taraftan" güncel ve örnek alınacak bir bakış açısının da sergilenişidir. Bu "diğer taraf", Kağıtçıbaşı'nın (artık Üçüncü Dünya olarak nitelenmeyen) Çoğunluk Dünya olarak adlandırdığı, sanayi sonrası Batı yaşamının yararlarını ve sorunlarını tam olarak yaşamayan ülkeleri kapsıyor. Dahası, Avrupa-Amerika psikolojisinin büyük bir kısmının düşüncesizce kültüre bağımlılığını düzelten, kültürlerarası perspektifin yetkeli bir sunumudur. Bu, insan gelişimi ile ilgilenen perspektiflerin bir analizidir. Bu analiz, kültürel bağlamsal yaklaşımların kolaylıkla düşebileceği aşırı göreceliliğin tuzaklarına da düşmemektedir. Bunu, özerklik ve ilişkiselliğin dengede olduğu bilişsel yeterlik ve gelişen benlik kriterleri oluşturarak başarıyor. Bu yapıt, aile değişimi kuramına yapılmış özgün bir katkıdır;

* M. B. Smith, Amerikan Psikoloji Kuruluşu'nun başkanlığını yapmış, birçok ödül almış, tanınmış bir sosyal psikologdur. Kaliforniya Üniversitesi'nde (Berkeley) doktora hocamdı. Bu Önsöz, adımın telaffuzu gibi Türk okuyucuyu hedef almayan birkaç cümlesi çıkarılarak Türkçeye çevrilmiştir.

aynı zamanda modernleşme kuramının, gelişmekte olan toplumlardaki ailelerin giderek Batı bireyci modelinde birleşeceği beklentisine karşı çıkmaktadır. Bu, Çoğunluk Dünya'nın sorunlarına odaklanan, ancak Batı için de aynı ölçüde geçerli olan, psikolojinin sosyal değişim meydana getirmedeki rolünün yapıcı ve akıllı bir analizidir.

Bu kitapta aynı zamanda erken çocuk bakımı ve eğitimi (EÇBE) konusuyla ilgili ABD'deki ve Çoğunluk Dünya'daki kuram ve uygulamaların eleştirel bir gözden geçirilişini görüyoruz. EÇBE, Kağıtçıbaşı'nın ilgi alanına giren ve aile bağlamında gerçekleştirilen bir tür müdahaledir. Yaygın bir alana yayılmış bütün bu konularda Kağıtçıbaşı'nın literatüre hâkimiyetinin genişliği ve derinliği şaşırtıcıdır. Bu literatürün bir kısmıyla tanışık olan okuyucu (başka kim hepsine birden hâkim olabilir ki?) kendi alanındaki geniş bibliyografyaya Kağıtçıbaşı'nın sağladığı kılavuzluğa saygı duyacak, tanımadığı yeni alanlarda da bu bilgilendirmeden memnun kalacaktır.

Tüm sözü edilen konular, Erken Destek Projesi'nde somut hale geliyor. Kağıtçıbaşı'nın İstanbul'un gecekondu bölgelerinde tasarladığı ve yürüttüğü bu Lewin stili uygulamalı araştırma (*action-research*) birçok açıdan saygı duyulacak bir projedir. Türk kültürel bağlamına duyarlı bir şekilde tasarlanan projede, çocuk gelişiminde bilişsel ve sosyal yeter[li]liğin göreceli olmayan standartları göz ardı edilmemiştir. Müdahale çalışması okul öncesi yıllarda sosyalleşmenin birincil bağlamı olan anneye yönelmiş. Araştırmanın tasarımı birden çok sonucun ölçüldüğü uygun kontrollü karşılaştırmaların yapılmasına uygun olarak hazırlanmıştı. Özellikle bilişsel ve okulla ilgili ölçümlerde, anne eğitimi ve eğitim veren gündüz bakım evlerinin etkisi ile oluşan dikkat çekecek olumlulukta kısa dönem sonuçları elde edildi. Daha önce neredeyse hiç benzeri olmayan 10 yıllık bir takip araştırmasından sonra ise, anne eğitiminin etkilerinin sürdüğü (kadınların da güçlendiği), ancak kurum deneyiminin avantajlarının zamanla yok olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Kağıtçıbaşı'nın annelere uygulanan müdahalenin aile sisteminin işleyişine yeni bir yönelim kazandırdığı şeklindeki yorumuyla anlam kazanmaktadır. Kağıtçıbaşı, daha sonra bu projenin Türkiye'de erken çocukluk eğitimini içeren programları etkilediğini ortaya koyarak, psikolojinin Çoğunluk Dünya'da insan gelişiminin ulusal ve giderek global yönleriyle nasıl ilgili olabileceğini gösteren yollar önermektedir. Böylece kuram ve uygulama bu kitapta bütünleşiyor.

Burada, Kağıtçıbaşı'nın entelektüel açıdan liderlik yaptığı ve Avrupalı-Amerikalı ve Çoğunluk Dünya psikolojisinin şiddetle ihtiyacı olan bazı noktaları vurgulamak istiyorum. Bu noktalar, bu kitabın alkışladığım katkılarıdır.

İlk olarak, onun, Avrupa-Amerikan kültürünün bireyciliğinin günümüzdeki eleştirisini genişletme çabasından büyük memnuniyet duydum. Psikoloji ve sosyal bilimlerdeki birçok ses –feminizm ve diğerleri dahil–, bireysel değerler olan özerklik ve kendine yetme özelliklerini tamamlayıcı olarak ilişkililik değerlerine büyük öncelik verir. Avrupa-Amerikan kültürünün hâkim olduğu yerlerin dışında "toplulukçu" değerlerin yaygın olduğunu gösteren geniş literatüre olan hâkimiyetiyle Kağıtçıbaşı, gelişmeyle ilişkisellik değerlerinin yerini Batı bireyciliğine terk edeceğini öngören modernleşme kuramına meydan okuyor. Gerçekten de ekonomik gelişme ve beraberinde getirdiği kentleşme, geleneksel kültürlerin birçok yönünü yok edebiliyor. Ancak, Japonya ve diğer Doğu Asya "başarı hikâyeleri", ilişkisellik değerlerinin ekonomik gelişme sürecinde hayatta kaldığını gösteriyor. Kağıtçıbaşı, Çoğunluk Dünya'daki meslektaşlarına seslenerek, Batı'dan farklılık gösteren ilişkisellik değerlerini koruyan bir kişisel özerklik için yeni hedefler belirlenmesi gerektiğini söylemektedir. Uyguladığı EÇBE anne eğitimi projesi, psikolojinin bu hedefe yönelik olarak kullanılabileceğini gösterdi; ki bu hedef varlıklılar için olduğu kadar yoksullar için de arzulanan bir hedeftir.

Günümüzde, Triandis, Berry, Bond'un kültürlerarası psikolojisi ile Cole, Rogoff, Shweder ve arkadaşlarının kültürel psikolojisi arasında bir kutuplaşma belirmiştir. İlk grup, modası geçmiş pozitivist geleneği sürdürmekle suçlanıyor. Bunu bireyci Batı kültürünün bazı boyutlarını, herkes için geçerli varsayıp karşılaştırma standartları olarak dayatarak yaptıkları öne sürülüyor. İkinci grup, bağlamsal ("emik") bir yaklaşımla, olgu ve davranışları her kültürün kendi çerçevesi içinde inceliyor. Ancak bunlar da aşırı relativizmin çıkmazına saplanabiliyor. Kağıtçıbaşı, kültürlerarası gelenekten gelmektedir ve bu alanda bir lider olarak kabul ediliyor. Ancak iddiası, kültürel ve kültürlerarası psikolojinin birbiriyle rekabet eden değil, birbirini tamamlayan iki alan olduğudur; psikolojinin, karşılaştırma yöntemlerinden ve tarih ve kültürü aşan ilke ve kuralları keşfetme amacından vazgeçmeden kültürel bağlama dikkat gösterebileceğine inanıyor.

Kağıtçıbaşı'nın birleştirici yaklaşımı, uluslararası ve kültürlerarası, varlıklılar ve yoksullar arasındaki engelleri aşan insan gelişimi standartlarının gerekliliği konusundaki ısrarında odaklanıyor. Bu, kültürel bağlamcılıkla evrensel standartları birleştirme çabası, karmaşık ve zor bir entelektüel manevra olduğu gibi, aynı zamanda kolay olmayan politik bir uzlaşmadır da. Bence, bu, doğru bir seçimdir. Okulda edinilen bilişsel yeterlilikleri, az gelişmiş kırsal topluluklarda ve sokak kültüründeki çocukların daha az soyut bilişsel yeterliliklerinden daha "gelişmiş" olarak değerlendirmek bugün politik olarak doğru kabul edilmiyor. Hatta okul eğitiminin zaruri değerinin itibarı sarsılmıştır. Kağıtçıbaşı bize, Çoğunluk Dünya'da evrensel eğitimin ve okur-yazarlığın İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Anlaşması'nda yer alan uzlaşılmış hedeflerden olduğunu, ancak bunların özellikle kadınlar ve kızlar açısından sadece kısmi olarak uygulandığını hatırlatıyor. Gerçekten de "orta sınıf" bilişsel yeterliliği, çağdaş dünyanın karmaşıklığıyla başa çıkabilmek için fazlasıyla gereklidir; ABD'deki azınlıklar için de, Çoğunluk Dünya'nın büyük şehirlerine akın eden kırsal kesim göçmenleri için de aynı şey geçerlidir. Kağıtçıbaşı'nın da gözlediği gibi, geleneksel kültürün postmodern hayranlarının aşırı göreceliliği, çifte standarda doğru atılmış bir adımdır: *bizim* çocuklarımızı **bizim** dünyamıza hazırlamak için birinci sınıf anaokullar ve ilkokullar kurmak, fakat örneğin Kuran okullarındaki ezbere öğrenimi (veya kızların okula gitmemesini) *Diğerleri*'nin değerli kültürünün korunması olarak kabul etmek. Bu konunun ahlaki ve siyasal yönleri oldukça karmaşıktır, ancak Kağıtçıbaşı'nın bakış açısı cesur ve açıktır.

Prensipte onun görecelilikten arınmış bir bağlamsalcılık öneren bakışıyla aynı görüşte olmayanlar, onun fikirleriyle başa çıkmak zorunda kalacakları gibi, aynı zamanda da onun anne ve erken çocukluk desteği içeren müdahale araştırmasının çıkarsamalarını da dikkate almak zorunda kalacaklardır. Ben, yakın geçmişte, psikolojide bilimsel ampirizmin postmodern saldırıya karşı savunuculuğunu yapmak zorunda kaldım; amacım, gerçeğe ve iyiliğe yaklaşmaya çalışan insan çabasının belli tarihsel-kültürel bağlamları aşması gerektiğini desteklemekti. Kağıtçıbaşı'nın anne-eğitimi müdahalesinin etkililiğinin ortaya konması, aşırı göreceliliğe karşı herhangi bir felsefi tartışmayla verilecek cevaptan daha etkilidir. Somut örnek ikna edicidir: kültürel bağlamda katılımlı bilimsel araştırmalar yapılabilir ve kamu politikaları üzerinde

etkili olabilirler. Gelişmekte olan ülkelerdeki elit kesim, Kağıtçıbaşı'nın gerçekleştirdiği türden müdahale araştırmalarını desteklemek isteyeceklerdir, bunları destekleyecek bir başka kesim de araştırmalardan bizzat yararlanan katılımcılar olacaktır.

Bu kitap çok kısa bir zamanda zorunlu okuma kitabı ve kültürel ve kültürlerarası psikologlar için çok değerli bir kaynak haline gelecektir. Avrupa-Amerikan psikolojisini yeniden şekillendirme, gerçekten evrensel hale getirme ve daha az kültüre bağlı kılma çabası içinde olan kültürlerarası psikologların sayısı hâlâ çok azdır. Bu kitabın, Çoğunluk Dünya'daki psikologların ve onlarla birlikte psikolojiyi, toplumsal gelişimin sorunlarına uygulamak isteyen Avrupalı-Amerikalı psikologların aynı oranda ilgisini çekmesi gerekir. Ancak, bu kitabı bir ders kitabı ve kaynak olarak kullanabilecek kitle çok daha büyüktür. Kağıtçıbaşı'nın aileye ve insan gelişimine "diğer taraftan" bakışı, "bu" taraftaki psikologların varlıklılar ve yoksullar arasındaki büyük ayrımla ilgili endişeleriyle çok yakından ilintilidir. Biz Avrupalı-Amerikalılar, içimizdeki yoksul azınlıklarla ilişkilerde benzer sorunlar yaşıyoruz. Bizlerin, günümüzdeki politik doğruluk dalgası içinde, göreceliliğin benzer umutsuzluklarıyla kafamız karışıyor olabilir, özellikle de "orta sınıf" bilişsel standartlarının, orta sınıf fırsat ve kazanımlarından mahrum kalmış çocuk ve yetişkinler için geçerli olması konusunda. Erken müdahale projeleri için verilen destek, Başkan Johnson'ın Büyük Toplum programları ile doruğa ulaştı ve bu projeler büyük ölçüde erken çocuk gelişiminde aile bağlamını göz ardı etti. Belki de Kağıtçıbaşı'nın İstanbul'dan gelen umutlandırıcı örneği, bezgin Amerikalı psikologları harekete geçirebilir ve dışarıda bırakılmış azınlıkları tam bir vatandaş yapma konusundaki sorunları daha ciddi ele almalarını sağlayabilir. Kağıtçıbaşı, kesinlikle, gelişim ve aile ilişkileri psikologlarına ve öğrencilerine, üzerinde dikkatle düşünülecek pek çok konu veriyor.

Birinci Basımın Sunuşu

KİŞİSEL BİR GİRİŞ*

Kişilerarası İlişkiler

Birkaç yıl önce kültürlerarası psikoloji kongresinin bir sempozyumuna katılmaya davet edilmiştim. Benden istenen, kültürlerarası psikolojiye nasıl yöneldiğimi anlatacak kişisel bir tanıtım sunmamdı, özellikle de kültürlerarası araştırmalar yapmaya nasıl başladığımı anlatmam isteniyordu. Bu istek benim geriye bakmamı sağladı ve şu andaki akademik ilgi alanımın arka perdesini aralamama yol açtı. Bu, bir geçmişi yeniden yapılandırma süreciydi. Kültürlerarası veya kültür psikolojisine olan ilgimin nasıl başladığını bulmaya çalıştıkça oldukça gerilere gittiğimi gördüm. Böylece, akademik bir yeniden yapılandırma çabası, otobiyografik bir incelemeye dönüştü. Aslında, herkesin çalışmasında kişisel deneyimlerin bir yansıması görülür, ancak bu nadiren dışa vurulur. Ben, bu kitaba bu kişisel deneyimleri açığa çıkararak başlamak istiyorum. Çünkü bunun, söyleyeceklerime bir perspektif sağlayacağına inanıyorum – özellikle uluslararası bir perspektif.

1960'larda Berkeley, Kaliforniya Üniversitesi'nde sosyal psikoloji lisansüstü öğrencisiydim. 1950'lerin ve 60'ların sosyal psikoloji literatürüne oldukça hâkimdim. O zamanlar popüler olan bilişsel çelişki kuramından ve deneysel laboratuardan daha çok ilgimi çeken, artık pek popüler olmayan yetkeci kişilik kuramının sosyal, politik ve psikolojik sonuçları olmuştu (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson & Sanford; 1950). Christie ve Jahoda'nın (1954) etkili yöntemsel eleştirilerine rağmen yetkeci kişilik kuramı benim için ilginçti. Böylece, danışmanım ve hocam M. Brewster Smith'in önerilerine uymayarak, doktora tezim için sorunsuz / bir deneysel çalışma yerine kültürlerarası karşılaştırmalı bir konu seçtim. Amacım, yetkeci kişilik kuramının kültürlerarası geçerliliğini sınamaktı. Ben kendimi sosyal psikolog olarak tanımlıyordum ama aslında, tanıdı-

* İngilizce kitabın önsözü. Bu önsözü genelde Batılı ve özellikle Amerikalı psikolog ve sosyal bilimci okura hitaben yazdım. Ancak Türk okuru için de farklı bir açıdan anlamlı olduğunu düşünüyorum. Özellikle Batılı bir eğitimden geçmenin ve yurtdışı deneyiminin kültüre duyarlığa yol açıcı etkisi, birçok okur için de geçerli olabilir.

ğım hiç kimsenin kültürlerarası psikoloji ile uğraşmadığı bir zamanda bir kültürlerarası psikologdum.

Aslında, bu, ABD'de yabancı bir öğrenci olmamın ve dolayısıyla okumalarımda kültürel bir filtre kullanmamın "doğal" bir sonucuydu. Seçtiğim konu, *Yetkeci Kişilik*'i (Adorno ve diğerleri, 1950) okurken yetkeci kişiliğin bazı özelliklerinin Türkiye'de aslında sosyal normlar olduğunu fark etmem sonucunda şekillendi. Aşağıdaki paragraf, tezime dayalı makalenin açılış paragrafıdır ve çalışmamın temelindeki genel bakışı tanımlar:

> "Sosyal psikolojinin bazı bulguları genel insan ilişkileri için geçerli olabilir; diğerleri ise sadece belli bir sosyokültürel ortamdaki ilişkiler için geçerlidir. Sadece sistematik kültürlerarası karşılaştırmalar bu ikisini birbirinden ayırabilir veya belli genelleştirmelerin hangi sınırlar içinde geçerli olabileceğini belirler. Genel bir sendrom olduğu varsayılan "yetkecilik"'in bazı özellikleriyle ilgili bulgular, aslında kültüre bağlı olabilir. Sosyal normların bu sendromun bazı öğelerini etkilediği kültürlerde, farklı türde ilişkiler görülebilir. Bu tür zıtlıklar, ABD ve Türkiye arasında beklenmektedir. Bu çalışma, 'yetkecilik'in altında yatan kişilik özelliklerinin ve tutumsal değişkenlerin varsayılan doğal dinamik organizasyonunu, kültürlerarası bir karşılaştırma ışığında irdelemektedir " (Kağıtçıbaşı, 1970, s. 444).

Bir anlamda, yukarıdaki bakış açısını 25 yıl sonra da taşımaktayım. Bu bakış açısı, insan davranışına ışık tutan kültürlerarası psikolojinin varlık nedenidir. Evrensel ve değişmez olduğu varsayılan bazı "temel" kişilik özelliklerinin kültürlerarası değişkenliğinin farkına erken varışım, Berkeley'de yabancı öğrenci olmamın yanı sıra erken yaşta kültürle olan temasımla da ilişkilidir. Bu deneyimler, yaşandığında basit olaylardı; ancak çok sonraları bunları bir perspektife oturtabildim ve onlara kültüre yerleşmiş bir anlam yükledim. Zaman tünelinde biraz geriye giderek bu deneyimlerden bazılarını sizinle paylaşmak istiyorum.

Ergenlik çağımda, İstanbul'da Arnavutköy Amerikan Kız Koleji'nde yatılı okuyan bir öğrenciydim. Kızlar arasında sevginin ve sıcak arkadaş ilişkilerinin doğal bir parçası olarak oldukça fazla fiziksel temas vardı (her iki yanaktan öpme, sarılma, koridorlarda, bahçede kol kola yürüme vb). Yeni gelmiş Amerikalı genç kadın öğretmenlerin "yerlilerin alış-

kanlıklarına" alışmadan önceki şoke olmuş bakışlarıyla eğlenirdik. Bazı haylaz kızlar, bu acemi öğretmenleri şoke etmek amacıyla, arkadaşlar arasındaki sevgi gösterisini abartırlardı.

Arnavutköy Kız Koleji'nden mezun olduktan sonra Wellesley Koleji'ne (Massachusetts, ABD) kabul edildim. Amerika'daki yaşama hazırlanma ve uyum gösterme çabalarımın içinde hemcinslerime fiziksel sevgi göstermemek de vardı.

Arnavutköy Kız Koleji'ndeki son yıllarımda İngiliz ve Amerikan edebiyatı ile fenomenoloji ve varoluşçu felsefe çalıştım. Kierkegaard, Jaspers, Husserl, Heidegger ve Sartre'ın çalışmalarının yanı sıra, Sartre'ın bazı oyunlarını da okudum. Bunlar benim Batı felsefesi ve edebi geleneğinin yaygın bireyci perspektifiyle ilk temaslarımdı. Sartre'ın *Çıkış Yok* adlı eserinin kapanış cümlesi olan "Cehennem diğer insanlardır" hafızama yer etmişti. Bu cümle, beni, ifade ettiği yabancılaşma ile etkilemişti. Bugün bu sözleri, aşırı bireyciliğin bir yansıması olarak görüyorum.

Bir Amerikalı aileyle birlikte kaldığım "Banliyö Amerikası"nın bende bıraktığı ilk izlenim, güzel evler, ağaçlar ve çiçeklerle bezenmiş muhteşem bahçeler, temiz caddeler yanında insanların yokluğuydu. Sık sık insanların nerede olduğunu merak ederdim. Bir kere bile komşuları görmedim ve ailemin de onları ziyaret ettiğine tanık olmadım.

Wellesley'de bazı kısa tatillerde ailesinin evinde kaldığım yakın bir arkadaşım vardı. Bir gün, onu üzgün gördüğümde kendisine ne olduğunu sordum. Bana "kişisel bir sorun" şeklinde yanıt verdi. Paramparça olmuştum. Açıkça beni reddediyordu; eğer bana sırrını açmıyorsa, belli ki beni yakın arkadaşı olarak görmüyordu. Benim arkadaşlık anlayışıma göre, en iyi arkadaşımdan saklayacak hiçbir şeyim olamazdı. Ayrıntıları açıklamasam bile en azından sorunun ne olduğunu ona söylerdim. O, kendi özel alanını, bir yerde, mahremiyetini koruyordu, ben ise bunu reddedilme olarak algılıyordum. Bu kadar yıl sonra bile bu anı benim için hâlâ canlılığını koruyor.

Her gün yaşanan bu tür olay ve deneyimler, insan ilişkilerinin kültürlerarası bağlamda değişiklik gösteren temel bir boyutu olarak niteleğim kişilerarası bağlılık veya ayrışmışlıkla ilişkilidir. Başka bir perspektiften bakıldığında, bunların başkalarına bağlılık veya bireyselleşme düzeyi anlamında, benlikle ilişkili olduğu görülür. ABD'deki öğrencilik yıllarımda ve daha sonraki uluslararası temaslarımda yanlış anlama veya uyum sorunu içeren başka deneyimler de yaşadım. Ancak hatırla-

dığım olaylardan çoğunun bu sözünü ettiklerim gibi bağlılık-ayrışmışlık boyutuyla ilişkili olmasını önemli buluyorum.

Bazı olaylar insan artık saf bir öğrenci olmasa bile şaşırtıcı nitelikte olabiliyor. Birkaç yıl önce, arkadaşım olan Kuzey Amerikalı tanınmış bir kültürlerarası psikologla ve eşiyle yaptığım bir konuşmayı örnek olarak vermek istiyorum. O zaman 21 yaşında olan oğullarının nasıl olduğunu sorduğumda, arkadaşım oğullarının hâlâ onlarla aynı evde oturduğunu, ancak ondan kira almadıklarını söyledi. Duyduğuma inanamamıştım ve şaka yapıp yapmadığını düşündüm; hayır yapmıyordu.*

Bir başka olay, 10 yıl kadar önce Harvard Üniversitesi'nde ve Radcliffe Koleji'nde (Bunting Enstitüsü) araştırma yaparken meydana geldi. Benden yaşça oldukça büyük olan tanınmış bir antropologla tanıştım. Bir gün bir arabanın arka koltuğuna oturmak üzereyken onun önce binmesine yardım etmeye kalktım. Davranışım onu gücendirmişti, bana arabaya binmesine yardım edilecek kadar yaşlı olmadığını söyledi. Benim davranışım onun yaşına ve başardıklarına duyduğum saygının ve takdirin yansımasıydı. O ise bunu bağımsızlığına ve özerkliğine bir tehdit olarak algıladı. Buradaki ilginç nokta, benim bir kültürlerarası psikolog olarak, geleneksel değerlerimin Amerikan değerleri hakkında bildiklerimin önüne geçmesine izin vermiş olmam ve onun da deneyimli bir antropolog olarak bunu anlamamış olmasıydı.

Bu tür deneyimler, uluslararası ilişkiler alanındaki kültürel anlam sistemlerini yansıtan kültürlerarası çeşitliliği anımsatıyor. Bu çeşitlilik, insanın biyolojik doğasından ve çok geniş uluslararası iletişim ağından kaynaklanan ortak özelliklerimizle bir arada var olmakta. Bu ortak yönler, benzer eğitim deneyimleriyle de pekişerek, güçlü birleştirici unsurlar olarak işlemekteler. Bunlara rağmen farklılık ve çeşitlilik sürmektedir. Kültüre duyarlı ve uluslararası deneyimli sosyal bilimciler arasında bile yukarıdaki örneklerde olduğu gibi basit olayların yorumunda böylesine farklılıklar olabiliyorsa, sadece kendi kültürleriyle yoğrulmuş insanlar arasında daha büyük farklılıkların olması doğaldır.

Yukarıda sözünü ettiğim deneyimler, bir başka kültürel bağlamda yaşayarak insanın "kültür"e nasıl duyarlılaştığını göstermektedir. Bu,

* Bir başka Kuzey Amerikalı tanıdığım, söz konusu arkadaşımın oğlundan, kira almamasına şaşırdığımı sandı! Oysa ki ben, arkadaşımın, oğlundan kira almayı düşünmüş olmasına şaşmıştım.

"sudaki balık" örneğinde olduğu gibi, insanın, ancak kendi kültüründen dışarı çıktığı zaman kültürü fark etmesidir. Bundan daha da önemlisi, insanın kültürün farkına vardıktan sonra artık onu göz ardı edemeyeceğidir. Bu cümle belki de benim kültürel ve kültürlerarası psikolojiye olan ilk ilgimin özetidir. Bunun, psikolojiyi ele alışım açısından önemli sonuçları olduğuna inanıyorum.

Benim için öncelikle önemli olan, insanlar arası ilişkilerin altında yatan boyutlar, bunların kültürlerarası çeşitlilikleri ve nedenleridir. Daha önce yukarıda sözünü ettiğim kişisel deneyimlerde yansıtıldığı gibi, kişilerarası bağlılık-ayrışmışlık boyutu, benliği ve onun bağlam içerisindeki gelişimini anlamaya yarayacak bir ipucuna işaret ediyor. Bu bağlam aile ve ondan hareketle sosyokültürel çevredir. Benlik oluşumunda ve benlikle başkaları arasındaki ilişkilerde gözlenen çeşitlilikler, bağlamdaki kültürlerarası farklılıklardan kaynaklanıyor (Kağıtçıbaşı, 1990; Markus & Kitayama, 1991). Bu farklılıkların nasıl ve neden oluştuğu, bence, insan gerçekliğinin önemli bir yönünü anlamak için sorulacak anahtar sorudur.

Sosyal Katılım

Hem özel yaşamımı, hem profesyonel kariyerimi derinden etkileyen bir başka unsur da toplumsal refaha çok önem verişim ve hizmet anlayışım olmuştur. Bunun kökleri, benim için özel yaşamımda aynı dönemlerde gerçekleşen, aile ve okulda sosyalleşme sürecime kadar iner. Annem ve babam, kendilerini modern laik toplumun eğitimine adamış iki cumhuriyet öğretmeniydi.* Bursa'da çok sınırlı olanaklarla bir özel okul açmışlardı. Ben iki yaşındayken kendimi okulda buldum ve yaşamım boyunca da orada kaldım. Özellikle annem tarafından vurgulanan "toplum için yararlı bir şeyler yapmak" idealiyle büyütüldüm.

Geriye baktığımda, benim neslimin gençleri tarafından, özellikle eğitimli öğretmenlerin ve "modern bir ulus kurmak" sorumluluğunu duyan devlet memurlarının çocuklarında bu tür ideallerin ciddiye alınmış olduğunu görüyorum. Nitekim İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde gerçekleştirilmiş araştırmalar, gelişmekte olan ülkelerin genç kuşa-

* Süheyla ve İhsan Çizakça

ğında, Amerikan gençliğine oranla vatanseverliğin yüksek olduğunu ve "aile ve ülke için yararlı bir şeyler yapma"nın büyük değer taşıdığını ortaya çıkarmıştır. Örneğin, Gillespie ve Allport (1955) yeni oluşan uluslardaki gençlerin vatanseverlik duygularının daha güçlü olduğunu bulgulamışlardır.

Ulus kurmanın (kurma sürecinin) tarihsel bağlamı, ulusa duyulan sadakatin genç insanların değerleri arasında önemli bir yere sahip olmasına neden olmuş olabilir. Bununla birlikte, geçmiş araştırmaların ve günümüzdeki çalışmaların gösterdiği üzere, bundan başka nedenler de söz konusudur. Örneğin, 1966'da yaptığım Türk ve Amerikalı gençler arasındaki karşılaştırmalı bir araştırmada, ulusun yapılanmasının geçerli olmadığı bir devrede, Türk gençleri arasında ulusal sadakatin yüksek değer taşıdığını bulguladım. Bunun tersine Amerikalı gençler kişisel başarıyı ve mutluluğu önemsemekteydiler (Kağıtçıbaşı, 1970). Dahası, Türk gençleriyle gerçekleştirdiğim daha sonraki bir araştırmada (Kağıtçıbaşı, 1970), yurtseverliğin (ülkeye bağlılık) "modern" bir görünüme uyduğunu ve iyimserlik, başarı güdüsü ve içsel kontrole inançla ilintili olduğunu buldum. Dindarlık, yetkecilik ve dışsal kontrole inançla belirlenen daha geleneksel bir görünüm ise yurtseverlikle olumsuz bir şekilde ilişkiliydi..

Çoğunlukla benlik odaklı olduğu savunulan başarı güdüsü incelendiğinde bile topluma bağlılığı görmek mümkündür. Phalet ve Claeys (1993), Belçikalı gençlerin bireysel başarı güdüsüne zıt olarak, Türkiye'deki ve Belçika'daki Türk gençlerinin kişisel ve grup bağlılıklarını "sosyal başarı güdüsü"nde (Kağıtçıbaşı, 1987b) birleştirdiklerini bulgulamışlar. Sosyal yönelimli başarı güdüsüyle ilgili benzer bulgular Japonlar (DeVos, 1968), Hintliler (Agarwal & Misra, 1986; Misra & Agarwal, 1985) ve Çinliler için de (Bond, 1986, s. 36; K-S. Yang, 1986; s. 113-114) elde edilmiştir.

Yukarıdaki örnekler, toplulukçu kültürün var olduğu ortamlarda benliği aşan varlıklara sadakatin ve bağlılığın devam eden yaygınlığına işaret etmektedir. Bununla birlikte bireyci kültürlerde, "birincil sadakatin benliğe-onun değerlerine, özerkliğine, zevkine ve gerçekleştirilmesine" yönelik olduğu öne sürülmüştür (Kagan, 1984). Burada, neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair değer yargılamaları yapmak istemiyorum; işaret etmek istediğim nokta, benliğe ya da benliğin içinde olduğu topluluğa odaklanmadaki farklılıktır. Gelecek bölümlerde

ortaya çıkacağı gibi, bu nokta kitabın temel konularından birini oluşturmaktadır.

Günümüzde "benlik-gerçekleştirmesi ve benlik doyumunun yerine getirilmesi etrafında oluşmuş yaşamlar"ın zaaflarını vurgulayan eleştiriler ve "benliği aşan değerlere ve projelere bağlanmış yaşamların daha anlamlı ve doyurucu olacağı"nı öne süren düşüncelere rastlanmaktadır. Özellikle ABD'de aşırı bireycilikle ilgili endişeleri yansıtan eleştiriler ortaya çıkmıştır (örneğin, Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler & Tipton, 1985; Cushman, 1990; Lasch, 1979, 1984; Sampson, 1987; Schwartz, 1986; Taylor, 1989). Topluma daha çok bağlılıkla ilgili özlemler ortaya konmuştur (Etzioni, 1993; Sarason, 1981, 1988; M. A. Wallach & L. Wallach, 1983, 1990).

Bu güncel gelişmeler benim konuya olan duyarlılığımı daha da belirgin kıldı. Bireyci ve toplulukçu ilgiler arasındaki farkın devam etmekte olduğu görülüyor. Bu nedenle Batılı akademik psikolojinin toplumsal sorunlara eğilmemesi anlaşılabilir bir durumdur.* Buna karşılık, toplulukçu Çoğunluk Dünya'da** toplumsal gelişim için sorumluluk duyan, sosyal katılımlı bir psikolojiye özlem duyulmaktadır (örneğin, Kağıtçıbaşı, 1991d, 1994b; Nsamenang, 1992; D. Sinha, 1983; D. Sinha & Kao, 1988). Bazı Batılı kültürlerarası psikologlar da Jahoda'nın çağrısıyla (1975) buna katıldılar.

Psikolojinin sosyal katılımı ve uygulamaya yönelik önemi benim genel yönelimimin anahtarını oluşturmaktadır. Bu yönelimin kökleri hem kişisel hem de akademik geçmişimde ve kültürel bağlamda yatmaktadır. Ben, psikolojik bilgiyi sadece davranışı anlamada değil, aynı zamanda makro düzeyde insan yaşamını iyileştirebilmek amacıyla onu değiştirmede de kullanılabilecek bir araç olarak görüyorum. Bu, gerçekçi olmayan ve hırslı bir yaklaşım olarak görülebilir. Böyle bir eleştiride doğruluk payı olduğunun ve insan olgularının psikolojik olmayanlar dahil birçok neden içerdiğinin farkındayım. Yine de psikolojinin insanın içinde bulunduğu şartları iyileştirmeye katkıda bulunacak bir potansiyele sahip olduğunu düşünüyorum.

* Bunun değiştiğini gösteren bazı işaretler vardır. Dokuzuncu Bölümde 2 no.lu dipnota bakınız.

** "Gelişmekte Olan Ülkeler" veya "Üçüncü Dünya" yerine "Çoğunluk Dünya" terimini kullanıyorum. Gelişmekte olan ülkeler gelişmiş ülkelere yaklaşamamaktadır (eğer bir değişiklik oluyorsa o da aradaki mesafenin büyümesidir) ve "İkinci Dünya"nın çöküşüyle de "Üçüncü Dünya"nın pek bir anlamı kalmamıştır. Dünya nüfusunun çoğunluğunu kapsayan "Çoğunluk Dünya" terimi daha tercih edilebilir gözükmekte.

Son 20 yıllık çalışmalarım iki farklı, ancak birbiriyle ilişkili yolda ilerleyen araştırmaları içeriyor. Bunlardan biri yönelim olarak kuramsal, diğeri de daha çok sorunlara yönelik ve uygulamalı bir yol oldu. Bu birbirinden farklı ilgi alanları benim düşüncemde birleşti. Ben bu kitapta bu birleşimi yansıtabilmeyi umuyorum.

Bir taraftan, benlik-aile-kültür ilişkilerini ve bunların zaman ve mekân içerisindeki değişimini çözümlerken, diğer taraftan uygulamalı bir müdahale projesiyle gerçekleştirilebilecek planlı bir değişimi inceliyorum. Lewin geleneğinde bir uygulamalı araştırma olan bu proje, önemini ve politik açıdan anlamını hem kendi önemi nedeniyle hem de psikolojinin uygulama ve politikaya yönelik önemini göstermek amacıyla sunulmuştur.

Bu kitabı, 1993-1994 akademik yılında, Hollanda İleri Çalışmalar Enstitüsü'nde (Netherlands Institute for Advanced Study) yazdım. Bunun için Boğaziçi Üniversitesi tarafından sağlanan yıllık izin çok önemliydi. Çalışmama büyük katkı sağlayan NIAS'ın verdiği desteğe ve oradaki mükemmel ortama müteşekkirim. NIAS çalışanlarından Pilar van Breda-Burgueno metni özenle daktilo etti.

Ype Poortinga, metnin ilk halini okudu ve bana değerli geri bildirimde bulundu. John Berry, Pierre Dasen, Patricia Greenfield ve başka anonim kişilerin yorumlarından ve Walt Lonner'ın desteğinden de oldukça yararlandım. Kitabın İngilizce baskısını yayımlayan Lawrence Erlbaum Yayınevi'nden Judith Amsel ve Sondra Guideman'ın kitabın hazırlanması ve basımı sırasındaki yardımlarına ayrıca teşekkür ederim.

Öğrencilerim Aslı Çarkoğlu ve Nurcan Karamolla, İngilizce dizinin ve bibliyografyanın hazırlanmasında, Didem Gürbey ve Ayşe Üskül de metnin basıma hazırlığında yardım ettiler. Metnin üzerindeki çalışmalarım sırasında, eşim Oğuz Kağıtçıbaşı bana moral, destek ve cesaret verdi ve bu sayede kitabı bitirmemi sağladı. Bütün bu kişilere minnettarım. Son 10 yılda insan gelişimi, aile ve kültürlerarası psikoloji konularındaki düşüncelerimi etkileyen iş arkadaşlarım ve öğrencilerime de ayrıca teşekkür ederim.

1

Giriş: Kültürel Psikoloji

BU KİTAP HAKKINDA

Bu kitap okuyucuya ne sunmaktadır? Neyle ilgilidir? Kitap, ailesel ve kültürel bağlamda insan gelişimiyle ilgilidir. İnsan gelişiminin iki önemli faktörü olan yetkinlik ve benliğin gelişimiyle ilgilidir. Bu faktörlerin arasındaki benzerlikler ve farklılıkların kalıplarıyla ilgilidir. Aynı zamanda, sosyal değişimle bağlantılı ve sosyoekonomik gelişimle paralel olarak ailede, benlikte ve insan yetkinliğindeki sistematik değişimlerle ilgilidir. Kitapta, öncelikle yetkinlik ve benlikte görülen çeşitlilik vurgulanıyor. Ancak daha sonra, kentleşme gibi yaygın özellikleri içeren global yaşam tarzı değişimlerini ele aldığımızda, gözle görülen veya öngörülebilen benzeşme ya da odaklanma inceleniyor. Bu nedenle, bu kitap, sürekli değişen dünyamızda bizler için önemli birçok karmaşık ve birbiriyle bağlantılı konuya ışık tutma amacı gütmektedir. Ayrıca bu çok yönlü insan olgularına kültürel ve kültürlerarası psikolojik açıdan bakmayı hedeflemektedir.

Bu kitap, gelişim psikolojisi ve insan ilişkilerini kültürel bağlamda incelemektedir. İnsan ilişkilerinin ve benliğin gelişimi, aile ve toplum içinde ele alınmıştır. Global insan psikolojisi anlayışında, kişi, aile ve toplum arasındaki bağ önemlidir. Kitap, aynı zamanda kuram ve uygulamanın bileşimini de inceliyor. Öncelikli olarak, "kişi-aile-toplum ilişkisinin kültür bağlamında kavramsallaştırılması, insan refahını sağlamayı, esenliğini geliştirmeyi amaçlayan uygulama ve politikalara bir katkıda bulunabilir mi?" sorusuna cevap getirmeye çalıştım.

Yani burada, açıklama gerektiren iki tür ilişki var. İlki analiz düzeylerinin kesişimiyle ilgili: Kişi (benlik), grup (aile) ve ikisini de kapsayan daha geniş içerikli kültür ve toplum. İkincisi ise kuram ve uygulama

ilişkisi. Bu kitabın belirleyici ve belki de ayırıcı özelliklerinden biri farklı araştırma geleneklerinden gelen bu tür ilişkileri bir arada inceliyor olması. Bu nedenle genellikle ayrı ayrı ele alınan önemli konuları, özellikle kuram ve uygulamayı bu kitapta birleştirmeye çalıştım.

Başlarken, bu kitabın oldukça kişisel olduğunu da belirtmeliyim. Kitap boyunca çeşitli yerlerde, görüşlerimi açıkça dile getirdim – bunlar bazen politik görüşlerdi. Bu nedenle, özellikle uygulamalı ya da politikayla ilgili bazı önemli konularda değerler de işin içine girdi. Bu "katılımlı" tutum kitabın belirleyici bir işareti oldu ve hem önsözde hem de ilk baskının önsözünde açıkça ifade edildi. Birinci baskının "Sunuş" ve Önsöz" bölümleri, bu kitap benim bakış açımla tanıtıldığı ve ana özelliklerine ışık tutulduğu için ikinci baskıda da değiştirilmeden yer almaktadır.

Kişi-Aile-Toplum İlişkisi

Bireyi ve toplumu birbirine nasıl bağlarız? Bu konu sosyal filozofların ve sosyal bilimcilerin eskiden beri süregelen bir sorunsalıdır. "Bireysel özellikler ve çıkarlar bu kadar çeşitlilik gösterirken sosyal düzenin kurulması nasıl mümkün olur?" sorusu hep sorulmuştur (Allport, 1959). Bu soruya yanıt arayan birçok sosyal kuram ortaya çıkmıştır ama en önemlisi, insan gruplarında var olan çeşitlilikten ortaya çıkan tek biçimliliği anlamak ve onu bir mantığa oturtmak için oluşturulan kültür kavramıdır.

Birey ve toplum arasındaki ilişki genellikle aile ve çocuğun toplumsallaşması bazında, yani orta analiz düzeyinde incelenmiştir. Bu kitapta, değişik sosyo-kültürel çevrelerde, aile ve ailenin çocuğu sosyalleştirmesi sürecinin, insan gelişimiyle işlevsel ya da nedensel bağlarını açığa çıkarmaya çalıştım. Bu yüzden, kitap aynı zamanda kültürel ve kültürlerarası, bağlamsal-gelişimsel-işlevsel bir yaklaşımla yazılmıştır. Bu noktada, görüşlerimi yansıtan bu temel yaklaşımları özetlemek yararlı olabilir. Bu yaklaşımlar aynı zamanda kitabın belirleyici özelliklerini de oluşturmaktadır.

Bağlamsal Yaklaşım. Yaklaşımın bağlamsal olması, kişi ve insan gelişiminin ailenin yapısıyla iç içeliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle aile, kavramlaştırmada ön plandadır. Aile ele alındığında, aynı şekilde bunun da sosyo-kültürel çevreyle iç içe olduğunu görüyoruz. Bu yaklaşım,

Bronfenbrenner'in ekolojik yönelimi (1979), Lewin'in klasik alan kuramı (1951) ve sonraki bağlamsal modellerle (örneğin Featherman ve Lerner, 1985; Hurrelmann, 1988; Lerner, 1998) aynı çizgidedir. Kültürlerarası psikolojide de yaklaşımların çoğu bağlamsaldır ve buradaki yaklaşım da kültürlerarası gelişim psikolojisindeki yeni kuramlara benzer bir yaklaşımdır (örneğin Berry, Poortinga, Segall ve Dasen, 2002; Eckensberger, 1990; Gardinger ve Kosmitzki, 2005; Greenfield ve Cocking, 1994; Super ve Harkness, 1994 & 2002; Valsiner, 1989, 1994 & 2000).

Gelişimsel Yaklaşım. Kitabın yaklaşımı, aynı zamanda gelişimseldir. Bunun nedeni de sadece ortamlar arasındaki farklılıkları belirlemenin yeterli olmamasıdır. Bu farklılıkların nasıl ortaya çıktığı da psikolojik araştırmalar için önemlidir. Gelişimsel yaklaşımın önemi gittikçe daha fazla fark ediliyor; gelişimsel bakış açısı kültürlerarası yaklaşımı doğal olarak tamamlayan bir öğe olarak görülüyor (Bornstein ve Bradley, 2003; Eckensberger, 1990; Jahoda, 1986; Keller ve Greenfield, 2000; Rogoff ve Morelli, 1989; P. B. Smith, Bond ve Kağıtçıbaşı, 2006; Valsiner, 1989). Bu, bütün kültürlerarası çalışmaların gelişimsel süreçleri göz önünde bulundurduğu anlamına gelmiyor, ancak buna duyulan ihtiyacın arttığını gösteriyor. Bu bağlamda, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yüzüncü yıl kongresinde, Anastasi (1992) kültürlerarası psikolojideki ve gelişim psikolojisindeki ilerlemelerin son on yılın psikoloji alanındaki en önemli iki gelişmesi olduğunu belirtmiştir.

İşlevsel Yaklaşım. Bu kitabın yaklaşımı işlevselsdir de; çünkü belirli tipte bir gelişmenin neden oluştuğunu açıklamak için sosyal ve psikolojik uyum mekanizmaları kullanılmaktadır. Ancak, bu işlevsel yaklaşımın gerekirci (determinist) bir yaklaşım olmadığını ve esneklik ve geribildirime açık olduğunu belirtmem gerekir. Uyum mekanizmaları, kişi-aile-kültür bağlarının neden belirli şekillerde oluştuğunu ve kültürler arasındaki farklılık ve benzerliklerin nasıl ortaya çıktığını anlamamıza yardımcı ipuçları olarak kullanılmaktadır. Kitap boyunca özellikle şu sorulara cevap aranacaktır: "Neden belirli bir aile ortamında belirli bir insan tipi gelişir?" ve "Neden bu aile tipi belirli sosyoekonomik ve sosyokültürel ortamlarda vardır?". Bu sorular, psikolojik süreçlerin ve davranışların değişen çevresel taleplere uyum sağladığına işaret etmektedir.

Kültürel ve Kültürlerarası Yaklaşım. Son olarak, kişi, aile ve daha geniş sosyo-kültürel ortamlar arasında bağlar oluştururken, kültürel ve kültürlerarası bir yaklaşımla çalıştım. Kültürel bir yaklaşım bağlamsallığı, kültürlerarası bir yaklaşım da kültürler arasında gözlenen farklılıkların net bir açıklamasını gerektiriyor (Berry ve diğerleri, 2002; Van de Vijer ve Poortinga, 1990). Toplum, aile ve benliğin gelişimi arasındaki işlevsel ilişkileri anlamak için bunların altında yatan dinamiklerin keşfedilmesi gerekir. Kültürlerarası karşılaştırmalı bir yaklaşım, tek bir kültürün incelenmesinde elde edilecek olandan daha fazla çeşitlilik sağlayacağından bu tür bir inceleme için dayanak sağlar (Berry ve diğerleri, 2002; Rogoff, Gauvain ve Ellis,1984; Segall, Dasen, Berry ve Poortinga, 1999). Bu temel yaklaşımlar kitap boyunca ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

Kuram ve Uygulama İlişkisi

Bu kitaptaki ikinci temel hedefim, kuram ve uygulamayı birbirine bağlamak. "Uygulama" ile birey-merkezli psikolojik uygulamaları kastetmiyorum; psikolojinin, insan refahını, esenliğini geliştirecek ve toplumsal gelişmeye katkıda bulunacak geniş kapsamlı bir uygulamasını kastediyorum. Psikologların gelişim çabalarına olan katkısı insan üzerinde yoğunlaştığı için uygulamalı her çalışma, insan olgularını içeren kültürel bağlamda edinilmiş olan bilgilerden yararlanacaktır. Örneğin, Çoğunluk Dünya'daki (ilk baskının önsözündeki 5. dipnota bakınız) müdahale çabaları, toplumda süregelmekte olan ilişkisellik kültürüne (Kağıtçıbaşı, 1985), insan ilişkilerine özellikle duyarlı olmalıdır. Eğer müdahaleler, aile, akrabalık ve toplum bağlarının güçlü olduğu toplumlarda bunlara karşı çıkmak ve bireysel bağımsızlık ve rekabet gibi değerler sağlamaya çalışmak yerine bu iç içeliği göz önünde bulundurur ve bunun üzerine kurulursa daha iyi sonuçlar elde edilecektir.

Psikolojiye olan yaklaşımımda uygulamalı araştırmaya verdiğim önem çok büyük bir yer tutmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1995 & 2002b). Uygulama ile sınanmamış olan kuramın kullanılırlığı sınırlıdır. Kurama dayanmayan uygulamalar ise, özellikle kısıtlı kaynaklara sahip gelişmekte olan ülkeler için, savurgan, gelişigüzel ve pahalı tahminlerdir. Bir başka deyişle psikolojinin bir taraftan kuram ve bilimsellik diğer taraftan so-

runlara yönelme arasında bir tercih yapması gerekmez. İnsan refahını, esenliğini geliştirmeye çalışmak özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki psikologların görevidir. Kültüre duyarlı ve hem topluma hem de bilime karşı sorumlu (Drenth, 1991) psikolojik araştırma, sosyal gelişim çabalarına büyük katkıda bulunabilir.

Bu kitapta, meslektaşlarımla birlikte İstanbul'da yaptığım bir araştırmayı anlatıyorum. Bu araştırmanın, hem kuram ve uygulamanın birleşmesini hem de psikolojinin insan gelişimine katkıda bulunma potansiyelini gösterdiği için önemli olduğuna inanıyorum. "Erken Destek Projesi" ve bunun devamındaki uzun dönemli takip çalışmaları 22 yıllık bir döneme yayıldı. Bu uygulamalı araştırmayı ve buradan çıkan program uygulamalarını kuram ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmak amacıyla bir köprü olarak kullanıyorum. Göç ve kültürleşme konularını irdelerken de ayrıca uygulamalı konulara derinlemesine bakıyorum.

Son olarak, politik konulara ve politik çıkarsamalara önemli ölçüde eğiliyorum. Bu doğal olarak, psikolojinin sosyal uygulamalarına ilginin bir sonraki aşamasıdır. Geniş çaplı uygulamalara katkıda bulunan psikolojik bilgiler politikalara ışık tutabilir. Bu kitapta, özellikle yetkinliğin gelişimi, erken müdahale ve eğitim politikası çıkarsamaları incelenmiştir.

KÜLTÜREL VE KÜLTÜRLERARASI YAKLAŞIM

Bu kitapta incelenen başlıklar oldukça geniş bir alanı kaplıyor ve kültürel ve kültürlerarası psikoloji, antropoloji ve sosyoloji alanlarına yayılmış araştırma ve kuramları içeriyor. Burada ilgili konuların kısa ve genel bir tanımını yapmak ve kavramları incelemek istiyorum. Uygun olan yerlerde antropolojik ve sosyolojik kavramlaştırmalara başvursam da, yaklaşımım temel olarak psikolojiktir.

Kültür Kavramı

Antropologlar, kültürü çok uzun zamandır inceliyorlar. Kültürün yaklaşık olarak 164 farklı tanımı olduğu biliniyor (Kroeber ve Kluckhohn, 1952). Bundan da anlaşılacağı gibi kültürün en iyi nasıl tanımlanabile-

ceği ve bu tanım içinde hangi özelliklerin vurgulanması gerektiği konusunda çok farklı görüşler var. Örneğin, 2005'te kültürlerarası psikologlar tarafından internet üzerinde kültür en iyi nasıl tanımlanabilir tartışmaları başlatılmıştır. Tartışmalar hâlâ devam etmektedir. Yine de, bütün bu tanımların birleştiği ortak bir nokta var: Kültürün her şeyi içeren geniş yapısı. Bu yüzden, kültür için şu tanımlar ileri sürülmüştür: "Geleneksel fikirler ve bunlara bağlı olan değerler", "öğrenilmiş davranışların bir bütün olarak nesilden nesle aktarılması", " paylaşılan öğrenilmiş davranışlar ve yaşam etkinlik alanlarından sosyal olarak aktarılan anlamlar", "paylaşılan semboller ve anlamlar", "bir grubun davranışlarında önceden tahmin edilebilir ve belirli farklılıklara yol açan deneyimler", "davranışları bir sisteme oturtan fikir, uygulama, norm ve anlamlar bütünü", "kendini oluşturan parçaları üzerinde kapsamlı bir etkiye sahip olan bir üst düzen", "birbirleriyle ilişki içinde ve birbirlerine karmaşık bir biçimde bağlı parçalardan oluşmuş sistem" ve "bilişsel programlama veya yazılım".

Psikologların yaygın olarak kabul ettiği tanım ise Herskovits'in (1948) hem fiziksel kültürü hem de öznel kültürü (insan tarafından yapılmış olana verilen öznel tepkileri) (Triandis, 1980, s. 2) içeren "insan yapısı çevre" tanımıdır. Son zamanlarda, çeşitli kültür kavramları yoğunlukla tartışılmaktadır (örneğin, Berry ve diğerleri, 2002; Gardiner ve Kosmitzki, 2005; Matsumoto, 2001; Matsumoto ve Juang, 2004; Segall ve diğerleri, 1999).

Psikolojik araştırmada kültürün yeri. Burada önemli olan konu, psikolojik olguları, kültürel ortamına yerleştirmektir. Bunun gerekliliği açıkça görülüyor; çünkü biliyoruz ki her insan davranışı, insanın içinde bulunduğu kültürden etkilenmektedir. Bununla beraber, bariz gibi görünen bu konu, kültürü psikolojik analizlerin içine sokmaya çalıştığımızda zorlaşıyor (Van de Vijver ve Hutschemaekers, 1990).

İlk olarak, kültürün dağınık ve her şeyi içeren yapısı araştırmalarda bir sorun oluşturuyor. Kültür, tüm alt öğelerini kapsayan geniş bir kavram olduğu için, bir açıklama olarak veya bir bağımsız değişken olarak kullanılamıyor (Segall, 1983). "Çinliler kültürlerinden ötürü böyledir" gibi açıklamalar boş tekrarlar olmaktan öteye gidemez. Bu yüzden, psikologlar kültürü daha az bütünsel bir şekilde tanımlamaya ve işevuruk hale getirmeye çalışıyorlar (Poortinga, Van de Vijver, Joe ve

Van de Koppel, 1987). Bu ayrışmış kavramlaştırma içerisinde, kültür, bir koşullar kümesi olarak ele alınıyor (Segall, 1984). Bu, kültürün bir anlamlar sistemi olarak tanımlanmasından (Rohner, 1984) çok farklıdır. Ayrıca, "belirli bir sosyo-kültürel grubun üyelerinin davranışlarını belirleyen paylaşılan sınırlamalar" olarak da kavramlaştırılıyor (Poortinga, 1992, s. 10).

Sosyal psikolojideki güncel kültürlerarası deneysel yaklaşımlar, kültürü laboratuvarda "yaratmaktadır". Bu, bağımsızlık ve karşılıklı bağımlılık gibi bazı kültürel özelliklere, deneysel manipülasyon yoluyla birincil önemi vererek yapılır ve ardından davranıştaki etkileri incelenir (örneğin, Gardner, Gabriel ve Lee, 1999; Kitayama, Markus ve Kurokawa, 2000; Kitayama, Markus ve Matsumoto, 1995; Kitayama, Markus, Matsumoto ve Norasakkunkit, 1997; A. Y. Lee, Aaker ve Gardner, 2000). Böylece, kültür uzun süreli ya da geçici olarak kavramlaştırılabilir ve işevuruk hale getirilebilir.

Metodolojik Konular. İkinci olarak ve yukarıda ele alınan tanım konusuyla ilişkili biçimde süregelen bir metodolojik sorun da davranışın kültür içerisinde nasıl araştırılacağıdır. Burada, psikoloji ve sosyolojide emsalleri bulunan temel iki yaklaşım var: Olguların içeriden veya dışarıdan incelenmesi. Genellikle, içeriden yaklaşım, belirli bir olguyu sistemin içinde incelerken, dışarıdan yaklaşım, olguyu sistemin dışından bakarak inceler. İçeriden yaklaşım, olguya tekmişçesine yaklaşır ve onu kendi başına inceler. Buna karşılık, dışarıdan yaklaşım, olguyu diğerleriyle karşılaştırabilir şekilde algılar. Bu iki yaklaşım sırasıyla kültürel ve kültürlerarası psikolojinin temellerini oluşturuyor; bunlar daha sonra tartışılacaktır.

Bu iki görüş zıt yaklaşımlar olarak tanımlansa da ben aralarındaki benzerlikler yüzünden birlikte gruplanmaları gerektiğine inanıyorum. İçeriden ve dışarıdan görüşlerin benzerleri, psikolojideki idiografik ve nomotetik yaklaşımlarda görülür. Bunlar, Cronbach'ın "bilimsel psikolojinin iki disiplini" (1957) tanımına ve ondan önce Allport'un (1937) Alman filozof Windelband'a atfettiği temel bir ayrıştırmaya dayanıyor. Bu ayrıştırma, sosyolojideki nitel ve nicel araştırma gelenekleriyle antropolojideki yorumcu ve pozitivist yaklaşım farklarıyla da paraleldir. Kültürlerarası psikolojideki emik-etik çatışması ve yerel (göreceli) -evrensel yaklaşım farkları da benzerdir (Berry ve diğerleri, 2002). Son

olarak, kültürel ve kültürlerarası psikoloji üzerine yapılan tartışmalar da aynı temel farklılığı yansıtıyor (bkz. Tablo 1.1)

Tablo 1.1 İki Yaklaşım: Kültür İçerisinde Davranışın İncelenmesi

"içeriden"	"dışarıdan"
Emik	Etik
Göreceli (Yerel)	Evrensel
"tek" olay	"tipik" olay
Kültürel psikoloji	Kültürlerarası psikoloji
Paralel olarak:	
İdiografik	nomotetik (psikoloji)
Yorumcu	pozitivist (antropoloji)
Nitel	nicel (sosyoloji)

İdiografik, yorumcu, emik, yerel, göreceli, kültürel yaklaşımların ortak yönü, kavramların her kültürel bağlamda farklı olacağını vurgulamalarıdır. Çünkü bu görüşlere göre kavramlar anlamını içinde bulundukları ortamda edinir. Ayrıca, her olgunun kendine has olduğu vurgulanmaktadır. Böylece her olgu, içinde bulunduğu ortamın "içinden" incelenmeli ve başka ortamlardaki olgularla karşılaştırılmamalıdır. Çünkü anlam, ortama (kültüre) göre göreceli olarak değişir. Bunun tersine, nomotetik, pozitivist, etik, evrensel, kültürlerarası yaklaşımlar özgün olanı değil ortak olanı inceler ve bu sayede ortak bir standart veya ölçü yakalayarak karşılaştırma yapabilirler. Bu yaklaşımların vurguladıkları temel nokta, karşılaştırmayı olası kılan benzerlikleri ortaya çıkarmaktır. Eğer karşıt yaklaşımlar olarak ele alınırlarsa, emik ve etik arasında temel bir çelişki ortaya çıkıyor; çünkü birini benimsemek diğerinin tamamen reddedilmesi anlamına geliyor (Kağıtçıbaşı, 1992a & 2000b).

İnsan olgularının incelenmesi için daha iyi tanımsal şemaların kültürel psikoloji tarafından mı yoksa kültürlerarası psikoloji tarafından mı sağlandığı sorusu, 1990'lardan itibaren çok tartışıldı (Markus ve Kitayama, 1992; Shweder, 1990, 1991; Shweder ve Sullivan, 1993; Van de Vijver ve Hutschemaekers, 1990). Bu tartışma, insan olgularının incelenmesinde karşılaştırmalı (bağlamsal olmayan) bir yöntemin mi yoksa bütünsel, bağlamsal bir yöntemin mi kullanılması gerektiği ve psikolojik

işlevler incelenirken evrensellik varsayımıyla mı yoksa göreceli bir varsayımla mı yola çıkılması gerektiği gibi daha temel yöntemsel konuları da içeriyordu. Bu, daha önceki, evrensel yaklaşıma karşı yerel psikoloji tartışmasının bir devamı olarak da görülebilir (Adair ve Diaz-Loving, 1999; G. E. Enriquez, 1990; Kim ve Berry, 1993; Nsamenang, 1993; D. Sinha, 1992, 1997). Bu tartışma hâlâ sürmektedir (Berry ve diğerleri, 2002; Kim, Yang ve Hwang, 2006).

Varsayılan Karşıtlıkların Bağdaştırılması

Hem evrenselci hem de göreceli yaklaşımın sorunları vardır. Evrenselci yaklaşımın karşılaştığı temel problem, tek kültür araştırması temeline dayanarak kültürler arasında sahte bir aynilik sonucu çıkarmaktır. Diğer bir deyişle, tek bir sosyokültürel bağlamda elde edilen bir bulgunun evrensel değeri olduğu varsayılıyorsa, bu yanlış olabilir. Baskın psikoloji bu sorunla karşı karşıyadır. Yani bir yerde gözlenen bir olgunun her yerde aynı olacağı varsayılır. Aslında, kültürlerarası psikoloji, bu bakışa bir tepki olarak doğmuştur. Göreceli ya da bağlamsal yaklaşımın da kendine özgü boşlukları vardır. Bunların en yaygını, sahte bir farklılık ya da özgüllüğün varsayımıdır. Bu, benzerlik ya da aynılığın olmadığı yerde olduğunu varsaymanın tam tersidir; benzerliğin, olabileceği yerde olmadığını iddia eder. Yani bir yerde görülen bir olgunun o kültüre has olduğu, başka bir yerde görülemeyeceği varsayılır. Aşırıya kaçarsa, bu görüş tüm bulguları kültüre bağlı olarak değerlendirir ve karşılaştırmayı reddeder çünkü her olgunun, spesifik bağlamında, diğerlerinden farklı bir anlamı vardır ve kendine özgüdür.

Psikoloji, kültürü analizlerine dahil etmek ve kültürel farklılıklara açıklama getirmek çabasında olduğuna göre, incelemelerinde bireylerden onların çevreleriyle olan etkileşimlerine yönelmek zorundadır (Dasen ve Jahoda, 1986, s. 413). Ancak, temel çelişkinin çıkış noktası da burasıdır. Lightfoot ve Valsiner'in (1992, s. 394) belirttiği gibi, çelişki, psikolojik olguların ortama bağlılıklarının kavramlaştırılması ile psikolojinin ortamı göz ardı eden kuramsal alışkanlıkları arasındadır. Bunun çözümü için, ortamların göz ardı edilmesinin veya davranışı içinde bulunduğu çevreden soyutlamanın, genellemelere varmanın tek yolu olmadığının anlaşılması gerekir. Bu yol gerçek genellemeye değil

de ancak aldatıcı bir genellemeye varan bir yol olabilir. Bu yolla bir genellemeye varıldığı varsayılabilir ancak kanıtlanamaz. Bu varsayım, tamamen kontrollü laboratuvar şartlarında çevreden soyutlanmış olan davranışlarda bulunan nedensel ilişkilerin bütün kültürel ortamlarda geçerli olacağıdır. Yine de her araştırmacı, insanlarla yapılan hiçbir araştırmada çevrenin tamamen soyutlanmasının mümkün olmayacağını bilir; çünkü her insan kendi kültürünü beklentileri, alışkanlıkları, değerleriyle laboratuvara getirir.

Genellemelere ulaşmanın zor olmakla birlikte daha emin olan yolu, ortamı psikolojik çalışmaya dahil etmek ve etkilerini incelemektir. Nedensel ilişkileri açığa çıkaran ortama bağlı bir çalışma yapıldığında, farklı ortamlarda yapılan çalışmalarla arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenerek genellemelere ulaşılabilir. Başka bir deyişle, belirli bir kültürel ortamda yapılmış olan çalışma farklı bir kültürel ortamda tekrarlandığında benzer sonuçlar elde ediliyorsa, bu, evrensel benzerliklerin olasılığını göstermiş olur.

Bu yüzden, ben bu tartışmanın bir tarafında yer almıyorum; her iki yaklaşımın birbirini tamamladığına inanıyorum (Kağıtçıbaşı, 1992a & 2000b). Bana göre kültürel psikoloji, kültürel çevre bağlamında psikolojidir ve insan olguları her zaman bir kültür içerisinde oluştuğu için insan psikolojisi de tamamıyla kültürel olmalıdır. Ancak, bu idealden uzak olduğumuza göre, kültürel ortamları dikkate alan psikolojik araştırmalar kültürel psikoloji olarak adlandırılabilir. Eğer bu tür bir araştırmada, karşılaştırmalı bir yaklaşım kullanıldıysa ve en az iki farklı kültür ele alındıysa, kültürlerarası psikolojiye geçilmiş demektir.

Karşılaştırmalı bir yaklaşımın bağlamsal bir yaklaşıma engel olmadığını da belirtmek gerekir. Daha önce de açıkça belirttiğim gibi, bağlamsal ve karşılaştırmalı bir yaklaşım benim bakış açımın temel öğeleridir (Kağıtçıbaşı, 2000a). Bu konuda, ortamların tamamen kendine has olmadıklarını ve karşılaştırılabileceklerini belirten Price-Williams (1980, s. 82) ile aynı görüşteyim. Bu nedenle, bu kitapta hem kültürel hem de kültürlerarası psikoloji yaptığımı düşünüyorum. Ancak karışıklığı engellemek ve iki terimi bir arada kullanmamak için, özellikle kültürlerarası karşılaştırmalardan bahsetmediğim sürece daha genel olan "kültürel psikoloji" terimini kullanıyorum.

Kültürlerarası Bir Bakış Açısının Gelişimi

İnsan gelişimi her zaman kültürün içinde gerçekleşir; ancak bazı önemli yeni yaklaşımlar dışında, akademik psikoloji, gelişimi nadiren bu şekilde inceler. Bu sorun sadece gelişim psikolojisini değil, inceleme alanı kişi olan bütün psikoloji dallarını ilgilendiriyor. Bu akademik yaklaşım, psikolojinin psikolojik süreçlerde ve davranışlarda evrensele ulaşma amacıyla bağdaşır. Pozitivist bilim felsefesine bağlı kalan fiziksel bilim modeli psikolojide örnek alınmıştır. Bu da beraberinde davranışı doğal ortamından ayıran ve etkisi incelenmeyen değişkenleri kontrol eden metodolojik bir yaklaşım getirmiştir. Bu nedenle, sosyal ve kültürel faktörler genellikle psikolojik analizlerde yer almamaktadır.

Çevre ve şartlar göz önüne alındığında da, bu psikologlara yabancı gelen, uzak çevre değil de genellikle yakın çevre olur. Bu durumu gelişim psikolojisi ders kitaplarına şöyle bir bakarak da görebiliriz. Bu kitapların çoğu kültürel farklılıkları vurgulamaz ya da onları konu dışı değişkenler olarak ele alır ve bireysel eğilimi normal gelişim yolu olarak görür. Bu ders kitapları, gelişimin –Amerikan psikolojisinde ve oradan ihraç edildiği başka yerlerde– ele alınış biçimini etkiliyor. Diğer bir deyişle kültür, çalışılan konuya merkezi olarak değil "merkezden uzak" bir arka plan olarak inceleniyor. Bu durum son zamanlarda bazı değişimler yaşanmasına ve bazı ders kitaplarında kültüre daha merkezi bir yer verilmesine rağmen devam etmektedir (örneğin, M. Cole ve Cole, 2001).

Bütün bunlar 1980'lerden başlayarak psikolojinin içinden ve dışarıdan gelen eleştirilerde vurgulanmıştır. Örneğin, insan gelişimini inceleyen T. Schwartz (1981) "gelişim psikolojisinin, insan doğasının gelişimini tamamlamasının bir numaralı şartı olan 'kültürel ortamda' çocuğu inceleme şansını büyük ölçüde elinden kaçırdığını" belirtiyor (s. 4). Aynı şekilde, Jahoda ve Dasen de (1986) yalnızca "karşılaştırmalı olmayan, temel olarak kültürü de ön planda tutan bir kültürlerarası gelişim psikolojisinin" gerekli olduğuna dikkati çekiyor ve "Birinci Dünya'da ortaya çıkan gelişim psikolojisi kuram ve bulgularının Üçüncü Dünya'da mutlak gerçekler gibi kabul edilmesini" kınıyordu (s. 413).

İnsan gelişiminin ekolojisi üzerine yaptığı çalışmasında Bronfenbrenner (1979) "sadece kişinin özelliklerine yönelik kuram ve araştırmaya çok ağırlık verilmesinden ve kişinin içinde bulunduğu ortam kavramının araştırmalarda eksik ve gelişmemiş olmasından" şikâyet ediyor

(s. 16) ve gelişim psikolojisinin "mümkün olan en kısa zaman diliminde, tuhaf durumlarda, tuhaf yetişkinlerle bir arada bulunan çocukların tuhaf davranışlarını inceleyen bir bilim" olduğunu öne sürüyor (s. 19).

Bu görüşler, genel olarak davranışın ve özellikle insan gelişiminin bağlamsal olmayan bir şekilde incelenmesinin yetersiz olacağını düşünenler tarafından bugüne kadar birçok defa tekrar edilmiştir (örneğin Bornstein, 1991; Bornstein ve Bradley, 2003; Bronfenbrenner, 1986; Dasen, 2003; Eckensberger, 2003; Friedlmeier, Chakkarath ve Schwarz, 2005; Kağıtçıbaşı, 2000a; R. M. Lerner, 1998; Rogoff 1990, 2003; Saraswathi, 2003; Shweder ve diğerleri 1998). Derin araştırmalarla doğrulanan yaygın eleştiriler, psikolojinin "dar" bakış açısını düzeltmeye çalışmaktadır. Bunlar, bir tarafta kültürlerarası ve kültürel psikolojiyi diğer tarafta da sosyal yapılanma ve yerel psikolojinin geliştirilmesini sağlamak için yapılan açık ve yüksek sesli çağrılardır (Kim ve diğerleri, 2006).

Günümüzde bu durum kesinlikle bir değişim süreci içerisindedir. Son on yılda psikoloji araştırmalarının bakış açısını genişleterek ortamı da içermesi yönünde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Kültürel ve kültürlerarası psikolojideki gelişmeler önemli olup psikoloji araştırmalarının bilimsel geleneğini de sorgulamaktadır. Kültürlerarası psikoloji araştırmaları içeren dergilerin sayısı büyük ölçüde artmıştır. Kültürel ve kültürlerarası psikoloji araştırmalarının incelemeleri *Annual Review of Psychology*'de (Bond ve Smith, 1996; Brislin, 1983; Cooper ve Denner, 1998; Greenfield, Keller, Fuligni ve Maynard, 2003; Kağıtçıbaşı ve Berry, 1989; Shweder ve Sullivan, 1993), el kitapları, ansiklopedi ve diğer yıllık psikoloji yayınlarında (Berman, 1990; Murphy-Berman ve Berman, 2003, Pawlik ve Rosenzweig, 2000; Spielberger, 2004) artarak yer almıştır. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*'nin ikinci 3 ciltlik baskısı 1997'de (Berry ve diğerleri, 1997) çıkmıştır. *International Association for Cross-Cultural Psychology*'nin konferanslarından seçilen makaleler ise iki yılda bir kez yayımlanmaya devam etmektedir.

Kültürlerarası psikoloji veya kültürlerarası sosyal psikoloji konularında, ikinci ve üçüncü baskılarını yapan ders kitapları da dahil olmak üzere birçok kitap basılmıştır (örneğin Berry ve diğerleri 2002; Lonner ve Malpass, 1994; Matsumoto, 2001; Matsumoto ve Juang, 2004; Moghaddam ve Taylor, 1993; Segall ve diğerleri 1999; P. B. Smith ve diğerleri 2006; Triandis, 1994). Bütün bu yayınlar kültürlerarası psikolojinin gelişimine dikkati çekiyor. Bu karşılaştırmalı çalışmaların yanında bir

kültüre odaklanan kültürel psikoloji çalışmaları da yapıldı (örneğin, M. Cole, 1996; Nucci, Saxe ve Turiel, 2000; Shweder, 1991; Stigler, Shweder ve Herdt, 1990).

Nihayet, son yıllarda insan gelişiminin kültürel ve kültürlerarası incelenmesi, bu konularda yazılan kitapların sayısının artmasıyla da görüldüğü üzere önemli ölçüde gelişme göstermiştir (örneğin Bornstein, 2002; Bornstein ve Cole, 2006; Friedlmeier ve diğerleri, 2005; Gardiner ve Kosmitzki, 2005; Greenfield ve Cocking, 1994; Keller, Poortinga ve Schölmerich, 2002; Rogoff, 2003; Saraswathi, 2003).

Kültür ve İnsan Gelişimi Araştırmalarındaki Akımlar

Önceleri insan gelişiminin kültürlerarası incelenmesinde belirli bir kültürel ortamı vurgulayan antropolojik bir yaklaşım görülmekteydi. Whiting'lerin ve arkadaşlarının altı farklı kültüre çocuk yetiştirme yaklaşımları üzerine araştırmalarının devamında psikologların ve antropologların birlikte çalıştığı bazı araştırmalar yapıldı (Minturn ve Lambert, 1964; B. B. Whiting, 1963; B. B. Whiting ve Whiting, 1975). 1980'lerde ve 1990'larda kültürlerarası çocuk gelişimiyle ilgili yayınlar bu araştırmaları özetliyor (örneğin Bornstein, 1991; Munroe, Munroe ve Whiting, 1981; Stigler ve diğerleri 1990; Valsiner, 1989; Wagner, 1983; Wagner ve Stevenson, 1982).

Çağdaş Uluslara Yöneliş. Daha sonraları genel olarak kültürlerarası ve özellikle de kültür ve insan gelişimi araştırmalarında yeni eğilimler ortaya çıktı. Günümüzde kültürlerarası psikoloji antropoloji ile daha az bağlantılı bir hale geldi. Kültürlerarası psikoloji, daha çok psikologlar tarafından ve büyük ölçüde Batı'da ya da çağdaşlaşmış toplumlarda, çok daha az ölçüde de Afrika ve Okyanusya gibi kültürlerarası araştırmaların ilk başladığı endüstrileşme öncesi insan gruplarında uygulanmaktadır (Berry ve diğerleri, 2002; Segall ve diğerleri, 1999). Tabii ki endüstri öncesi toplumlarda yapılan araştırmalar da vardır (örneğin Greenfield, 1999, 2000; Keller, 2003; Nsamenang, 1992; Tape, 1994 cited in Dasen, 2003; Zeitlin, 1996), ancak onları istisna kılan, güncel kültürlerarası psikoloji çalışmalarının yanında sayılarının sınırlı oluşudur. İnsan davranışındaki özellikle de insan gelişimindeki kültürel farklılıklar psikoloji araştırmalarının ana dallarından biri haline gelmiştir.

Niye böyle bir değişim gerçekleşmiştir? Bu sürece birkaç etmen etki etmiştir. Genel olarak küreselleşme, artan uluslar arası iletişim, göç ve kültürel temaslar neredeyse bütün Batı toplumlarını çokkültürlü bir hale getirmiştir. Böylece kültürel farklılıkları gözlemlemek isteyen psikologlar önceden uzak toplumlara seyahat ederken şimdi bu farklılıkları kendi yaşadıkları toplumların içinde buluyorlar. Dünyada her zaman çeşitlilik olmasına rağmen, baskın gelişim psikolojisini kültürü dikkate almaya en çok zorlayan faktör, uluslararası çeşitlilikten çok Batı toplumlarının içindeki giderek artan çeşitlilik olmuştur. Kültürel çeşitlilik insan gelişiminin incelenmesinde artık göz ardı edilemeyecek bir noktadadır. Böylece Kuzey Amerika, Kuzey Avrupa ve Avustralya-Yeni Zelanda gibi göç ülkelerinde farklı etnik ve kültürel gruplar üzerindeki araştırmaların sayısında çok büyük bir artış olmuştur (bkz. Bölüm 10). Kültür konusunun psikoloji dergilerine girmiş olması dikkate değerdir.

Endüstrileşme öncesi ve hatta okuma yazma öncesi toplumlarda daha önceleri yapılan kültürlerarası araştırmalar, bilişsel alan dışında, psikologlar tarafından kolayca konu dışı bulunarak göz ardı edilmişti. Bunun sebebi çoğunlukla bu toplumların güncel toplumlardan uzak ve çok farklı olmasıdır. Ayrıca Azuma'nın (1986) da belirttiği gibi "Bu tür çalışmaların temel kısıtlılığı, kültürel değişkenlerin toplumdaki sanayileşme düzeyiyle birlikte değişiyor olmasıdır" (s. 3). Eğitim, yaşam standartları, gayrisafi milli hâsıla (GSMH) gibi sosyoekonomik yapısal faktörlerin yani toplumsal gelişimin kültürel inançlar ve değerlerdeki değişimlerle iç içeliği, açıklamaları zorlaştırmaktadır. Son zamanlarda, çağdaş toplumlarda yapılan karşılaştırmalı araştırmaların artmasıyla, sosyoekonomik düzeyi benzer tutarak sadece kültürel farklılıklarda yoğunlaşan kültürlerarası karşılaştırmalar yapmak mümkün olmuştur. Bu tür araştırmaların göz ardı edilmesi ise daha zordur. Çünkü genellikle kentli, eğitimli gruplar, üniversite öğrencileri gibi sosyoekonomik düzeyleri benzer ancak farklı kültürel eğilimleri olan örneklemler incelenmektedir. Örneğin Pasifik'teki son ekonomik gelişmelerle birlikte, Japon ve Çinli çocukların hem kendi ülkelerinde hem de Amerika'da matematik ve fen dallarındaki yüksek başarı düzeyleri, Batı'nın özellikle Japon kültürüyle ilgilenmesine sebep oldu (Japon yönetimi, Japon çocuk yetiştirme yöntemleri, Japon eğitimi vs.). Bu ilgi, kültürlerarası araştırmaların daha çok önemsenmesini sağladı.

Çoğunluk Dünya Araştırmacılarının Katılımı. Kültür ve insan gelişimi konularındaki değişen eğilimlere Çoğunluk Dünya ülkeleri araştırmacılarının yaptığı araştırmalar ve yayınlar da katkıda bulunmuştur (bkz. "Birinci Basım Önsüzü"ndeki dipnot 5). Bu, psikolojinin geleneksel olarak Batı'nın, büyük ölçüde de Amerika'nın bir ürünü olduğu göz önünde bulundurulursa önemli bir olaydır. Dünyanın geri kalan kısmı tipik olarak Batı'yı takip etmiş ve "geleneksel bir boyun eğiş" göstermiştir (Kağıtçıbaşı, 1995 & 1996b). Ancak yine 1980'lerden başlayarak, kültürlerarası psikoloji ve özellikle de kültürlerarası gelişim psikolojisi dünyanın geri kalan yerlerindeki, en çok da Asya'daki çalışmalardan yararlanarak ilerleme kaydetmiştir. Batılı olmayan psikologların kültürlerarası psikolojiyle ilgili dergi ve kitaplara yaptıkları artan katkıların yanında, Çoğunluk Dünya'da özellikle psikoloji ve insan gelişimiyle ilgili kitaplar da yayımlandı (örneğin, Curran, 1984; Kağıtçıbaşı, 1996b; Nsamenang, 1992; Pandey, 1988; Saraswathi, 2003; Saraswathi ve Dutta, 1987; Saraswathi ve Kaur, 1993; D. Sinha, 1981; Suvannathat, Bhanthumnavin, Bhuapirom ve Keats, 1985). Günümüzde araştırmalar çoğunlukla öğrenciler üzerinde ve dünyanın geri kalan yerlerindeki diğer "çağdaş" kentleşmiş toplumlarda yapılmaktadır.

Büyük Ölçekli Çoktoplumlu Karşılaştırmalı Araştırmalar. Büyük ölçekli çoktoplumlu karşılaştırmalı araştırmalara artan ilgi de etkili olmuştur. Çok sayıda ülkeden toplanan bilgiler genel olarak üniversite öğrencileri örneklemlerini ya da öğretmenler, yöneticiler gibi küresel toplumun diğer "çağdaş" kesimlerini içermiştir (örneğin M. H. Bond ve diğerleri, 2004; Chinese Culture Connection, 1987; Georgas, Berry, Van de Vijver, Kağıtçıbaşı ve Poortinga, 2006; Hoftstede, 1980; S. H. Schwartz, 1992, 2004; P. B. Smith, Dugan ve Trompenaars, 1996). Çoğunlukla kültürlerarası sosyal psikoloji çerçevesinde yapılan özellikle değerlerle ilgili araştırmalar, kültürlerarası psikolojideki kuramsal gelişmeler için gitgide önem kazanmaktadır (P. B. Smith ve diğerleri, 2006).

Uygulamanın Vurgulanması. Uygulamaya verilen önem de kültürlerarası araştırmaların insan gelişimiyle olan ilişkisini arttırmıştır. Çözüm bekleyen bazı önemli sosyal sorunlar, kültürlerarası çalışmalar sayesinde incelenebiliyor. Bunların arasında etnik sorunlar ve küresel gelişim çabaları ön plandadır. Etnik ilişkileri geliştirme ve küresel geli-

şime katkıda bulunma ihtiyacı nedeniyle hem Çoğunluk Dünya'da hem de Batı'daki etnik azınlıklarla yapılan uygulamalı müdahale araştırmaları için gittikçe daha çok kaynak sağlanmaktadır. Bu da akademik psikologların dikkatinin etnik ve kültürlerarası araştırmalara yönelmesini sağlamaktadır. Kültürlerarası gelişimsel araştırmalar, kuram gelişimine katkıda bulunmalarına rağmen, dünya çocuklarının iyiliğini sağlamak amacıyla yapılmadığı için, bu konuda aynı şekilde başarılı değildir (Dasen ve Jahoda, 1986; Kağıtçıbaşı, 1991, 1992b, 1995 & 2002a).

Yerel Psikoloji. Çoğunlukla Batılı olmayan çevrelerden ortaya çıkan bir diğer akım da yerel psikolojidir (Adair, 1992; M. H. Bond, 1986; G. E. Enriquez, 1990; Heelas ve Locke, 1981; Kağıtçıbaşı ve Berry, 1989; Kim ve Berry, 1993; Kim ve diğerleri, 2006; D. Sinha, 1986 &1992). Bu görüş, psikolojik olayların önemli ortamını oluşturduğu için, her kültürün kendi içinde incelenmesi gerektiğini ileri sürüyor. Bu "içeriden" yaklaşımla, tarihi-kültürel özellikler, semboller ve insanların yarattığı şeyler, o toplumdaki insanları anlayabilmek için araç olarak kullanılır. Dışarıdan kabul ettirilmiş kategoriler yerine daha önce de değinildiği üzere antropologların ve kültürel psikolojinin emik yaklaşımını anımsatan doğal yaklaşımlar burada kullanılıyor. Yerel psikoloji özelikle Latin Amerika'da Diaz-Guerrero'nun (1975) "Meksikalıların psikolojisi" çalışmasını takiben kendine uygun bir yer bulmuştur (örneğin A. M. Padilla, 1995).

"Yerelleştirme" veya "yerel psikoloji", kültürlerarası psikolojiye ters bir şekilde evrensel yaklaşımın antitezi olarak öne sürüldü (Kim ve Berry, 1993; Kim ve diğerleri, 2006). Ancak daha önce de belirttiğim üzere ben bunların birbirine geribildirim sağlayan ve birbirini tamamlayan yaklaşımlar olduğuna inanıyorum (Kağıtçıbaşı, 1992a, 2000b). Eğer yerelleştirme kendi başına bir amaç olarak değil de bir yaklaşım olarak görülüyorsa, o zaman karşılaştırmalı bir yaklaşıma yol açabilir. Ve farklı yerel gerçeklerin karşılaştırılmasından ortak noktalar ortaya çıktığı zaman, evrenselliğe yaklaşmaya başlarız (Berry, 1989). Bu konu ileride daha ayrıntılı bir şekilde tartışılacak.

Benzerlikler ve Farklılıklar

Bu beni kültürlerarası karşılaştırmalarda ortaya çıkarılan benzerlik ve farkların anlamının ne olduğu sorusuna getiriyor. Evrensellik veya

görecelilik üzerinde ısrar etmek doğru değildir; çünkü bu, görgül bir konudur. "Araştırmacı, ne zaman benzerliklerin ne zaman farklılıkların vurgulanması gerektiğini bilmelidir" (Schweder, 1984, s. 60). (Shweder daha sonra bu görüşünden vazgeçmiş ve benzerlikleri reddetmiştir – Shweder, 1990, 1991; Shweder ve Sullivan, 1993). Daha önce de belirttiğim gibi, kültürlerarası karşılaştırmalarda daha geniş kapsamlı değişkelik söz konusu olduğundan, ortak ve farklı özelliklerle biyolojik ve çevresel faktörler daha iyi bir şekilde ayrıştırılabilir.

Bununla birlikte, kültürler arasında saptanan benzerlikler, her zaman genetik bir açıklama gerektirmez. Bu benzerlikler, paylaşılan psikolojik veya yapısal faktörlere de bağlı olabilir. Örneğin, bütün toplumlarda grup içi uyumu, çocukların bakımını ve sosyalleşme düzenini korumak amacıyla oluşturulmuş kurallar vardır. Yani, toplumlar arasında farklılıklar kadar, benzerlikler de vardır. Bu benzerlikler ortak bir biyolojik yapıdan çok, farklı kültürlerdeki davranışların benzer işlevsel bağlarından kaynaklanıyor olabilir.

Ancak toplumlar arası benzerlikler bulunduğu zaman bunlara biyolojik ya da genetik yönden açıklamalar getiriliyor ve sadece farklılıklar kültüre bağlanıyor (H. Papousek ve M. Papousek, 1991; Sigman ve Wachs, 1991). Bunun bir nedeni, her kültürün özgün (kendine has) olduğu varsayımıdır. Bu, betimleyici antropolojiden alınmış ve kültürlerarası karşılaştırma psikologları tarafından kabul edilmiş bir görüştür. Bu görüş, beraberinde kültürlerarası karşılaştırmaların davranışlardaki *farklılıkları* ortaya çıkaracağı beklentisini de getiriyor. Bu yüzden, kültürlerarası araştırmaların raporları "Hint benliği..., Japon anne..." ya da "Yunan filotimo" "Latin Amerika sempatiası" "Japon amaesi" veya "Meksika tarihi-sosyokültürel varsayımları" gibi kavramlarla doludur. Ancak, birçok araştırma Hindistan, Kore, Meksika, Yunanistan, Japonya gibi ülkelerdeki davranış şekillerinde benzer özellikler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Nitekim Triandis (1989), diğer toplulukçu kültürel gruplarda "Yunan filotimo"suna benzer özellikler olduğunu belirtmiştir. Bir Türk araştırmacı da (Ayçiçeği, 1993) "Meksika tarihi-sosyokültürel varsayımları" olarak belirlenmiş olan cinsiyet rollerinin (Diaz-Guerrero, 1991) Türkiye için de tipik olarak geçerli olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Farklı grupların, ortak davranışlarının altında yatan nedenlerin açıklanması için onların psikolojik betimlemelerinin yapılmasından daha ileri gidilmesi gereklidir. Bu yüzden, farklılıkların kültürel, ben-

zerliklerinse biyolojik nedenlere bağlanması şeklindeki iki yönlü düşünme, en azından üç yönlü olacak şekilde genişletilmelidir. Kültürlerarası bir karşılaştırmada bir farklılık bulunduğu zaman, bilinen birkaç ırk farklılığı dışında, bağlamsal (çevresel/kültürel) bir açıklamaya gidilebilir. Bir benzerlik bulunduğu zaman ise buna paylaşılan biyolojik yapının mı yoksa paylaşılan psikolojik, ekolojik veya kültürel yapılanmaların mı neden olduğu bilinemediği için bir karmaşıklık ortaya çıkıyor. Tabii, benzerlik ve farklılığın bileşimiyle ortaya çıkan bir diğer olasılığın varlığı da söz konusu olabilir. Burada esas yapılması gereken bu etkileri birbirlerinden ayırabilmektir. Kültür ve biyoloji incelemelerinde evrimsel yaklaşımı da içine alan son çalışmalar, kültür içersinde insan gelişimini daha iyi anlamamızı sağlamaktadır.

Eğer olası bir genelleştirmeyle ilgileniyorsak iki veya daha fazla emik çalışmaya ihtiyacımız vardır (Berry, 1969 & 1989; Triandis, 1978). Bu noktada emik bulguların karşılaştırılabilmesi için etik veya kültürlerarası karşılaştırmalı bir yaklaşım gerekir. Bu yaklaşımın amacı farklılıklardan çok paylaşılan özellikleri ortaya çıkarmak olmalıdır. Çünkü psikolojik kuram, evrenselliği hedefler. Ancak, buna rağmen araştırmalarda yaygın olarak farklılıklar vurgulanmaktadır. Bunun, inanç ve değer modellerini ortaya çıkarmak için birçok ülkeden elde edilen verileri kullanarak gerçekleştirilen araştırmalar gibi istisnaları da vardır (örneğin, Bond ve diğerleri, 2004; Hofstede, 1980, 2001; S. H. Schwartz, 1992, 1994; S. H. Schwartz ve Bardi, 2001; S. H. Schwartz ve Bilsky, 1990; P. B. Smith ve diğerleri, 1996). Ancak, bu çalışmalarda yapılanmalar kültürel (emik) araştırmalarla öğrenilmek yerine dışarıdan belirleniyor. Eksik olan, farklı ortamlarda da ortaya çıkabilecek olgular arasındaki işlevsel/uyumsal bağları ve temel nedensel ilişkileri açığa çıkaracak kültürel bağlamda yapılan araştırmalardır.

Kültürlerarası Yaklaşımın Yararları

Kitabın giriş kısmını sonlandırırken, kültürlerarası yaklaşımın yararlarına da değinmek isterim. Gittikçe artan kültürlerarası araştırmalar, bu yaklaşımın kazandığı değerin açık bir göstergesidir. Yine de, kültürel bağlamda insan gelişimini kapsamlı bir şekilde incelemeye başlarken bu avantajları yeniden hatırlamak yararlı olabilir. Gelişimsel bir perspektif-

le çalışanların genel olarak yararlı bulduğu taraflara aşağıdakiler örnek verilebilir.

Kültürlerarası bir gelişimsel yaklaşım, tek bir kültürün incelenmesinde elde edilenden çok daha geniş bir değişkenlik elde edilmesini sağlıyor. Değişkenliğin daha geniş bir şekilde ele alınmasıyla da neyin normal, tipik, neyin anormal olduğunun değerlendirmesinde kullanılacak daha geniş bir perspektif elde ediliyor.

Ayrıca, elde edilen geniş değişkenlikle, biyolojik ve çevresel etkenleri birbirinden ayırmak daha olası bir hal alıyor. Yani, farklı kültürel ortamlar incelendiğinde, gelişimsel süreçlerde veya psikolojik işlemlerde bulunan benzerliklerin, her ne kadar sosyal yapılanmadaki benzerliklere dayanıyor olabilseler de, biyolojik kökenli olma olasılığı artıyor. Kültürler arasında artan bir farklılık ortaya çıkması ise bu olayların çevresel etkenlere dayandığını gösterir.

Kültürlerarası çalışmalardaki daha geniş bir değişkenliğe dayanan bu iki nokta göz önüne alınarak, tek bir ortamdaki örneklem gruplarıyla yapılan araştırmalara dayanan kuramlar, evrensellik iddialarının geçerli olup olmadığının anlaşılması için yeniden sınanmalıdır. Bu yüzden, kültürlerarası araştırmaların kuramların denenmesindeki potansiyeli çok önemlidir. Evrensellik iddia eden her psikolojik kuram (ki hepsi eder), her kültür ortamında geçerli olduğunu kanıtlamak durumundadır. Tabii ki, her zaman kuramı geçersiz kılacak bir olgunun ortaya çıkma olasılığı olduğu için, hiçbir kuram tam anlamıyla ispatlanamaz. Ancak, eğer bir kuram oldukça farklı kültürel ortamlarda destekleyici veriler elde ederse, "harici geçerlik" ve evrensellik iddiaları tek bir kültürde denenmiş olmaktan çok daha güçlü kanıtlara dayanıyor demektir. Bir kuram ne kadar çok kültürlerarası destek görürse, evrensel genellemelere o kadar çok yaklaşacaktır. Gerçekten de insan gelişimi üzerine yapılan kültürlerarası araştırmaların çoğu bu şekilde kuram sınama amacıyla yürütülmüştür. Bu araştırmalar, kuramlar için oldukça da yararlı olmuştur. Örneğin, Piaget ve Vygotsky kuramları kültürlerarası çalışmalarla geliştirilmiştir.

Bu tür araştırmalar, kuramların yeniden düzenlenmesine de yardımcı olmaktadır. Örneğin, kültürlerarası araştırmalar Piaget'nin "biçimsel (soyut) işlemler" evresine eğitimsiz yetişkinlerde ender rastlandığını ortaya koydu. Bunun üzerine Piaget yaklaşımını değiştirdi ve "biçimsel işlemlerin" evrensel bir evre olmayabileceğini ve sadece belirli çevrelerde görülebileceğini kabul etti. Bu değişiklik, sonra Amerika'da yapılan bir

araştırmanın verileri ile de desteklendi (Kuhn ve Bronnock, 1977; Rogoff ve diğerleri, 1984 tarafından sözü edilmiştir; ayrıca bkz. Fiati, 1992).

Kültürler arasında karşılaştırmalar yapan araştırmaların sağladığı bir diğer avantaj da, bir kültürel ortamda iç içe olan bazı değişkenlerin, böyle iç içe olmadıkları bir başka toplumda da incelenerek ayrışımın sağlanabilmesidir. Bu, iç içe geçmiş değişkenlerin daha doğru bir şekilde incelenmesini sağlar. Örneğin, Batı'da yaşın (olgunlaşmanın) ve okul deneyiminin ayrı ayrı etkisini incelemek mümkün olamaz. Çünkü bütün çocuklar okulda olduğu için bu iki değişken büyük ölçüde iç içedir. İki değişkenin paralel gitmediği, yani bazı çocukların okulda olmadığı kültürel ortamlarda araştırma yaparak, yaşın etkileri okuldan bağımsız olarak incelenebilir (Kağıtçıbaşı, 2004; Rogoff ve diğerleri, 1984; Rogoff, Mistry, Goncu ve Moiser, 1991).

Bu örnekte de görüldüğü gibi, kültürlerarası araştırmalar, doğal olarak oluşan ve deneysel yollarla değiştirilemeyecek neden sonuç ilişkilerini doğal yarı-deneysel yöntemlerle inceleme olanağına sahiptir. Yaşın bilişsel gelişime olan etkisini okulun etkisinden bağımsız bir şekilde incelemek için bazı çocukları öğrenimden yoksun bırakmak mümkün değildir. Ancak eğer doğal ortamdaki durum bu ise, neden sonuç ilişkileri buna göre izlenebilir.

Kültürlerarası çalışmalar ayrıca psikolojik oluşumların geniş bir tanımını da sağlayabilir. İncelenen daha geniş çeşitlilik sayesinde, örneğin yaşa bağlı insan gelişiminde, gelişimin daha ayrıntılı bir görünümünü elde edebiliriz; bu da açıklama için gereklidir (Bornstein, 1984). Özellikle, insan gelişimi konusundaki kültürlerarası çalışmalara büyük katkı yapmış olan antropologlar için derinlemesine betimleme, bilgi edinme ve anlama için çok değerli bir kaynak olabilir.

Bu tür karşılaştırmalı betimleme ve kültürlerarası çalışmalar, genel olarak, insanın çevreye uyumunun da daha iyi anlaşılmasını sağlar (Keller, 2003; Rogoff ve diğerleri, 1984, 1991). Bu tür yaklaşımlar, ekolojik ve çevresel faktörlerin nasıl değişiklikler gösterdiğini ve bunun incelenen kişiler tarafından nasıl algılandığını araştırır. Ekolojik, ekonomik ve sosyopolitik bağlamsal değişkenlerle kişilerin psikolojik davranış özellikleri arasındaki işlevsel ilişkiler, biyolojik/kültürel uyumu (adaptasyonu) yansıtır (Berry, 1976; Berry ve diğerleri, 2002; Keller ve diğerleri, 2002).

Kültürlerarası araştırmalar, araştırmacının olası yanlı yaklaşımını ortadan kaldıracak bir kontrol mekanizması görevini de görür. Bunun ana

nedeni, kültürlerarası bakış açısının, araştırmacının kendi fikirlerinin kültürel temeline daha duyarlı olmasını sağlamasıdır. Örneğin, kültürlerarası çalışmalar yapan psikologlar, tarih boyunca psikolojinin Batı'nın yerel psikolojisi olarak geliştiğinin farkına varırlar. Psikolojinin evrensellik iddialarının doğrulanması için, Batı'nın dışında da geçerliliği sınanmalıdır. Psikolojik birçok kuram kültürel bir temele dayanarak yapılandırılmıştır; gerçeklere yaklaşımı ve yorumu bu kültürel temelden etkilenir.

İnsan olgularının açıklanmasında ve farklı kültürlerdeki uygulamalarda bu durumun önemli etkileri vardır. Örneğin, cinsiyet rollerinin veya insan yeterliğinin bir toplumda yaygın olarak nasıl tanımlandığı, Batı'nın psikolojik kuramlarındakinden çok farklı olabilir. Tanımlamalardaki farklılıkları anlayabilmek ve davranışları değiştirmeye çalışan uygulamalı çalışmalarda hataları engelleyebilmek için çok duyarlı olmak gerekir. Bu noktada kültürlerarası yaklaşımı olan bir psikolog, tek kültüre bağlı kalmış bir psikoloğa göre çok daha avantajlıdır.

Bu yüzden, kültürlerarası yaklaşımın psikolojiye sağladığı en önemli yararlardan biri de "kültüre duyarlılık"tır. Bir başka deyişle, kültürel farklılıkların karşılaştırmalı çalışmalarda ortaya çıkması, psikologların kültürü ciddiye almalarını sağlamıştır. Hem kültürlerarası hem de etnik araştırmalar bu noktada önemli bir role sahiptir. Kültürün psikolojik analizlerle bütünleşmesi, anlayış gücümüzün ne kadar genişlediğinin bir göstergesidir. Bu, psikoloji için çok önemli bir adım olabilir. Bu önemli adımın atılmakta olduğu söylenebilir.

ÖZET VE TEMEL NOKTALAR

Bu kitap kültürel bağlamda insan gelişimi, benlik, aile ve insan ilişkileriyle ilgilidir.

- İki çeşit bağlantıyla ilgilenir: farklı analiz düzeyleri arasındaki bağlantılar – birey, grup ve daha geniş bağlam ve kuramla uygulama arasındaki bağlantılar.
- Birey ve toplum arasındaki bağları incelemek için bağlamsal-gelişimsel-işlevsel yaklaşım ile kültürel ve kültürlerarası yaklaşım benimsenmiştir.

- Hem kuram, hem uygulama gereklidir ve birbirleriyle bağlantılıdır.
- Evrenselci ve göreceli/bağlamsal yaklaşımlar kültürde davranışın incelenmesinde geçerlidir. İkisinin de kendi sorunları vardır. İlki tek bir kültürde yapılan araştırma sonuçlarının genelliğini varsayarak sahte bir aynılık varsayımı riski taşır. İkincisi ise aslında olabileceği halde hiç aynılık olamayacağını öne sürerek sahte bir farklılık (teklik) riski taşır. Bu iki yaklaşım birbirini bütünleyici olabilir; sadece birisini benimsemeye gerek yoktur.
- Karşılaştırmalı yaklaşım bağlamsal bir yönelimi engellemez; her iki yaklaşım da bu kitabın temel konularıdır.
- Psikolojide bağlam göz önüne alındığında genellikle yakın bağlam kastedilir. Ancak, daha geniş bir bağlamı içeren, insan gelişiminin kültürel ve kültürlerarası araştırılmasında dikkate değer ilerlemeler kaydedilmiştir.
- Kültürlerarası psikolojideki bazı yeni akımlar küreselleşme ve Çoğunluk Dünya'dan psikologların daha büyük katılımıyla ortaya çıktı. Çokkültürlü (göçmen alan) Batı toplumu araştırmalarının yanı sıra büyük ölçekli çokuluslu karşılaştırmalı araştırmalara da büyük bir ilgi oluştu. Yerel psikoloji ise çoğunlukla Batılı olmayan bağlamlarda ortaya çıktı.
- Kültürlerarası psikolojide çeşitliliğin daha geniş çaplı olması, ortak ve değişken özelliklerle biyolojik ve çevresel faktörlerin ayrıştırılmasında yardımcı oldu. Farklılıklar, genellikle kültürel, benzerlikler ise biyolojik nedenselliği belirtir. Ancak benzerlik, paylaşılan biyolojiye olduğu kadar paylaşılan sosyal yapı ve normlara da bağlı olabilir.
- Çeşitliliğin artmasıyla biyolojik ve çevresel etkilerin ayrıştırılmasının dışında kültürlerarası bakış açısının başka da yararları vardır. Kültürlerarası psikolojinin kuram sınama potansiyeli önemlidir; evreselliği savunan her psikolojik kuramın kültürlerarası geçerliliği olduğu da gösterilmelidir. Kültürlerarası araştırmalar bir kültürde büyük ölçüde birleşik olan değişkenleri bu değişkenlerin ayrıştırılabildiği toplumlara giderek çözmeye yardımcı olur. Kültürlerarası araştırmalar araştırmacının etnik merkezciliğini de düzeltici bir rol oynar ve böylece "kültüre duyarlılığa" katkıda bulunur.

I. KISIM:

BENLİK VE İNSAN GELİŞİMİ, AİLE, KÜLTÜR

2

Gelişim Ortamı

Bir süre önce, Japon psikolog Azuma (1986), Japon bir annenin, yemek yemeyi reddeden çocuğuna verdiği tipik cevabın anlamını inceledi. Anne genel olarak "Pekâlâ, öyleyse yemek zorunda değilsin" der. Bu cevabı nasıl yorumlardınız? Birçok insan bu cevabı, annenin çocuğun o sebzeyi yemek zorunda olmadığını (bunun yerine başka bir şey yiyebileceğini) düşündüğü anlamına geldiği şeklinde yorumluyor. Azuma, Amerikalı meslektaşlarının da bu cevabı böyle yorumladıklarını açıklamış. Oysa Azuma'nın belirttiğine göre, bunu söyleyen anneler çocuğun o sebzeyi yemesini en çok isteyen annelermiş. Bu yüzden, anne çocuğu tehdit ederek "Benim söylediklerimi yapmak zorunda değilsin" yani "Birbirimize çok yakın olduk. Ancak sen şimdi kendi bildiğini yapmak istiyorsun, ben de aramızdaki bağı çözeceğim. Senin ne yaptığınla ilgilenmeyeceğim. Sen artık benim bir parçam değilsin." mesajını veriyor (Azuma, 1986, s. 4).

Açıkça görülüyor ki, aynı sözcükler Japon anneler ve Amerikalı araştırmacılar için çok farklı anlamlar ifade ediyor. Aynı şekilde, bu iki kültürün çocukları için de farklı anlamları var mı? Azuma Japon annelerin, çocuklarının işbirliği yapmasını sağlamakta en başarılı yolun bu mesaj olduğunu söylediklerini belirtiyor. Bunun nedeni, çocuğun erken yaşlardaki sosyalleşmesinde "amae"nin (çocuğun anneye olan bağımlılığı ve annenin çocuğa olan koşulsuz düşkünlüğü) Japon aile kültüründe ana kavram olması. Amerikalı çocuklar içinse, aynı sözler sadece çocuğun sebzeyi yememekte serbest olduğu anlamına gelir. Bu basit örnek sosyal olarak tanımlanmış ve ortama bağlı anlamın önemini göstermekte.

ANLAMSAL ORTAM

Psikolojik olaylar hiçbir zaman içinde bulundukları ortamdan bağımsız olarak ortaya çıkmaz, bu yüzden ortam her zaman psikolojik "gerçekliğin" bir parçasıdır. Bu, tabii ki, herkes tarafından bilinir, ancak yine de bağlamsal-etkileşimci bakış açısı, insan psikolojisi incelenirken pek yaygın olarak kullanılmamaktadır. Kitabın giriş bölümünde bu konuya değinmiş ve bağlamsal olmayan yaklaşımların eleştirilerinin yanı sıra bazı önemli yeni bağlamsal çözümlemelerden de söz etmiştim. Bu bölümde insan gelişimini ele alan bu yaklaşımları daha derinlemesine incelemek istiyorum.

İnsan gelişimi biyolojik olgunlaşma ve sosyalleşmedir. Hayat boyu süren sosyalleşme, toplumun bir bireyi olma sürecini içerir. Bunun için insan sosyokültürel çevreyle sürekli etkileşim içindedir. Bu nedenle insan gelişimini ele alan her çalışma bağlamsal ve zamansal boyutlar içermelidir. Bir yanda kültürel ve kültürlerarası psikolojinin ortaya çıkışıyla, diğer yanda da yaşam boyu gelişimsel psikolojiyle bu boyutları vurgulayan çeşitli eğilimler oluşmaya başladı.

Ortam farklı düzeylerde (fiziksel, kişiler arası, ailesel vs.) kavramlaştırılabilirse de kültürel ve kültürlerarası psikolojide psikolojik işleyişin ortamı olarak kültür kullanılmaktadır. Ortamın kültür olarak kavramlaştırılmasının nedenlerinden biri de kültürün olgulara anlam verici önemli rolüdür. Bu nedenle ortamı tartışmaya kültürel düzeyde yani anlamsal ortamla başlamak istiyorum.

Kültür üzerinde yoğunlaşarak kişi-çevre ilişkilerini inceleyen bir yaklaşım, kültürü anlamın kaynağı olarak ele alır. Gerçekten de kültürel ortam, gözlemlenen davranışlara ve bunların nedensel bağlantılarına, bu davranışların altında yatan dinamikleri ortaya çıkartabilecek değerli anlamlar yükler. Bu sebeple, aynı davranış farklı ortamlarda, farklı anlamlar ifade edebilir. Azuma'nın başlangıçta sunulan örneği bunun nasıl gerçekleştiğini açıklıyor.

Ana-Baba Şefkati ve Kontrolü

Ailesel denetim ve şefkatle ilgili araştırmalar da konuya örnek olarak gösterilebilir. Bir süre önce yapılan karşılaştırmalı bir çalışmada, Türk ve Amerikalı gençlere yetişme çağlarında ailelerinden ne kadar denetim

ve şefkat gördüklerini sordum (Kağıtçıbaşı, 1970). Algılanan şefkatte herhangi bir kültürlerarası fark olmadığı halde, Türk gençlerinin Amerikalı gençlere göre daha fazla aile denetimi algıladıkları ortaya çıktı. Başka bir deyişle, Türk gençleri aile denetimini aile tarafından sevilmemek olarak algılamıyorlar. Bu çalışma çocuk yetiştirmede ailesel şefkat ve denetim boyutlarının birbirinden bağımsız olduğuna delil oluşturdu. Bunun yanı sıra ailesel şefkatin olmasa da ailesel denetimin sosyal-normatif ve kültürel yapısına işaret etti.

Bunu izleyen yıllarda Amerika ve Almanya'da yapılan araştırmalarda, ana-babanın çocuğu sıkı denetiminin, çocuklarca ana-baba tarafından reddedilme olarak algılandığı bulgulanmıştır (R. P. Rohner ve E. C. Rohner, 1978; Saavedra, 1980; Trommsdorff, 1985). Ancak, Japonya'da (Kornadt, 1987; Trommsdorff, 1985) ve Kore'de (R. P. Rohner ve Pettengill, 1985) aynı ana-baba denetiminin, çocuğun gözünde ana-babası tarafından sevilme ve kabul edilme olarak görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Başka bir deyişle, Amerikalı ve Alman çocuklarla ergenler anababalarının kendilerine uyguladığı sıkı disiplini az sevildikleri şeklinde yorumlarlarken, Koreli ve Japon çocuklarda böyle bir şey söz konusu değil. Alman ve Türk ileri ergenlik çağındaki gençleri karşılaştıran yeni bir araştırmada da benzer bir sonuçla karşılaşıldı. İki grubun ana-baba davranışları arasında fark olmadığı, farklı olan şeyin ana-baba-çocuk ilişkisi olduğu ortaya çıktı (Hantal, Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2006).

Farklı kültürel ortamlarda çocukların ve yetişkinlerin aynı davranışa ters anlamlar yükleyişi, neyin "normal" olduğunu, neyin olmadığını belirleyen ortamsal anlam sistemleriyle açıklanabilir. Özellikle, Amerika gibi çocuk yetiştirmede "normal"in kısıtlanmayan serbest disiplin olduğu kültürel ortamlarda, özerklik ön plandadır. Bu tür bir ortamda, sıkı aile disiplini istisnadır, bu yüzden de "normal olmayan" olarak algılanması ve ana-babanın çocuğu reddedişi olarak değerlendirilmesi olasıdır.

Sosyal psikolojide uzun süredir bilinen bir süreç olan "sosyal karşılaştırma süreci" açısından bakıldığında (Festinger, 1954; Gerard ve Rabbie, 1961) başkalarınınkinden farklı olan davranış ya da deneyimlerin kişilerce "normal dışı" olarak değerlendirilmesi beklenir. Bu tür bir karşılaştırma ancak kendi içinde bulundukları durumla başkalarınınkiler arasındaki farkları algılayabilecek yaşa gelmiş olan çocuklar tarafından yapılabilir. Böyle norm dışı çocuk yetiştirme davranışları, bununla

karşı karşıya kalan çocuk ya da ergenlerin, kendilerini diğer çocuklarla karşılaştırdıklarında "normal dışı" olarak değerlendirecekleri için patolojik bir şekilde de işleyebilir. Bunu biraz daha ileriye götürürsek, sapkın bir şekilde kısıtlayıcı aile denetimi, serbest çocuk yetiştirmenin yaygın olduğu bir kültürel ortamda gerçekten de ailenin saldırganlığını yansıtıyor olabilir.

Japonya ve Kore gibi çocuk yetiştirmede yaygın olarak sıkı denetimin kullanıldığı farklı bir kültürdeyse, "aynı" denetim tamamen farklı bir anlama sahiptir: "Normal"dir dolayısıyla "iyi"dir. Bunu yaşayan çocuk kendini başkalarıyla karşılaştırdığı zaman onlardan farklı olmadığını, başka bir deyişle ailesi tarafından reddedilmediğini görür. Trommsdorff'un (1985) belirttiği gibi "Japon ergenler az aile denetimi ve daha fazla özerklik gördükleri zaman kendilerini reddedilmiş bile hissediyorlar" (s. 238). Çünkü ana-babalarının kendileriyle ilgilenmediğini düşünüyorlar.

Son araştırmalar, özellikle Çinli ana-baba-çocuk ilişkisi üzerine yapılanlar, daha önceki araştırmalarla örtüşmektedir. Genelde Çinli "otoriter" ana-baba kavramından anlaşılan şey, çocuğu Konfüçyüsçü bir felsefeyle ahlaki değerlere bağlı olarak eğitmektir (Chao, 2000; Chao ve Tseng, 2002). Aynı şekilde, Kuzey Amerika ve Kuzey Avrupa'daki etnik azınlıklar üzerine yapılan araştırmalar daha kuvvetli bir ana-baba kontrolünün normal sayıldığını göstermektedir (Dekovic, Pels ve Model, 2006; Kwak, 2003; Oosterwegel ve Vollebergh, 2002; Rudy ve Grusec, 2001). Yani, ana-babalar ve psikologlar, kültürel anlayış farklarına ve gündelik ya da profesyonelce edinilmiş bilgilere göre aynı davranışa farklı anlamlar yükleyebiliyor.

Ana-babanın kontrol durumuna yüklenen anlamın ötesinde, gerçekte nasıl davranıldığı ve ne tür bir kontrol uygulandığı da önemlidir. Çinli ergen ve yetişkinlerle yaptıkları bir çalışmada "baskıcı" ve "düzen koruyucu" aile denetimi arasındaki farkı ortaya koyan Lau ve arkadaşları (Lau ve Cheung, 1987; Lau, Lew, Hau, Cheung ve Berndt, 1990) bu konuyu netleştirmiştir. Bu araştırmacılar, baskıcı aile denetimi ile aile sevgisi arasında olumsuz bir ilişki, düzen koruyucu (ve ilgili) aile denetimi ile aile sevgisi arasındaysa olumlu bir ilişki buldular. Bu, Moos'un işlevsel ve işlevsel olmayan denetim ayrımı (R. H. Moos, 1976; R. H. Moos ve B. S. Moos, 1981) ve Baumrind'in (1971, 1980 & 1989) yetkeci ve yetkeli ana-babalık tarzı kavramlaştırmasıyla aynı çizgidedir. Yet-

keci aile tarzında itaate dayalı ve çocuğa herhangi bir şekilde özerklik sağlamayan bir yaklaşım söz konusudur. Yetkeli aile tarzında ise ana-baba çocuğun özerkliğine değer verir ve mantıklı açıklamalarla çocuğu denetler.

Genel olarak, çocuğun kişisel bağımsızlığının vurgulanmadığı durumlarda daha yüksek düzeylerde denetim olduğu görülüyor. Uzun bir süredir yapılan birçok araştırma, iç içe geçmiş aile ve kültür ortamlarında çocuk yetiştirmenin itaate yönelik olduğunu gösteriyor (Barry, Child ve Bacon, 1959; Berry, 1976, 1979; Bond, 1986; Kağıtçıbaşı, 1982a; D. Sinha, 1981). Bu konuyu daha sonra tekrar ele alacağız.

Yapılan son araştırmalar başka bağlamsal faktörlerin de etkili olduğuna işaret etmektedir. Baskıcı aile denetiminin uzun vadeli etkileri karşılaştırıldığında, bu tip bir yaklaşımın beyaz orta sınıf-Amerikalı çocuklar ve ergenler üzerinde olumsuz sonuçlara yol açtığı, ancak aynı olumsuz etkinin siyah-Amerikalı çocuklarda görülmediği ortaya çıkmıştır (Lansford, Deater-Deckart, Dodge, Bates ve Pettit, 2003; Deater-Deckart ve Dodge, 1997). Bu, psikolojideki genel varsayımlara karşı çıkması açısından önemli bir bulgudur ve "insan doğası" olarak varsaydığımız şeyin aslında kültür olabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmalar, ana-baba denetiminin nasıl algılandığını ve "normal" ve uygun görülüp görülmediğini inceliyor. Bu da sosyal kurallardan ve normlardan etkilenen bir niteliktir. Sosyalleşmede aile denetimi kültürler arasında ve zaman içinde değişiklikler gösterebilen sosyalleşme değerlerine ve amaçlarına bağlıdır (Peisner, 1989). Öte yandan, aile sevgisi, türlerin devamını sağlamak için çocukların bakım ve korunmasını içeren biyolojik/evrimsel kökeniyle psikolojik evrenselliğe aday olabilir (Batson, 1990). Daha önce de belirtildiği gibi, buradaki ana faktör çocuğun sosyalleşmesinde arzu edilen bağımlılık-bağımsızlık düzeyidir. Bu, bu kitabın ana konularından biridir.

Kültürle belirlenen anlam üzerine verilen bu örnekler, psikolojik analizlerin ortamla (kültürle) tamamlanmasının önemini gösteriyor. Kültür, incelemekte olduğumuz psikolojik gerçekliğin çok önemli bir bölümünü oluşturur.

ORTAM ÜZERİNE KURAMSAL BAKIŞ AÇILARI

Tarihsel Eğilimler. Gelişim ortamına olan ilginin felsefe, sosyoloji, eğitim, psikoloji gibi alanlara uzanan, John Locke, J. J. Rousseau gibi aydınlanma dönemi felsefecilerine kadar giden, John Dewey'nin yazılarıyla tekrar ortaya çıkan uzun bir geçmişi vardır. Bu ilgi, erken dönem gelişimsel ve karşılaştırmalı psikolojide kendini göstermiştir (Baldwin, 1895, 1909; Novikoff, 1945; Von Bertalanffy, 1933). Paralel bir vurgu sosyolojinin sembolist-etkileşimci düşünce sisteminde ortaya çıkmıştır (Cooley, 1902; Thomas ve Znaniecki, 1927; G. H. Mead, 1934).

Kültürel ortamın anlamı oluşturmasının önemini vurgulayan görüşler, psikolojideki ve diğer sosyal bilimlerdeki birçok kuramsal bakış açısıyla iç içedir. Bunlar sosyal yapılanma görüşüyle aynı doğrultudadır. Bu görüş ilk olarak, Bergen ve Luckmann (1967) tarafından ortaya konmuştur ve "temelde insanların içinde yaşadıkları dünyayı nasıl tanımladıklarını veya açıkladıklarını" vurgular. 1980'lerde, "semboller ve anlamlar" yaklaşımıyla kültürel analiz yapan yorumlayıcı antropologlar da gerçeğin kültür tarafından oluşturulduğunu öne sürdüler (Kirkpatrick ve White, 1985; Marsella, DeVos ve Hsu, 1985; Shweder ve LeVine, 1984). Kültürel psikolojideki daha yeni oluşumlar da, "psikolojik süreçleri şekillendiren gizli anlamları" vurguluyor (Shweder ve Sullivan, 1993, s. 507; Shweder, 1990, 1991; Stigler ve diğerleri, 1990).

Yani, kültürel ortam, sosyal yapılanmacılar, yorumlayıcı antropologlar ve kültürel psikologlar tarafından aynı şekilde ele alınıyor. Araştırmacıların bu konuda hemfikir olduğu ana nokta şu: İnsanlar kendi çevrelerine anlam yüklerler, dolayısıyla kendi kültürlerini kendileri yaratır; kültürel sembolleri, örneğin, dini sembolleri kendileri oluşturur ve bu şekilde anlamlanmayı sağlarlar. Shweder'in sözlerine göre "kültür ve akıl birbirlerini oluşturur" (1990, s. 27).

Yıllarca diğer kuramsal ve araştırmacı akımlar da, ortamın hem kültürel düzeyde hem de başka düzeylerde ön plana çıkmasına katkıda bulundu. Bunlar birçok farklı disiplinin bağımsız akademik geleneğini oluşturuyor. Buna rağmen, bunların arasında ortak noktalar vardır ve hepsi ortamsal bir düşünce tarzını paylaşır (bkz. Tablo 2.1).

Tablo 2.1. İnsan Gelişimiyle İlgili Bazı Bağlamsal Modeller ve Araştırma Gelenekleri

- İnsan-çevre etkileşiminin sistemik modelleri (Bertalanffy, 1968).
- Bronfenbrenner'in ekolojik ve biyoekolojik modeli (1979 & 1999).
- Kültürlerarası psikolojide Berry'nin eko-kültürel kuramı (Berry, 1976 & 1980; Berry ve diğerleri, 2002; Segall ve diğerleri, 1999).
- İlk karşılaştırmalı antropoloji araştırmaları (Barry ve diğerleri, 1959; LeVine, 1974; B. B. Whiting, 1963; Whiting ve Child, 1953; Whiting ve Whiting, 1975).
- Vygotsky'nin sosyo-tarihsel düşünce ekolü (1962 & 1978).
- Yaşam boyu gelişim kuramı (Baltes ve Brim, 1979; Baltes, Reese ve Lipsitt, 1980; Elder, 1985 & 1998; Lerner, 1989).
- Gelişim bağlamcılığı (Featherman ve Lerner, 1985; Lerner, 1989).
- Kültürel psikologların ve antropologların gündelik bilişim ve gündelik eğitim yaklaşımları (Cole, 1992; Greenfield ve Lave, 1982; Nunes, Schliemann ve Carraher, 1993; Rogoff, 1981, 1990 & 2003; Scribner ve Cole, 1981; Serpell, 1976), Vygotsky etkisi.
- Ekolojik kuram tarafından şekillendirilen sorunlara ve politikalara yönelik aile araştırmaları (Bronfenbrenner ve Weiss, 1983; Dym, 1988; Sameroff ve Fiese, 1992; Weiss ve Jacobs, 1988).
- Ekolojik bakış açısından etnik azınlık araştırmaları (Coll, 1990; Harrison, Wilson, Pine, Chan ve Buriel, 1990; McLoyd, 1990; Ogbu, 1981; Szapocznik ve Kurtines, 1993).
- Super ve Harkness'ın gelişimsel nişi (1986, 1999).
- Valsiner'in birlikte yapılandırmacılığı (1989, 1994).
- Kağıtçıbaşı'nın aile değişim modeli (1985b, 1990, 1996a & b).
- Bağlam olarak zaman ve sosyo-tarihsel değişim (Bronfenbrenner ve Evans, 2000; Crockett ve Silbereisen, 2000; Elder, 1994; Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005; Keller ve Lamın, 2005).

Gelişim modelleri. Bu felsefi ve teorik altyapıya değindikten sonra, gelişimsel psikoloji, ağırlıklı olarak bağlamsaldır diyebilir miyiz? Cevap, ironik olarak, "Evet" değildir. Bunun nedeni, giriş bölümünde belirtildiği gibi, psikolojide, çeşitli bağlamsal bakış açılarıyla birlikte, bağlamı ortadan kaldıran geleneksel kuramların da söz konusu olmasıdır (Lightfoot ve Valsiner, 1992). Gelişim psikolojisinde mekanik ve organizmaya

yönelik modellerin baskınlığı ve analiz birimi olarak bireyin ele alınması, ortamsal kavramlaştırmaları olumsuz yönde etkilemiştir (bkz. Dasen, 2003; Hurrelmann, 1988; Kağıtçıbaşı, 1990).

Davranışçıların oluşturduğu mekanik model en yakın uyaran olarak kısıtlı bir çevre kavramlaştırmasına sahiptir. Bu model büyük ölçüde yerini bilişsel modellere bırakmışsa da, bireyi dar bir şekilde ele alışı, bireysel davranışlardan bireysel bilişime geçmek şeklinde korunmuştur. Sosyal öğrenme kuramında bile çevrenin birey tarafından bilişsel olarak yapılanması vurgulanmaktadır (Bandura, 1977 & 1986).

Organizmik modelse, ortamı neredeyse tamamen dışarıda bırakacak şekilde olgunlaşmayı ve bireysel gelişimi vurgulamıştır. Örneğin Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yakın çevreyle olan etkileşim, özümseme (asimilasyon) ve uyum sağlama (akkomodasyon) olarak ele alınıyor olsa da kültürel ortam ikinci planda kalmaktadır. Oysa ki, daha önce de belirttiğim gibi, Piaget kuramının bilişsel gelişimin yüksek evrelerinin (formal operations gibi) evrenselliği kültürlerarası verilerce sorgulanmıştır (Segall ve diğerleri, 1999).

İnsan gelişimine biyolojik yönelimlerdeki son gelişmelerle, bağlamsal yaklaşıma yeni karşıtlıklar getirmiştir. Biyoteknoloji ve bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler, beyin araştırmaları, nörobilim, insan genomunun tamamlanmasını içeren moleküler biyoloji ve genetik açısından önemlidir. Bu gelişmeler insan gelişiminin ve davranışının biyolojik tabanını anlamak adına önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu çeşit bir "biyolojik kayma" karşısında kültürün etkisini incelemeye devam etmek zorlaşmakta ama daha da gerekmektedir. Yeni evrimsel görüşler biyolojinin ve kültürün ortaklaşmasını vurgulayarak, bu çatışmaya çözüm getirme konusunda umut vaat eder görünüyor (Keller ve diğerleri, 2002).

Kuramsal Gelişmeler ve Probleme Yönelik Araştırmalar

Psikolojideki bu güçlü bireysel geleneklere rağmen, insan gelişiminin ortamsal kavramlaştırılması, özellikle son yirmi otuz yıl içinde hız kazandı. İki kuramsal gelişme bu genel değişimde özellikle etkili oldu. Bunlardan biri ekolojik kuram, diğeri ise yaşam boyu gelişim kuramıdır.

Ekolojik kuramın kökenleri Lewin'in (1951) topolojik psikoloji ve alan kuramında, Brunswick'in (1958) "çevre-organizma-çevre döngü-

sünde" ve Barker'ın (1968) ekolojik psikolojisinde yatmaktadır. Bununla birlikte ortamsal kavramlaştırmaların doğrudan yolunu açan, daha sonraki kuram ve araştırmalardır. Özellikle, Bronfenbrenner'in (1979, 1986) çevresel sistemler kavramlaştırması insan gelişiminin ve işlevinin çok düzeyli temellerinin anlaşılmasına yardımcı olmuştur.

Yaşam boyu gelişim yaklaşımları (Baltes, 1987; Baltes ve Brim, 1979; Baltes ve diğerleri, 1980; S. B. Lerner, 1982; R. M. Lerner ve Busch-Rossnagel, 1981; R. M. Lerner, Hultsch ve Dixon, 1983), psikolojik işleyişin çok katmanlı bütünleşmiş yapısını vurgular. İnsan gelişiminde değişim ve esneklik, birbirleriyle etkileşim içinde olan ve zamanla değişen çevresel etkilerle ortaya çıkar (Elder, 1985, 1995, 1998). Bu yüzden hem gelişmekte olan insan ve çevre arasında hem de biyolojik, psikolojik, fiziksel ve sosyokültürel düzeylerdeki farklı etkileyici faktörler arasında dinamik bir etkileşim vardır.

İnsan gelişimine zaman içinde bu tür bir bütünsel yaklaşımda, farklı değişkenler arasında etkileşimler ortaya çıkıyor. Bunlar kişisel, kişilerarası, ailesel, sosyal, kültürel ve tarihsel düzeylerde olabilir. Bu yüzden, ortamsal kuram oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir ve gelişimsel süreçlerdeki biyolojik, psikolojik ve sosyokültürel değişimleri açıklamak için birbirini tamamlayan yapılar öne sürülmüştür (Featherman ve Lerner, 1985; Lerner, 1989).

Bağlamın önemini vurgulayan kuramsal gelişmelerin yanı sıra sorunlara yönelik uygulamalı araştırmalar da insan gelişiminde ortamın öneminin artmasına katkıda bulunmuştur. Sorun çözücü araştırmalarda ortamsal kuram genel bir çerçeve olarak kullanılıyorsa da, bu araştırmalar, kuram gelişiminden bağımsız olarak ortaya çıktı. Temelde, çocukların sosyokültürel çevrelerini anlamak ve refah düzeylerini yükseltmek için programlar oluşturmak amacıyla yapılan bu araştırmalar ortam değişkenleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Ailenin içindeki ve dışındaki etkileşimler bu araştırmalarda ana ortamsal etki olarak ele alınıyor (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997; Evans, 2004; Huston, 1991; McLoyd, 1990; Mistry, Vandewater, Huston, ve McLoyd, 2002; Schorr, 1991; Slaughter,1988; Szapocznik ve Kurtines, 1993). Böylece ortamsal yaklaşım, özellikle yoksullukta insan gelişimini inceleyen araştırmalarda kullanılmaktadır. Amerika'da bu konuda yapılan son araştırmalar yoksulluğun uzun dönem etkileri üzerine odaklanmıştır. Bu konu bölümün sonlarında daha etraflıca ele alınacak.

Buradaki önemli nokta, büyümekte olan çocukla yoksulluk gibi makro düzeydeki değişkenler arasında, ana-baba, aile ve yakın çevre gibi ara değişkenlerin olmasıdır. Bunların varlığı, büyümekte olan çocuğa desteği mümkün kılar. Örneğin fakirlik ortadan kaldırılamazsa da ana-babaları destekleyici programlar sayesinde aile içindeki stres, çocuk istismarı ve buna benzer sorunlar azaltılabilir. Bu yüzden, uygulamalı araştırmalar için, farklı katmanlardaki ortam çok önemli bir rol oynar.

Kültürlerarası Gelişim Psikolojisinde Bağlamsal Kuramlar

Bu kitapta çoğunlukla kültürlerarası insan gelişimi üzerine bağlamsal çalışmalara yer verildi. Bu nedenle, benimki de dahil olmak üzere, ekolojik yaklaşımı paylaşan başlıca kuramsal bakış açıları hakkında genel bir bilgi vermek yerinde olacaktır. Bunlar, kültürlerarası araştırmalardan doğmuş olsun olmasın, bu araştırmalara ışık tutmuştur. Bu bakış açılarının bir kısmına daha önceden değindim. Yine de burada tekrar bahsedeceğim çünkü bunlar özellikle kültürlerarası araştırmalar için rehber niteliğinde. Ancak bu genel bir açıklama şeklinde olacak, daha etraflıca tanıtım Dasen (2003), Gardiner ve Kosmitzki (2005) ile Mistry ve Saraswathi (2003) tarafından yapılmıştır.

Kültürel Aracılık (Mediation)

Vygotsky. Vygotsky (1978 & 1986) tarafından ortaya atılan sosyal-tarihsel gelişim kuramı, belki de en eksiksiz bağlamsal insan gelişimi kuramıdır. Vygotsky'nin çalışmaları Batı'da ancak ölümünden sonra tanınmaya başlasa da, kültürel psikoloji ve bilişsel antropolojide uzun süre etkili olmuştur. Vygotsky, insanın akli işlevlerinin toplumsal kökenlerine vurgu yapmış; bunu çocuğun büyümesi sırasında sosyokültürel ortamda kazanılanlar açısından ele almıştır. Yani kültürün akli işlevlerin gelişimine aracılık etmesi söz konusudur. Bu süreç dil kullanımı ve çocuğun "yakın gelişim alanının" (YGA) genişlemesi yoluyla oluşur. YGA, bir erişkin tarafından rehberlik edildiğinde çocuğun mevcut performansındaki gelişme potansiyeli şeklinde açıklanabilir. Bu türden bir usta-çırak ilişkisine, **destekleme** adı verilir. Yani biliş, köklerini dilden ve kültürel deneyimden alır. Bu bağlamsal kuram Piaget'nin organizmik, olgunlaşma ve bireysel odaklı biliş kuramını sorgulayıcıdır.

Vygotsky'nin bakışı tarihsel bir bakış açısı da içerir; düşüncenin değişmesine doğrudan etki eden zaman içindeki sosyokültürel değişimlere değinir. Vygotsky'nin öğrencisi Luria (1976) okuma yazma bilmeyen Özbek köylüler ve az bilen çiftçilerle yaptığı çalışmasıyla tasımsal (*sylogistic*) mantık yürütmedeki tarihsel etkiye işaret etmiştir. Vygotsky'nin etkisi, "gündelik biliş" kültürel yaklaşımlarında görülebilir (bkz. Bölüm 3). Bu yaklaşımlar bir usta-çırak modeliyle çocuğun günlük öğrenme ve sosyalleşmesinde yetişkinlerin destekleyici rolünü vurgular (Childs ve Greenfield, 1980; Nunes, Schliemann ve Carraher, 1993; Rogoff, 1990, 2003; Rogoff ve Lave, 1984).

Ekolojik kuramlar

Bronfenbrenner. Bronfenbrenner'in ekolojik kuramı hem gelişim psikolojisinde hem de kültür ve insan gelişiminin incelenmesinde ekolojik-ortamsal yaklaşımlara temel olmuştur. Kültür, bu modelde makro düzeyde ortaya çıkmış, ekzo-mezo-mikro sistemleri içine almıştır. Hem aktif çocuğun mikro ortamla olan etkileşimi, hem de farklı çevresel sistemler arasındaki karşılıklı etkileşimleri içeren dinamik bir modeldir. Öyleyse bir sistemdeki değişim kaçınılmaz olarak diğerlerini de etkiler. Bu, bir sistem modelinin en temel özelliğidir.

Her ne kadar çocuğun doğrudan etkileşimi yakın çevresiyle oluyorsa da, bunu içeren daha geniş sistemlerin ve kültürün de etkileri modelde ele alınır. Örneğin, çalışan annelerin küçük çocuklarına ücretsiz çocuk bakımı sağlayan bir kamu hizmeti, makrosistem işlemidir. Bu ekzo-mezo-mikro sistemlerde de etkili olur. Örneğin sayıları artan çocuk bakım hizmetleri genç kadınları iş aramaya teşvik eder. Bu da çocuğun aile tarafından daha az bakılmasına yol açar ve çocuğa daha fazla yaşıt ilişkisi sağlar.

Sonrasında Bronfenbrenner (Bronfenbrenner ve Evans, 2000) "zamanı" da ekolojik sistemin önemli bir parçası olarak görmüştür. Dolayısıyla, kronosistem ikinci bir boyut olarak uzamsal ekolojik sisteme dahil olmuştur. Bu, sosyolojideki "yaşam boyu bakış açısı"nın etkisinin bir yansımasıdır (Crockett ve Silbereisen, 2000; Elder, 1995,1998). Bu bakış açısı, ekonomik kriz ya da politik rejimdeki değişiklik gibi makro düzeydeki bağlamsal faktörlerin ergenleri ve gençleri zamanla nasıl etkilediğine eğilmiştir.

Berry. Berry'nin eko-kültürel bakış açısı (Berry, 1976, 1980), "biliş tarzı"nın ilk örnekleriyle ortaya çıkmış ve kültürlerarası psikoloji üzerine yazılmış iki kitaba temel teşkil etmiştir (Berry ve diğerleri, 2002; Segall ve diğerleri, 1999). Bu kuramın en önemli özelliği, toplumsal düzeydeki analizle bireysel düzeydeki analizi birbirinden ayırması; psikolojik özelliklerin ve davranışların hem kültürel hem biyolojik adaptasyonunu kabul etmesidir. Ekokültürel ortam hem ekolojik hem sosyopolitik ortamı içine alır; bu ortamda da bireysel işlev adaptasyon yoluyla sağlanmaktadır. Bu kuram avcı-toplayıcı ve yerleşik toplumlar arasındaki temel davranış farklarını açıklamada kullanıldı, çocuk büyütmede itaate dayalı bir yaklaşım ya da biliş tarzı gibi daha sonraki kuramlar kültürlerarası gelişimle ilgilendi. Son eko-kültürel kuramlar ise modern toplumlar ve aileler arasındaki farkları incelemekte (Georgas, Berry, Van de Vijver, Kağıtçıbaşı ve Poortinga, 2006).

Hem Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramından hem de Berry'nin ekolkültürel çalışmasından yola çıkan Georgas (1988, 1993) ekolojik ve sosyal bir kültürlerarası model geliştirdi. Bronfenbrenner'in iç içe geçmiş çemberler modelinden yararlanan bu modelde, birbirinin içine geçen farklı bağlamsal düzeyler arasındaki bağlar, özellikle aile bağlamında incelenmiştir (Georgas ve diğerleri, 2006).

Gelişim Nişi

Biyolojik ekoloji kuramındaki niş, yani özel bir cinse ait habitat kavramından yola çıkan Super ve Harkness (1986, 1994 & 1997; Harkness ve Super, 1996), bağlamsal olarak çocuk gelişimini incelemek için "gelişim nişi" kavramını oluşturdular. Gelişimsel nişi üç kısma ayırdılar. Bunlar a) Çocuğun günlük yaşamında içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre, b) kültürel alışkanlıklar ve çocuk yetiştirmeyle ilgili âdetler, c) çocuğu büyütenin psikolojik durumu. Her şeyi içine alan bu yapı, bireysel olarak çocuğu gelişimsel nişin merkezine alarak inceler. Buna göre çevre; fiziksel ortam, iklim, beslenme, ev halkı ve ailenin büyüklüğü, dil gibi önemli çevresel faktörleri içine alan geniş bir yapıdır. Âdetler ve çocuk yetiştirme, çocuk bakma alışkanlıkları, oyun oynama ve çalışma, büyütenin davranışları, kurumsal ve gündelik eğitim gibi konuları içine alır. Büyütenin psikolojisi temel olarak ana-babaların fikir ve inançları (ana-baba "etnokuramı"), değerleri ve yönelimleri olarak düşünülebilir.

Nişin farklı kısımları arasında dinamik bir etkileşim olduğu düşünülüyor. Burada da denge ve koordinasyon sağlayan bir sistem yaklaşımı var. Buradaki denge, özellikle bu kısımlardan birinde herhangi bir değişim olduğunda kolaylıkla bozulabiliyor. Bu kuram, ortama bağlı çocuk gelişimini, özellikle karşılaştırmalı bakış açısıyla anlamamıza da yardımcı oluyor; araştırmacıya neyi arayacağına ve farklı ortamlarda neyi karşılaştıracağına dair sistemli bir yapı sunması açısından da değerlidir.

Aile Değişimi Kuramı

Ailelerin gözünde çocukların değeriyle ilgili yaptığım kültürlerarası araştırmaları temel alarak bir aile değişimi kuramı geliştirdim (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1985a & b, 1990 & 1996a). Kuram zamanla gelişerek bir benlik modeline de olanak sağladı. Bu kuram, bu kitapta yer alan konular için temel oluşturdu, o yüzden burada ayrıntıya girmeyeceğim; kuram 5. ve 6. bölümlerde işlenecek. Kısaca, bu kuram daha önce anlatılan diğer bağlamsal kuramlarla benzer nitelikte. Özellikle, sosyoekonomik değişkenler ve yaşam tarzları, aile yapısı ve aile sistemleri, aile etkileşimi ve çocuk yetiştirme, benlik gelişimi gibi farklı unsurlar arasındaki bağlantıları inceliyor. Bunun yanı sıra sosyotarihsel değişimleri ve farklı çevrelerde farklı aile modellerinin gelişimini ele alıyor.

Bağlamsal-İşlevsel Bakış Açısının Değeri

Kültürlerarası araştırmalardaki bağlamsal kuramlara baktığımızda genel olarak hepsinin ortak yönleri olduğunu görüyoruz. Bunlar, kültür ve insan gelişimini incelemek için kuramsal araçlardır. Ancak bazı zorluklarla da karşılaşıyoruz. İlk olarak, insan doğasını anlamada kültürün nerede olduğu hâlâ bir sorun. Özellikle grafik gösterimlerdeki kısıtlamalara bakıldığında modellerde hatalar olduğu görülebiliyor. Örneğin, ekolojik modelde kültür makro sistemde ya da merkezden uzak olarak gösteriliyor. Ancak, Bronfenbrenner'in modelinde olduğu gibi, bu şekilde kültürü makro çevreye dahil ederek, çocuğun çevreyle direkt etkileşimini göz ardı ediyor. Kültürün aile ve okul çevresi gibi mezo sistemdeki kurumlarla insan gelişimine dolaylı katkısı olduğu şüphesizdir. Ancak kültür aynı zamanda en içteki doğrudan etki ortamında da yer alır. Yani

kültürün kişiden uzak, "dışarıda" şeklinde kavramlaştırılması psikologların uzak durması gereken bir yanlıştır.

İkincisi, olguyu açıklamada faydalı olması açısından, kuramsal modellerimiz bağlamın tanımlanmasından öteye gitmelidir ve bağlamsal değişkenlerle çocuğun gelişimiyle ilgili sonuçlar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilmelidir. Çok sayıda etki işin içine girdiğinde, bu kolay değildir. İşlevsel bir analiz, davranışların ve ilişkilerin altında yatan nedenleri incelediğinden, gelişimsel bakış açısı için yararlı olabilir. Özellikle, bağlamsal, gelişimsel ve işlevsel bir yaklaşım *"Ne?" "Nasıl?" "Neden?"* gibi soruları cevaplamada yol kat edebilir.

Buna örnek olarak modern kültürlerarası psikolojide çok kullanılan, "benlik" adını verdiğimiz kavramı ele alacağım. Dördüncü ve 6. bölümlerde de anlatılacağı gibi, son araştırmalar ve kuramlar benlik kavramının kültürlere göre gösterdiği çeşitliliğe odaklanmış durumda. Özellikle, bağımsız ve bağımlı benlik arasındaki fark vurgulanıyor (örneğin Markus ve Kitayama, 1991). Bu iki çeşit benlik sırayla bireyci ve toplumcu kültürlerde daha yaygın olarak gösteriliyor. Araştırmalarda benlik bağımsız değişken olarak çalışılıyor; bunun duygular, biliş, iletişim türleri, bellek gibi çeşitli alanlarda etkileri inceleniyor.

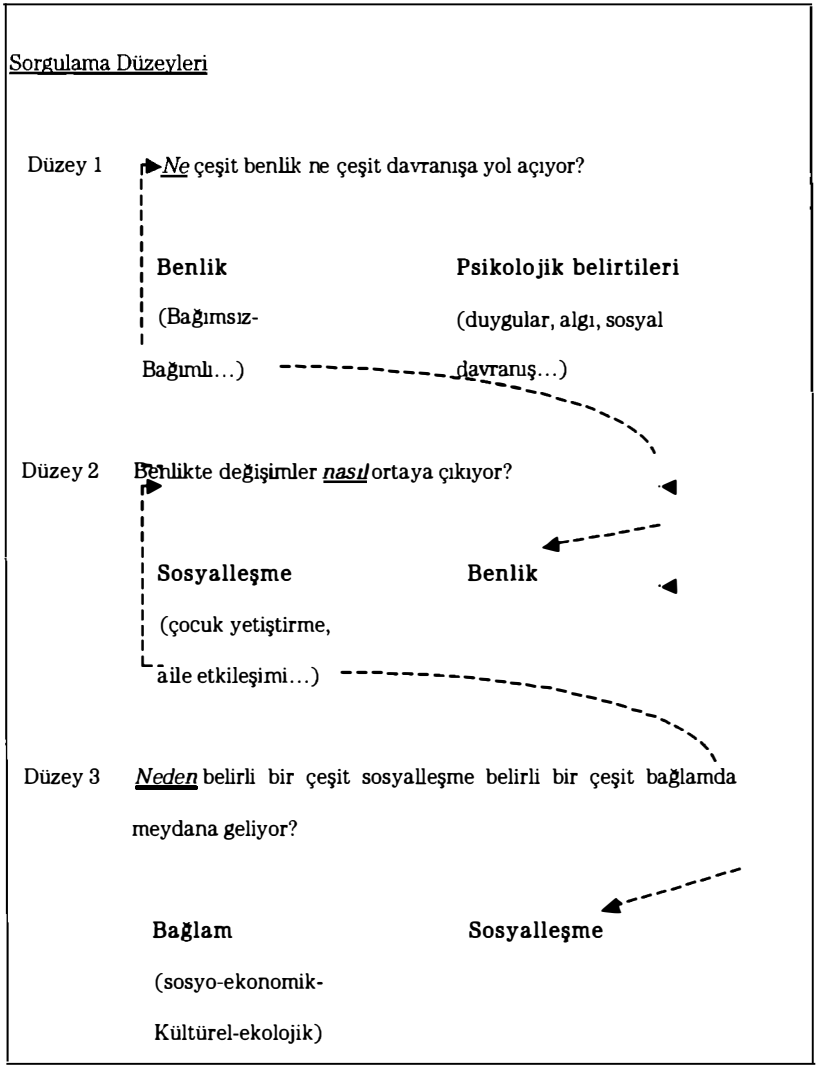
Bu sosyal psikoloji araştırmalarının en önemli olan kısmı *"Ne?"* sorusuyla ilgileniyor. Başka bir deyişle, hangi benlik ile hangi davranış biçiminin ilgili olduğunu araştırıyor. Bu önemli bir bilgi, ancak ilişkileri tanımlamaktan öteye gitmiyor. Eğer bu ilişkilerin nasıl ortaya çıktığını öğrenmek istiyorsak daha temel nedensel analizlere inmeliyiz. Bilmek istediğimiz şey, herhangi bir çeşit benliğin *nasıl* oluştuğu. Bu, benliği davranışla ilişkilendirmenin ötesine giden bir gelişimsel yaklaşımdır. Gelişim ortamı (aile altyapısı, çocuk yetiştirme tarzı) burada önemli olmaya başlıyor. Bu çeşit bir analiz, belirli bir çeşit benliğin ortaya çıkmasındaki bağlamsal mekanizmalara ışık tutuyor.

Belirli altyapısal faktörlerin *neden* bazı ortamlarda ortaya çıkıp da diğerlerinde çıkmadığı da üçüncü bir soru. Örneğin, neden, belirli çocuk yetiştirme alışkanlıkları belirli tip ailelerde ve toplumlarda görülüyor da diğerlerinde görülmüyor sorusu bu çeşit bir davranışın işlevlerini araştırmaya yöneltiyor. Başka bir deyişle, çocuk yetiştirme yönelimlerinin ve bunların sosyokültürel uyarlamalarının altında yatan nedenleri araştırmamız gerekir.

Buradan yola çıkarak, bağlamsal ve işlevsel bir gelişim yaklaşımının

birey (benlik), aile ve toplum/kültür konularını birbirine bağlayan güçlü bir araç olduğu açıkça görülüyor. Bu çeşit bir yaklaşım farklı sosyokültürel ortamlarda insan davranışının çeşitliliğini anlamamızı sağlıyor. Şekil 2.1 bu açıklamanın bir gösterimi. Bu yaklaşım kitapta kapsamlı şekilde inceleniyor; özellikle benlik gelişimi 6. bölümde etraflıca ele alınacak.

Şekil 2.1 Gelişimsel Yaklaşımda Kavramsal Sorular



Kaynak: *Understanding Social Psychology Across Cultures* (s. 81), Smith, Bond ve Kağıtçıbaşı, 2006, Londra: Sage.

ORTAMIN ÖZELLİKLERİ

Buraya kadar olan tartışmalar, psikolojide ortamsal olmayan güçlü akademik geleneklere rağmen, ortamın insan gelişimi çalışmalarında ön plana çıkmasına yardımcı olan akademik ve kuramsal gelişmelere eğildi. Şimdi ortamın psikolojik süreçlerle ilgisini ele alalım. Bu tartışmada ortamı neyin oluşturduğu üzerinde yoğunlaşacağım.

İnsan gelişiminin ortamı, hepsi birbiriyle ilişkili ve iç içe geçmiş çeşitli etki katmanlarından oluşur. Bunların hepsini tek bir çalışmada incelemek olanaksız olabileceğinden, farklı yaklaşımlarda farklı öğeler karşımıza çıkmaktadır. Bir araştırmanın bu ekolojik çevresel sistemlerden ve bu sistemlerin içindeki değişkenlerden hangi birini ele alacağı görgül (ampirik) ve yöntemsel bir sorudur. Bunun cevabı, genellikle araştırmacının ilgilerine ve incelenen değişkenin bilimsel araştırmaya yatkınlığına bağlıdır. Bu kısımda, önemsediğim ve kapsamlıca çalıştığım farklı sistematik düzeylerdeki iki bağlamsal özelliği seçip kısaca açıklamak istiyorum. Bunlar toplumsal değerler ve ana-babaların inanç ve değerleridir.

Çocuklarla İlgili Toplumsal Değerler

Çocuğun toplumdaki yeri nedir? İnsanın evrimleşmesi ve üremesi düşünüldüğünde çocuklara yönelik toplumsal değerler değişkenlik gösterir mi yoksa evrensel midir? Her iki şık da geçerlidir. Çocukluk, her kavram gibi, sosyal olarak tanımlanmıştır ve kültürler arasında farklılıklar gösteren kültürel bir üründür. Tabii ki, genel olarak biyolojiye dayanan (küçük yaş, kısa boy, yetişkinlere bağımlılık, bakıma ihtiyaç vs.) ortak özellikleri de vardır.

Çocukluk, tarihsel olarak ve kültürler arasında incelenmiş ve kavramlaştırılmasında önemli farklılıklar ve değişimler olduğu görülmüştür. Aries'in (1962) çocukluğun keşfi ve dönüşümü üzerine olan tezi oldukça ünlüdür. Çocukluğun kendi içinde bir kavramsal varlık olarak, son zamanların modern tarihinde ortaya çıktığını gösterir. Ancak, Serpell'in (1993) de belirttiği gibi, Aries çocukluğu oldukça dar bir açıdan, Batı orta sınıf toplumlarının temsil ettiği şekilde ele almıştır. Bu görüşe Ortaçağ tarihçileri tarafından karşı çıkılmış olsa da (bkz. Hanawalt, 2002) hâlâ etkisini sürdürmektedir. Çocukluğun tanımının zaman içindeki

değişimini inceleyen yeni çalışmalar çeşitliliklere işaret etmiştir (James ve Prout, 1990; LeVine ve White, 1986; Woodhead, 1991). Bütün bu çalışmaların ortak olarak savunduğu fikir, sosyal değerlere de yansıdığı gibi, çocukluğun sosyokültürel kavramlaştırmasının statik olmadığı, zaman ve yere bağlı olarak değiştiğidir. Özellikle Türkiye'de çocukluğun tarihini inceleyen Onur (2007) da benzer bir görüş ileri sürmüştür.

Bunun çocukların eğitimi, onlardan beklenenler ve onlara nasıl davranıldığı, kısaca onların yaşamı üzerinde önemli etkileri vardır. Literatürde çocukluğun kavramlaştırılmasındaki kültürel farklılıkların ve buna ilişik sosyal değerlerin birçok örneği vardır. Ben bir örnek olarak çocukların çalışmasını kısaca ele alacağım.

Çocuk işçiliği. Bir süre önce antropologlar (Munroe, Munroe ve Shimmin 1984; Whiting ve Whiting 1975) çocuk çalıştırma konusunu farklı kültürel bağlamlarda incelediler. Elde ettikleri veriler, genelde kırsal toplumlarda küçük yaşlardan itibaren çocukların ev işlerine yardım etmelerinin beklendiğini gösteriyor. İşin miktarı ve karmaşıklığı çocuğun yaşıyla birlikte artıyor. Bu yüzden, orta çocuklukta çocukların zamanının büyük bölümü iş yaparak geçiyor. Bu, Batı'da orta sınıf kent ortamındaki çocukların çoğunlukla oyunla dolu yaşamlarından oldukça farklı bir durum. Örnegin B. B. Whiting ve J. W. Whiting'in (1975) araştırması Nyansongo'daki (Kenya) çocukların zamanlarının % 41'ini iş yaparak geçirirken, Orchardtown'daki Amerikalı çocukların sadece % 2'sinin iş yaparak geçirdiğini göstermişti.

Nsemenang da (1992), Batı Afrika'daki çocukların çalışmasından örnekler veriyor. Yürümeye başladıktan itibaren evde küçük işler yapmaya başlıyorlar. Büyüdükçe de çocukların yaptığı işler ev ekonomisine önemli ölçüde katkıda bulunuyor. Bunun yanı sıra, çocuğun çalışması, "sosyal bütünleşme ve rollerle becerileri öğrenmeleri için de yerel mekanizmalar" olma görevini görüyor (s. 156). Afrika'da yapılan diğer araştırmalar da benzer sonuçlar gösteriyor (Dasen, 1988a; Harkness ve Super, 1992; Super ve Harkness, 2002). Aslında, kırsal toplumların çoğunda ve hatta ekonomik zorlukların yaşandığı ve çocukların ev işlerinde veya ekonomik olarak üretken işlerde maddi katkılarının ailenin refahına katkıda bulunduğu kent ortamlarında da durum böyledir.

Ana-babalar için çocuğun değeri üzerine dokuz ülkeyi kapsayan karşılaştırmalı bir araştırma da çocukların çalışmasının kırsal ekonomideki

önemini ortaya koymuştur (Fawcett, 1983; Hoffman, 1987; Kağıtçıbaşı, 1982a & b, 1998a). Çocukların maddi katkıları (ev işlerine yardım etmeleri de dahil olmak üzere) az gelişmiş ülkelerde ve kırsal kesimlerde yaşayanlarca önemli bulunurken, gelişmiş ülkelerde ve kent ortamında buna daha az önem verilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları 5. bölümde ayrıntılı olarak tartışılacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta çocuğun aileye olan maddi katkısının önemli olduğu ortamlarda çocuğa faydacı bir değer yüklenmesi ve çalışmasının önemli bulunmasıdır.

Değişen yaşam tarzları, özellikle kentleşme ve ana-babanın eğitiminin artmasıyla çocuğun çalışması önemini yitirir. Bu hem çocuğun daha az çalışması hem de ailenin buna daha az önem vermesiyle kendini gösterir. Demek ki, çocuğa verilen değer ve çocuğun aile ve toplumdaki yeri çeşitlilik gösteriyor. Bu çeşitlilikteki en önemli boyutlardan biri, kırsal-kentsel kesimde sosyoekonomik konum farklılıkları, kısaca sosyal ve sosyoekonomik açıdan gelişme düzeyidir.

Çocukluğun kavramlaştırılması, çocukluğun gerçekten farklı olduğu ortamlar arasında farklılıklar gösteriyor. Bu yüzden, çocukların da ailenin diğer bireyleri gibi ağır sorumluluklar taşıdığı sosyokültürel ortamlarda çocukluk, özel ve kendi içinde bir varlık olarak görülmüyor. Bunun tersi olarak çocuğun okula gittiği, maddi bir gelir kaynağı olmaktan çok bir gider kaynağı olduğu durumlarda ise çocuğun çalışması, hatta ev işlerine yardım etmesi önemsenmiyor (Rogoff, 2003). Bu ortamlar çocukluğa özel, ayrı bir statü verildiği ve hatta çocukluğun duygusal olarak idealize edildiği ortamlardır (Kessen, 1991; LeVine ve White, 1991, s. 21).

Bu iki sosyoekonomik kültürel ortam karşılaştırıldığı zaman en önemli farkın, çocuğun aileye maddi katkısına verilen önemden, çocuğun kendi ihtiyaçlarına verilen öneme (yani, aile ve ana-baba odaklı bir bakıştan, çocuk odaklı bir bakışa) geçiş olduğu görülüyor (Woodhead, 1991). Bu aynı zamanda, daha sonra da tartışılacak olan, çocuğa atfedilen faydacı (ekonomik) değerden psikolojik değere bir geçiştir. Sosyal değerlerdeki bu geçişler modern Batı tarihinde de görüldüğü gibi zaman içinde oluşabilir (Aries, 1962; Hanawalt, 2002; LeVine ve White, 1991); bunun ötesinde sosyoekonomik ve köy-kent farklılıklarıyla mekânlar arasında da oluşabilir.

Çocukların çalışmasıyla ilgili bu örnek, toplumun çocukluğu kavramlaştırması ile çocukların yaşam tarzları arasında genel bir bağlan-

tıya işaret ediyor. Toplumlar belirli tipteki çocuk davranışlarına neden olan çevreler yaratır. Bu çevre, ana-baba ve toplumun çocuktan beklentilerini yansıtır ve çocuklar çoğu belirlenmiş olan rollere uygun olarak sosyalleşir. Sosyal değerlerle çocukların "gelişimsel yönelişleri" arasındaki uyumun çocuklar, aile ve değişmekte olan toplum için en uygunu olup olmadığı, bu bölümde sorulan önemli sorulardan biridir.

Küresel Sosyal Değişim

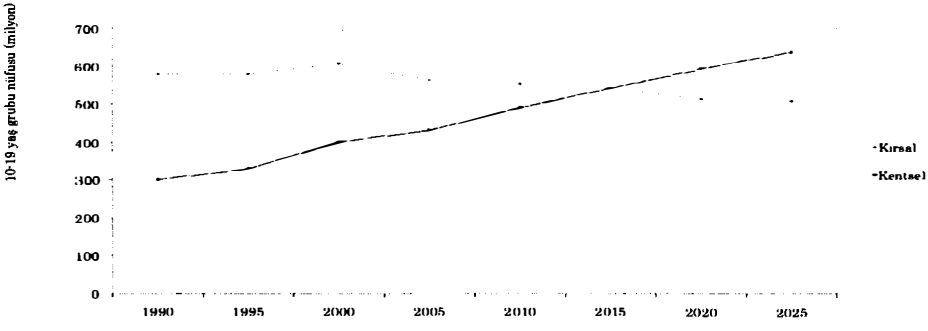
Çocuğun çalışması, değişen sosyoekonomik şartlarla artık uyumlu olmayan geleneksel sosyal değerlerle yeni yaşam tarzının gerekleri arasındaki kültürel uçurumun yarattığı probleme de bir örnek oluşturuyor. Çocuk işçiliği çok tartışılan bir konudur. Bu sorun her yerde vardır ancak Afrika'da ve yoksulluğun yaygın olduğu ülkelerde daha yaygındır. Genellikle ev işçiliği, tarım işçiliği, çıraklık ve sokak satıcılığı şekillerinde görülmektedir. Bazı gözlemciler (Nsamenang, 1992) çocuğun çalışmasına aile içinde değer verildiğine ve bu çalışmanın çocuğun gündelik eğitimine ve toplum içindeki sosyalleşmesine yardım ettiğine dikkati çekerler. Bazı çalışmalar ise düşük gelirli kesimlerde çocuğun çalışmasının onun eğitimine sekte vurduğunu öne sürer. Örneğin Oloko (1994), "sokaklarda çalışmak, değişen ekonomik-sosyal-politik çevreye ayak uyduramamanın göstergesidir" demiştir (s. 220).

Buradaki temel sorun, örneğin, çocuğun çalışmasının hangi durumlarda Nsamenang'ın da (1992) irdelediği gibi yetişkin rolleri için bir sosyalleşme süreci olduğu, hangi durumlarda ise çocuk istismarına dönüştüğüdür. Bundan önce çocuğun çalışmasında, bunun ölçülerinin ve kavramlaştırılmasının çeşitli toplumlardaki farklarına ilişkin örnekler verdim. Dünya çapındaki istatistiklere baktığımızda da görüyoruz ki daha yoksul ülkelerde bu sorun daha yaygındır. Uluslararası Çalışma Örgütü 2000 yılı itibarıyla dünyada 5 ila 14 yaşlarındaki yaklaşık 211 milyon çocuğun (bütün çocukların 1/5'i) ekonomik bir aktivitede çalıştığını, bunların 73 milyonunun 10 yaşın altında olduğunu tespit etmiştir (ILO, 2002). 14 yaş ve altı bütün çocukların (48 milyon) yaklaşık üçte birinin çalıştığı Afrika en yüksek çalışan çocuk oranına sahiptir. Özellikle çocuk hakları bildirgesiyle birlikte, çocuk işçiliğinin tanımı ve çocuk işçiliğiyle çocuğa kötü muamele arasındaki sınır, tartışma konusu olmuş-

tur. Bu, değer yargılarını da içeren karmaşık bir konudur. Boyden (1990) "çocuk çalışması" ile "çocuk işçiliği" arasında bir ayrım yapmıştır.

Demek ki, bir zamanlar olasılıkla işlevsel olan bir şey, daha sonra değişen şartlar nedeniyle işlevsel olmayabilir, hatta zararlı bir hale gelebilir. Bu konunun önemli uygulamalara ve politikalara yönelik etkileri vardır ve bu kitabın ana konularından biridir. Bütün toplumlar değişime uğrar, özellikle üçüncü dünya ülkelerinde, köylerden kentlere göçle, yaşam tarzındaki değişiklikler çok büyük boyutlara ulaşıyor (bkz. Şekil 2.2).

Şekil 2.2'deki grafikte 1990 yılında Üçüncü Dünya Ülkeleri'nin kırsal kesimlerinde yaşayan genç nüfusun kenttekinin iki katı olduğunu görüyoruz. 2010'dan hemen sonra bu oranın eşitlenmesi, 2025'ten sonra ise kentteki nüfusun kırsaldaki nüfusu gözle görülür bir şekilde geçmesi bekleniyor.



Kaynak: Dünya Enerji Konseyi (s.5), 1999.

Kentleşmenin, bağlamsal değişimi anlamada önemi büyüktür ancak iyi tanımlanamamıştır. Köyden kente geçişin değişen ihtiyaçlara, davranışlara ve yaşam tarzlarına yönelik sonuçları önemlidir. Psikolojik olgular incelenirken, bu değişim ve olası uçurumlar göz önünde bulundurulmalıdır. Toplumsal değişim bu kitapta anlatılan konuları yakından etkiler.

Dünyada toplumsal değişmeler karşısında kültürel geri kalmanın başka örnekleri de görülür. Örneğin Boyden (1990), gelişen ultrason teknolojisinin ceninin cinsiyeti hakkında bilgi sahibi olabilme imkânı vermesinin Hindistan'da dişi ceninlerin kürtajına yol açtığını belirtmiştir (s. 202). Kız çocuklarının evlenirken çeyiz götürmesi geleneği

kız çocuklarının pahalıya mal olması olarak görülmektedir (Winkvist ve Akhtar, 2000); bu da kız çocuklarının kürtajında esas neden olarak gösterilmektedir. Bu anlayış Hindistan'da büyüyen bir sosyal problem haline gelmiştir.

Politik ve kurumsal olarak desteklenmiş bir toplumsal değişim de, Çin'deki tek çocuk yasasıdır. Geleneksel Konfüçyüsçü bir ataya tapma ideolojisinin hâkim olduğu, erkek çocuğa önem verilen bir toplumda tek çocuk yasası ciddi sosyal ve ailesel değişimlere yol açmıştır (örneğin Li, 1995; Rosenberg ve Jing, 1996). Devletin karşı olmasına rağmen, kız ceninlerin kürtajı da Çin'de sık rastlanan bir durum. Bunun gelecekte toplum için çok ciddi sonuçları olacaktır.

Politik olarak desteklenmiş başka bir toplumsal değişim örneği de Berlin Duvarı'nın yıkılmasıyla Almanya'nın birleşmesidir. Crockett ve Silbersien (2000) bu büyük toplumsal değişimin ergenler üzerindeki etkisini araştırdılar. Bunlar ve bunlara benzer konular, makro sistemdeki değişimleri incelemenin, insan gelişiminin ortamsal yönünü anlamamız açısından önemini yansıtıyor.

Ana-Babanın Amaçları, İnançları ve Değerleri

Ana-babanın amaçları, inançları ve değerleri gelişim bağlamının önemli bir parçasıdır. Ana-babaların amaç, inanç ve değerleri toplum değerlerini yansıtır, ancak ikisi aynı şey değildir. İlk olarak iki değer sistemi arasında, özellikle ana-babanın sosyal sınıf statüsüne dayanan farklılıklar olabilir. İkinci olarak, ana-babanın değerleri, onların davranışlarına yansıdığından, toplumsal değerlere kıyasla çocuk üzerinde daha etkilidir. Bu nedenle, ana-baba yönelimleri çocuğun gelişim ortamının önemli bir bölümünü oluşturur. Ancak ana-babanın inançlarının kültürel yapılanmalar olduğu da doğrudur. Örneğin, Goodnow (1988, s. 297) sosyal sınıflar arası etnik ve kültürel karşılaştırmalar sonucunda ana-baba inançları arasında gruplar arası farklılıkların grup içi farklılıklardan daha fazla olduğunu bulguladı. Ana-baba değer yargılarındaki kültürlerarası farklılıklar, daha genel toplumsal değerlerdeki kültürlerarası farklılıkları yansıtır.

Ana-babanın çocuk ve çocukluk hakkında birtakım inançları olduğu ve bunların da çocuğu etkilediği çok açık olsa da, bunların gelişim psiko-

lojisinde sistematik bir şekilde incelenmeye başlaması sadece geçen birkaç on yıla dayanır. 1980'lerde ABD'de ana-baba yönelimlerini (inançlar, değerler, davranışlar) inceleyen çalışmalarda temel olarak Latin, Afrikalı (siyah) ve Anglo-Amerikalı (beyaz) aileler üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmalarda çocuk gelişimine yönelik karmaşık inanç sistemleri vurgulanmış, hem etnik, hem sosyal sınıf farkları ortaya çıkmıştır (Laosa ve Sigel, 1982; Sigel, 1985; Sigel, Mc Gillicuddy-De Lisi ve Goodnow, 1992).

Çocuk gelişimiyle ilgili ana-baba değerlerini inceleyen antropolojik çalışmalarda, halk inanışlarının ve kuramlarının önemi belirtilmiştir. Bunlar "yerel kuramlar" (Chamoux, 1986), "naif kuramlar" (Sabatier, 1986) ya da "etnokuramlar" (Greenfield, Maynard ve Childs, 2003; Keller, 2003; Keller ve Lamm, 2005) olarak adlandırılır. Daha önce tanımlandığı gibi, gelişim nişinin üç bileşeninden biri "çocuğu büyüten kişinin psikolojisi"dir. (Super ve Harkness,1986, 1994; Harkness ve Super, 1993). Çocuğu büyütenin psikolojisindeki önemli unsurlar da ana-baba inançlarıdır.

Önceden yapılan çalışmalarda, R. A. LeVine (1974, 1988,1989) çevrenin gereklerine uyum sağlamanın ana-baba amaç ve davranışlarının temelini oluşturduğuna işaret etmişti. Örneğin, bebek ölüm oranının yüksek olduğu ve çevrede tehlikelerin bulunduğu kırsal toplumlarda, ana-babanın çocuğu koruma ve çocuğu hayatta tutma amaçları, çocuğu itaate yönelik sosyalleştirmeye ve yüksek doğurganlığa yol açıyor. Çünkü tehlikeli ortamlarda çocukların güvenliği için itaatkâr olmaları, bağımsız olmalarından daha işlevseldir.

Bütün bu araştırmalarda, ana-baba inanç sistemlerinin, hem ana-baba davranışı hem de gelişimsel sonuçlar üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır. Ana-baba inançları ve davranışı birbiriyle aynı olmasa da, aralarında bir bağlantı olduğuna dair gittikçe güçlenen bir görüş var (Bornstein, 2002; Bornstein ve Bradley, 2003; D'Andrade ve Strauss, 1992; Hardwood, Leyendecker, Carlson, Asencio ve Miller, 2002; Sigel, 1992). İnançlarla davranışlar arasındaki ilişkinin güçlü olması, inançların daha fazla incelenmesi gereğine işaret ediyor. Ayrıca ana-baba inanç, değer ve davranışlarının sosyoekonomik, sosyal-yapısal ortamlarına göre konumlandırılmalarının gerekliliği de giderek anlaşılıyor. Bu, özellikle neden bazı inanç sistemlerinin farklı ana-baba grupları arasında sistematik bir farklılık gösterdiğinin açıklanmasında önemlidir. Açıklayıcı etkenler genellikle bunların altındaki işlevsel ilişkilerdedir.

Ana-babalarla yapılan birçok araştırma, ana-baba özellikleri ile çocuğun özellikle bilişsel ve sosyal yetenekleri arasındaki ilişkileri inceliyor. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, ana-babanın çocuk yetiştirmesinin kültürler arasında farklı gelişimsel sonuçlar üzerinde etkili olduğunu gösteriyor. Ana-babalık hakkındaki belirli konuları kitabın daha sonraki kısımlarında özellikle 6. bölümde açıklayacağım. Ana-baba inançlarının bir başka yönü de ana-babalığın tanımı ve zaman içinde kavramlaştırılmasıyla ilgilidir. Örneğin, annenin annelik rolünü sadece çocuğunu sevmek ve onunla ilgilenmek olarak mı yoksa aynı zamanda onu okula ve gelecekteki okul başarılarına da hazırlamak olarak mı tanımladığı, hem annenin günlük davranışları hem de çocuk için oluşan sonuçları bakımından çok önemlidir (Coll, 1990).

Bu tür benlik rol tanımları üzerine yapılan araştırmalarda sistematik sosyal sınıf, etnik ve kültürlerarası farklılıklar ortaya çıkmıştır. Örneğin, eğitimli orta sınıf beyaz Amerikalı annelerin, hamilelik döneminde bile çocuklara erken uyarımın önemli olduğunu düşündüğü; buna karşılık az eğitim ve düşük gelirli siyah annelerin, çocukların "öğreniminin" okulun işi olduğunu düşündüğü bulgulanmıştır. Benzer bir şekilde Meksika kökenli Amerikalı anneler kendilerini "öğretmen" olarak görmüyorlar, ancak Çinli ve Japon anneler çocuklarını yetiştiriyor ve dersleriyle ilgili eğitim veriyorlar (Chao, 1994, 2000; Chao ve Tseng, 2002; Coll, 1990; Jose, Huntsinger, Huntsinger ve Liaw, 2000; LeVine ve White, 1986; Sameroff ve Fiese, 1992). Türkiye'de de eğitimli orta sınıf anneler çocuklarının daha iyi okullara girmesi için sınavlara hazırlanmalarında onlara alıştırmalar yaptırıyorlar, ancak düşük sosyoekonomik düzeyli Türk anneler "çocuklarına yardımcı olacak kadar bilgili olmadıklarını" düşündüklerinden bunu yapmıyorlar. Araştırmalar gösteriyor ki, orta sınıf davranışı genel olarak çocuğun okul başarısını daha destekleyicidir.

Fakat bu, çocuğu çalıştırmanın iyi olduğu anlamına gelmez. Aşırıya kaçarsa bu durum hem çocuk hem de anne üzerinde çok fazla baskı yaratabilir. Burada sadece sosyal sınıfa bağlı ana-babalık rolleri tanımının ve davranışının bir örneği olarak ele alındı. Benzer şekilde, Amerika'da Haight, Parke ve Black (1997) ve Türkiye'de Göncü'nün (1993) yaptıkları araştırmalara göre orta sınıf ana-babaların rol tanımları bir yandan çocuğa öğretirken diğer yandan onunla arkadaş olmayı kapsıyor. Öyleyse sosyal sınıf farklılıkları bütün toplumlarda söz konusudur.

Ana-baba rolü ve benlik tanımlarının ana-baba-çocuk ilişkisinde yaşam boyu etkileri vardır. Örneğin, Japon ve Amerikalı anneler arasında yapılan bir karşılaştırmada, annelik rolü algılamalarının, sorumluluk tanımlarında ve zamana bakış açısında farklılıklar olduğu görülmüştür (Shand, 1985). Amerikalı annelerin annelik sorumluluklarının tanımı nispeten kısa süreli, çocuklar gençlik çağına ulaşana kadar ve (kocalarının da yardımıyla) fiziksel bakım ve sevgiye yönelik oluyor. Japon annelerin annelik sorumluluklarının tanımı ise yaşam boyu sürüyor ve kocalarının ataerkil çevre yapısı içinde saygılı ve başarıya yönelmiş çocuk yetiştirmeyi içeriyor. Diğer bağlılık kültürlerinde (Kağıtçıbaşı, 1985a) yapılan çalışmalar da Japonya'dakine benzer özellikler ortaya çıkartıyor. Örneğin, C. F. Yang (1988), ana-baba ile çocuklar arasındaki ilişkiyi, Çin'de "ana-baba ölene dek süren çocukların korunması" olarak tanımlıyor (s. 109).

Genel olarak, yaşam boyu süren ana-babalık kavramlaştırmaları, bağımsızlıktan çok karşılıklı bağımlılık değerlerine uygun bir şekilde ortaya çıkıyor. Buna karşılık, bağımsızlık değerleri, çocuk yetiştirmede özerkliği vurgulayarak, çocuğun özellikle gençlik döneminden itibaren kendi kendine yetmesi beklentisini ortaya çıkarıyor. Ana-babanın rol tanımlamaları eğitim ve yaşam tarzlarıyla değişse de, genelde oldukça durağan görünüyor (Georgas ve diğerleri, 2006).

SOSYAL SINIF BAĞLAMI

Bu tartışmalar, çocuğun yakın çevresini içeren sosyal sınıf konusunu önemli bir makro sistem değişkeni olarak tekrar gözden geçirmemiz gerektiğini gösteriyor. Sosyal sınıf kendi kültürünü oluşturur ve her zaman vardır. Bu yüzden insan gelişimi araştırılırken mutlaka incelenmesi gerekir. Ancak, yakın zamana kadar kültür-dışlayıcı organizmik ve mekanik kuramlar (bkz. Bölüm 1) sosyal sınıfı göz ardı etme eğiliminde olmuştur.

Ortam konusundaki duyarsızlığa baktığımızda, sosyal sınıfın psikolojik analizlerde kullanılmasından kaçınılmasının arkasında ideolojik bir gerekçe olduğunu görürürüz. Sosyal sınıf konusunu vurgulamak, eşitliğin esas olduğu demokratik bir toplumda siyasal açıdan pek kabul görmez. Bu, Batı dünyasının geneli için geçerli bir durumdur. Bu

nedenle de araştırmalarda sosyal sınıftan bahsedilirken sosyoekonomik durum terimi kullanılır (Bornstein ve Bradley, 2003). Bu konudaki hassasiyet, özellikle sosyal sınıfın çağrıştırdığı –kast sistemi kadar katı olmasa da– birtakım kalıplaşmış ve değişmez sosyal tabakalar düşünüldüğünde, anlaşılır bir durumdur. Bu aynı zamanda Batılı bir okuyucuya Marksçı sınıf çatışması kavramını da anımsatabilir. Burada amaç, sosyoekonomik durum yerine sosyal sınıf terimi kullanılsın diye ısrar etmek değildir, her ikisi de kullanılabilir. Amaç sadece bu bağlamın insan gelişimi için ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktır. Bu nedenle bu kısım için bu başlığı kullandım.

Sosyal sınıfın genel olarak zamanla değişmezliği, her ne kadar onu esnek ve değişken olarak görmek istesek de, önemli bir konudur. Çünkü kuşaktan kuşağa kendini tekrar etme eğilimindedir (Brooks-Gunn, Schley ve Hardy, 2000). Bu, yoksulluk içinde insan gelişimini araştıran çalışmalarda açıkça görülmüştür. Bunları bir sonraki kısımda açıklayacağım.

1980'lerde sosyal sınıfın insan gelişimine etkisini inceleyen çalışmalar, etnik ve kültürel farkları inceleyenlerle başa baş gitmekteydi. Avustralya'daki ana-baba inançları ve tutumlarındaki etnik farkları inceleyen Cashmore ve Goodnow (1986) sosyal sınıf konumuna dikkat çekmiştir. Bu değişken kontrol edildiğinde, etnik farkların yok olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar Lambert'in (1987) uluslararası çalışmasında, Podmore ve St. George'un (1986) Yeni Zelanda'daki Maori ve Avrupalı aileleri karşılaştırdığı araştırmasında, Laosa'nın (1978, 1980) Amerika'da Anglo ve Latin Amerikalı anneler üzerinde yaptığı araştırmalarda elde edilmiştir. Bu bulgular bundan önceki kısımda anlatılan daha sonraki çalışmalarda elde edilenlerle de örtüşüyor (Göncü, 1993; Haight ve diğerleri,1997). Bu sonuçlar hem sosyal sınıfın etkisini, hem de etnik ve sosyal sınıfsal farkların karışmasından dolayı oluşan metodolojik problemleri açığa çıkarması açısından önemli. Çünkü etnik azınlıkların sosyoekonomik düzeyi genelde düşüktür, bu da sonuçların etnik farklardan mı, sosyal sınıf farklarından mı ortaya çıktığı sorusunu beraberinde getiriyor (bkz. Bölüm 10).

Önceki araştırmalar ana-baba yönelimlerini aynı zamanda sosyal sınıf konumunun bir sonucu olarak görmüştür. Nispeten tartışmalı bir analiz Kohn (1969) tarafından yapılmış ve bir klasik haline gelmiştir. İngilizlerin ana-baba değerlerini ve çocuklarına yönelik amaçlarını araştıran

Kohn, çalışmasında sosyal-sınıf temelli iş rolleri için hazırlayıcı sosyalleşme kavramını kullanmıştır. Buna göre, ana-babalar çocuklarının toplumdaki yetişkin rollerine hazırlanacak şekilde sosyalleşmelerini sağlıyorlar. Şöyle ki, orta sınıf bir çocuğun sosyalleşmesinde bireysel otonominin üzerinde duruluyor çünkü orta sınıf mesleklerinde bireysel kararlar gerekli. Öte yandan, işçi sınıfı ana-babalar çocukta itaate ve uyuma önem veriyorlar çünkü bu özellikler işçi sınıfı mesleklerinde daha işlevsel.

Sonraki birçok ana-babalık araştırması bu sonuçlarla örtüşüyor. Otonomiye önem veren ana-baba yaklaşımıyla itaate yönelik ana-baba yaklaşımı arasında sosyal sınıfsal ve etnik farklar yaygın olarak görülmektedir. Bunları da bu kitapta inceleyeceğiz. Ancak, genelde sadece grup farklarının üzerinde durulmaktadır. Kohn'un yaptığı gibi işlevsel açıklamalara çok fazla değinilmemiştir. Bunun bir nedeni araştırmacının elindeki verilerin ötesine giderek spekülasyon yaratmaktan çekinmesi olabilir. Ancak, bu çeşit bir işlevsel açıklama, özgül verilerle desteklenirse, gözlemlenen farkların nasıl oluştuğunu anlamak açısından önemlidir (bkz. Şekil 2.2). Örneğin daha önce belirtildiği gibi, LeVine'nin (1974; 1988) elverişsiz ortamlarda uyuma dayalı yetiştirmeyi konu aldığı analizlerinde bu tür bir işlevsel açıklama görülür. Yine daha önce sözünü ettiğim Çocuğun Değeri Araştırması da buna benzer bir işlevsel yaklaşımla ana-baba değerlerini farklı sosyoekonomik düzeyleri içeren farklı bağlamlarda açıklamıştır.

Yoksul Ortamda Büyümenin Etkisi

Yoksulluk tüm dünyaca bilinen bir gerçektir. Burada sunabileceğim, yoksulluğun aile, yetiştirme tarzı ve çocuk üzerindeki etkisini inceleyen araştırma sonuçlarının sadece küçük bir örneğidir. Bu psikolojik araştırmaların çoğu Amerika Birleşik Devletleri'nden, yani dünyanın en zengin ülkesinden geliyor. Bu ironik gözükse de, şaşırtıcı değildir. Öncelikle, ABD'de her yerden daha fazla araştırmacı ve araştırma fonu bulunmakta. Bu durum böyle bir sosyal olgu üzerinde sonuca bağlayıcı kanıtlar sağlayabilecek veriler kullanılarak yapılan araştırmaların sayısında kendini gösteriyor. İkinci olarak, kişi başına düşen yüksek gelire rağmen, ABD'de özellikle kadınlar ve çocuklar arasında geniş çapta yoksulluk söz konusudur. Yoksullukla mücadele eden, sosyal refah

amaçlı devlet politikalarının eksikliği ise ABD'yi diğer önemli gelişmiş ülkelerden, söz gelimi Avrupa'dan farklı kılıyor (Dohrn, 1993; Kamerman, 1991; McLoyd, 1997) (bkz. Bölüm 11).

ABD'de yapılan sayısız araştırma yoksullukla çocukların çeşitli gelişimsel ölçümleri, fiziksel ve ruhsal sağlıkları arasında ilişki olduğunu göstermiştir (örneğin Brooks-Gunn ve Duncan, 1997; Duncan ve Brooks-Gunn, 1997, 2000; Keating ve Hertzman, 1999; Mayer, 1997; Yeung, Linver ve Brooks-Gunn, 2002). Sonuçlar yoksulluğun zararlı etkileri olduğuna işaret etmektedir. Genellikle, tahmin edileceği gibi kalıcı yoksulluk geçici ya da kesintili olandan daha fazla olumsuz etki yaratmaktadır (Bolger, Patterson, Thomson ve Kupersmidt, 1995; McLoyd, 1998).

Yaş ise daha az net bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Küçük çocuklar diğerlerine göre daha fazla risk altındadır (Duncan ve Magnuson, 2003; Hoffman, 2003). Küçük çocuklar yoksullukla birlikte gelen yetersiz beslenme ve kurşun zehirlenmesi gibi elverişsiz koşullara karşı diğerlerinden daha duyarlıdır. Aynı zamanda küçük çocuklar ana-babanın stresinden ortaya çıkan sert davranışlardan yoksullukla ilişkili olarak daha fazla etkilenirler. Dolayısıyla ailenin gelir düzeyi erken çocukluk döneminde daha önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Elder'in (1985 & 1995) ekonomik krizin farklı yaş gruplarındaki çocuklara etkisini araştıran çalışmasında, bu yaş gruplarında zamanla oluşan etkiler saptanmıştır.

Başka bir bariz olmayan bulgu ise ekonomik zorlukların olumsuz etkilerinin erkek çocuklar üzerinde kız çocuklardan daha fazla olduğu şeklindedir (Bolger, Patterson, Thomson ve Kupersmidt, 1995; Huston, Duncan, Granger, Bos, McLoyd, Mistry ve diğerleri, 2001). Açıklamalara göre erkek çocuklarda yoksulluğun olumsuz etkileri, özellikle ABD'deki bekâr annelerin karşılaştığı davranış bozuklukları ve disiplin problemleri şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Öyle görünüyor ki ailenin geliri artırıldığı zaman hızlı bir düzelme söz konusu olabiliyor. Örneğin, Huston ve diğerleri (2001) "Yeni Umut" yoksullukla mücadele programının ABD'deki etkilerine dikkat çekiyor. Ailenin gelirinde açlık sınırının üstüne çıkacak kadar bir artış sağlandığında, çocukların bakımı için yapılan yardımların ve tam zamanlı çalışan ana-babalara sağlık sigortası yapılmasının erkek çocuklar üzerinde güçlü olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin rapor ettiği okul başarısında, olumlu sınıf içi davranışta, sosyal davra-

nışlarda ve davranış bozukluklarının azalmasında etkili olmuştur. Aynı zamanda bu çocukların eğitim ve meslek konusundaki beklentileri de yükselmiştir. Ancak bu çeşit bir programın etkisi kız çocuklar üzerinde, erkek çocuklardaki gibi görülmemiştir.

Diğer değerlendirme sonuçları toplumsal refah programlarının çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini göstermiştir. Örneğin, Gennetian ve Miller (2002) Minnesota Aile Yatırımı Programının çocuklar üzerindeki belirli etkilerini araştırmışlar. Bu çalışmada ana-babaların işsizlik oranındaki düşmenin ve yoksulluğun azalmasının çocuklarda sorunlu davranışlarda azalma, okul başarısında artma ve okulu daha fazla benimseme gibi olumlu yansımaları olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlar yoksullukla mücadele politikalarının anlaşılması ve değerlendirilmesi açısından önemlidir. Özellikle bu çalışmalar, Gennetian ve Miller'ınki gibi deneysel bir yapı taşıdığında önemli çıkarımlar sağlar. Ayrıca yoksulluk gibi ciddi çevresel problemlerin bile çözümsüz olmadığını gösterir. Bu, kitabın önemli konularından biridir.

Son olarak, ailenin ötesinde yakın çevrenin etkisi de araştırılmıştır. Bu, ekolojik/bağlamsal yaklaşımla paraleldir çünkü komşular aileyle ve çocuklarla iç içedirler. Örneğin, Kohen, Brooks-Gunn, Leventhal ve Hertzman (2002) tarafından yapılan bir çalışmada komşuların özelliklerinin okul öncesi çağdaki çocukların sözel ve davranışsal yetkinlikleri üzerindeki etkisinin ailenin sosyoekonomik durumundan hemen sonra geldiğini göstermiştir. Özellikle, komşu çevredeki varlıklıların oranı, işsizlik oranı ve komşuların birbirine yakınlık derecesi önemli etkenler olarak görülmektedir. Bir başka çalışmada da (Ceballo ve McLoyd, 2002) komşuların sosyal destek ile ana-baba davranışları arasındaki ilişkiyi etkileyici bir rolü olduğuna işaret edilmiştir.

GELİŞİMİ ORTAMLA İLİŞKİLENDİREN MODELLER

Yoksulluk içinde gelişimin etkilerini inceleyen yukarıdaki araştırmalar sosyoekonomik ve ekolojik sistemlerin önemini ortaya koymuştur. Bu bölümde gelişim ortamını, ana-baba amaç, inanç ve değerleriyle çocukla ilgili sosyal değerlere örnekler vererek inceledim. Ortamın birçok baş-

ka yönü de var tabii ki. Bunlara kitapta yeri geldikçe değinilmektedir. Bu bölümdeki gelişim ortamı tartışması, çocukların gelişiminin ortamla olan bağlantısının nasıl kurulacağı sorusuna yol açıyor.

Gelişim ortamı, çok katmanlı, çok yönlü ve karmaşık bir etkileşim sistemi olduğu için, bunun kavramlaştırılmasında da karmaşıklığı vurgulanmıştır (Bornstein ve Bradley, 2003; Bronfenbrenner, 1979 & 1986; Gupta, 1992; Lerner, 1989; Super ve Harkness, 1997, 1999). Bu karmaşık bütünlüğün kavramsal ve fiili olarak gelişimsel sonuçlarla nasıl bağdaştırılacağı zor bir sorudur ve bununla ilgili bazı modeller geliştirilmiştir.

Son yıllarda özellikle risk faktörlerini açıklayıcı çeşitli modeller ortaya çıkmıştır. Sameroff'un ortaya koyduğu bir risk faktörü modeli, risklerin sayılarını vurgulamıştır (Sameroff ve Fiese, 1992; Sameroff, Seifer, Barocas, Zax ve Greenspan, 1987). Amerika'da yapılan boylamsal Rochester çalışmasının verileri kullanılarak, 10 risk faktörü belirlendi. Bunların içinde annenin (düşük düzeydeki) eğitimi, annenin kaygılı olması, yoksun azınlık statüsü, aile reisinin vasıfsız işi, annenin akıl hastası olması, anne çocuk arasında düşük düzeyde etkileşim olması vb. faktörler vardı. Bu faktörlerin sayısı düşük SES gruplarında daha fazla olduğu için sosyal sınıfın gelişimsel risklerle ilgili olduğu saptandı. Ancak her sosyal sınıfta, birden fazla risk faktörünün bulunması, çocuğun gelişmesini olumsuz olarak etkiliyor; ne kadar çok risk faktörü olursa etki o kadar kötü oluyor. Örneğin, hiç çevresel riski olmayan çocuklar, 8 veya 9 risk faktörlü çocuklara göre okul öncesi yaştaki zekâda 30 puan daha yüksek sonuçlar elde ediyorlar (Sameroff ve Fiese, 1992, s. 349).

Yani, risk faktörleri birikimli bir şekilde çalışıyor. Örneğin, iki veya daha fazla stres birlikte söz konusuysa, zararlı bir sonuç ortaya çıkması olasılığı 4 misli artıyor ve 4 risk faktörü birden varsa, ileride ortaya çıkacak olan zarar 10 misli artıyor (Sameroff ve Fiese, 1992). Daha yeni çalışmalar da benzer görüşler ortaya koyuyor; örneğin, Conger'in Aile Stresi Modelindeki gibi (Conger, Conger ve Elder, 1997; Conger, Rueter ve Conger, 2000). Evans da (2004) biriken çoklu çevresel risklerin belirli patojenik etkileri olduğunu vurgulamıştır; bu durum özellikle yoksul ortamlarda söz konusudur.

Bu model gelişmekte olan ülkelerdeki müdahale programlarında sıklıkla kullanılan modellere benziyor. Örneğin, çocukların risk değerlendirmesi ve potansiyel risk durumlarının belirlenmesinde, risk faktörlerinin sayısı sağlık çalışanlarına ve bu programlarda görev alanlara

yardımcı olabilir. Bu programlarda, gelişimsel riskin kavramlaştırılması genellikle sağlık ve beslenme statüsü üzerinde yoğunlaşır. Ancak, kapsamı psikolojik faktörleri de içerecek şekilde genişletilmeye çalışılmalıdır (Kağıtçıbaşı, 1991; Landers ve Kağıtçıbaşı, 1990; UNICEF, 2005).

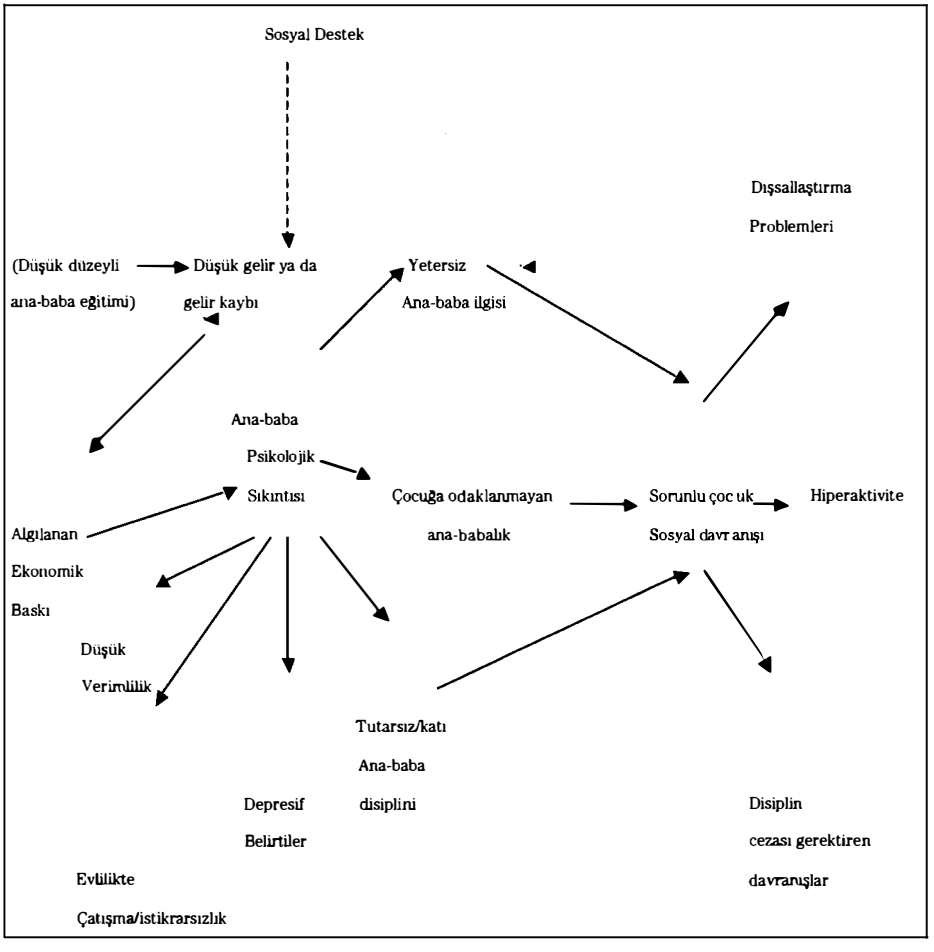
Aracı Faktör Olarak Aile ve Ana-Babalık. İnsan gelişimi ile ortamı birbirine bağlayan modeller genelde makro düzeydeki etkilerle gelişmekte olan bireyin arasında yer alan aracı faktörleri açıklamaktadır (Linver, Brooks-Gunn ve Kohen, 2002; Yeung, ve diğerleri, 2002; Masten ve Coatsworth, 1998). Bu modeller aynı zamanda bu faktörlerin nasıl aracı olduklarını ve nasıl bir sürecin gerçekleştiğini açıklar. Ayrıca bu modeller hangi değişkenlerin önemli olduğunu ve ne tür etkilerin beklenebileceğini anlamaya yardımcı olur. Yani bunlar uygulamalı araştırmalarda hangi müdahalelerin ideal sonuçları verebileceğiyle ilgili rehberlik eder. Örnek olarak gelişim ortamını gelişimsel sonuçlarla ilişkilendiren bazı modellerden kısaca söz edeceğim. Bunlar temel olarak çocuklardaki düşük düzeydeki bilişsel ve sosyo-duygusal yetkinlikle bağlantılı bağlamsal değişkenleri içerir.

Aile, makro ortam faktörleriyle çocuktaki gelişimsel sonuçları ilişkilendiren en temel aracı faktör olarak karşımıza çıkıyor. Bu modellerin ana düşüncesi, yaşam koşullarının, örneğin düşük gelirin, aile aracılığıyla çocuğu dolaylı olarak etkilemesidir. Bunun önemi, özellikle uygulama açısından, şudur: Aile çocuk üzerindeki zararlı etkilere aracı olduğundan, aynı zamanda çocuk için koruyucu bir kalkan görevi de görebilir. Ailenin bu koruyucu işlevinden müdahale ve uygulamaların tartışıldığı kitabın 2. kısmında daha etraflı olarak söz edeceğiz.

Bu bahsedilen araştırmalarda ana-babanın gelir kaybı ya da süreğen yoksulluktan kaynaklanan sıkıntıları ve bunun sonucu olan sorunlu ana-babalık önemli noktalardır. Bu araştırmalarda böyle ana-babaların çeşitli özellikleri belirtilmiş; örneğin, daha az çocuk odaklı ve şefkatli, daha fazla ana-baba merkezli, reddedici ve tutarsız, bazen de çok katı disiplinli (Mistry ve diğerleri, 2002). Jackson, Brooks-Gunn, Huang ve Glassman'ın (2000) araştırmasına göre annenin eğitimi gelirle aynı yönde ilişkilidir. Annenin sahip olduğu yardım/destekle ekonomik zorluklar ters ilişkilidir. Maddi sıkıntılar ana-babada bunalıma yol açar; bu da çocuğun yetiştirilme kalitesini doğrudan ve olumsuz olarak etkiler.

Çocuk yetiştirme şeklinin kalitesi çocuğun davranış problemleri ve okul öncesi yetenekleriyle de ilişkilidir. Bundan dolayı, olumsuz etkiler zincirini açıklayan çok tabakalı model kullanılmaktadır. Burada annenin eğitim düzeyi ve geliri gibi bazı demografik faktörler gerçek nedenler olarak karşımıza çıkıyor. Ancak, bu çocuğu doğrudan etkileyen, bunların sonucu olan ana-baba davranışıdır. Bundan dolayı çocuğun yakın çevresinin önemi bu modeller tarafından vurgulanmaktadır. Şekil 2.3, Mistry ve diğerleri (2002) tarafından yapılan bir araştırma ve diğer ilgili çalışmaları temel alan genel bir aracı modeli gösteriyor.

Şekil 2.3 Sorunlu Gelişimi Bağlamla İlişkilendiren Aracılı Model (Mistry ve diğerleri, 2002 ve diğer araştırma sonuçlarına dayanır).



Patterson ve Dishion (1998) Amerika'da yapılan araştırmalara dayanarak çocuklarda anti-sosyal problem gelişimini klinik bir bakış açısından inceleyen çok etkenli bir aile süreç modeli geliştirdi. Aile düzeyindeki ilgili süreç, mutsuz ana-babaların çocuklarının disiplininde daha sinirli oluşudur. Bu da çocuklarda anti-sosyal özelliklerin oluşmasına neden olabiliyor. Ana-baba disiplininin ara değişken olduğu bu sürecin nesiller arasında kendini tekrarladığı görülüyor (Belsky ve Pensky, 1988; Patterson ve Dishion, 1988; Simons, Whitbeck, Conger ve Chyi, 1991). Ayrıca, düşük gelir ve sosyal açıdan dezavantajlı konum, stresi artırarak bu süreci kötüleştiriyor ve ana-babanın anti-sosyal özelliklerini çoğaltıyor. Sosyal dezavantaj (düşük eğitim düzeyi, düşük gelir, düşük gelirli işler veya işsizlik), sosyal uyum becerilerinin ve ana-baba becerilerinin gelişimini de engelliyor. Böylece, farklı ortamsal etkenler etkileşim içinde gelişimsel sonuçları ortaya çıkarıyor.

Benzer bir çok – faktörlü karmaşık model de yoksunluğun ve ailenin gelir kaybının Amerika'daki siyah çocukları nasıl etkilediğini açıklamak için McLoyd tarafından kullanıldı (McLoyd ve Wilson, 1990). Birçok araştırmada yoksunluğun ve ekonomik kayıpların, psikolojik sıkıntılar sebebiyle, destekleyici, tutarlı ve ilgili ana-babalık kapasitesini azalttığı ortaya çıktı. Aile bağlarının yıpranması, ekonomik zorluklar gibi olumsuz olaylar, ana-babanın çocuğa karşı davranışı üzerinde kötü etkiler yaratarak çocuğun sosyo-duygusal gelişimini engelliyor. Buna karşılık, ana-babanın sahip olduğu sosyal destek ağının, duygusal sıkıntıları ve çocuğu cezalandırma eğilimini azalttığı ve bu yolla çocuklarda olumlu sosyo-duygusal gelişimi sağladığı görülmüştür.

Annenin sosyal destek ağının ve ona sağlanan bilgiye dayalı desteğin, daha iyi çocuk yetiştirmedeki olumlu rolü, özellikle babasız, olumsuz sosyoekonomik şartlardaki ailelerle yapılan araştırmalar tarafından saptanmıştır (örneğin Coll, 1990; Harrison ve diğerleri, 1990; Slaughter, 1988; Stevens, 1988: Taylor ve Roberts, 1995). Bu, aile destek programlarının değerine de işaret etmektedir. Son zamanlarda komşuluk özelliklerinin de sosyal destek ve ana-baba davranışları arasında aracı bir yeri olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle, maddi ve manevi sosyal destek ile daha iyi ana-baba olmak arasında pozitif bir ilişkinin iyi komşuluk ilişkilerinin olduğu yerlerde daha yüksek olduğu görülmüştür (Ceballo ve McLoyd, 2002).

Bağlamsal faktörlerin gelişimsel sonuçlarla ilişkisini açıklayan bu model örneklerinde, ilk olarak farklı düzeylerdeki bağlamsal değişkenlerin çocuk üzerindeki etkisi üzerinde durulur. İkinci olarak, makro dü-

zeydeki ortam değişkenleriyle ve gelişimsel sonuçlar arasında aracı olan süreçlerle ilgili hipotezler ve öngörüler ortaya konur. Bu yaklaşımların uygulamalı çalışmalar ve müdahaleler için doğrudan çıkarımları vardır.

Makro sistem düzeyindeki sosyoekonomik koşullar (sosyal sınıf konumu, yoksulluk vs.) ana-baba davranışı aracılığıyla çocuğu etkilediği için, müdahale etmek mümkündür. Bir ailenin sosyoekonomik durumunu değiştirmek zor olsa da, bunun için çaba sarf edilmelidir. Ancak, bu düzeyde bir değişim sınırlı olsa dahi, ana-babanın sıkıntısı azaltılabilir. Bu şekilde sosyal destek programlarının da yardımıyla daha olumlu bir ana-baba tutumu sağlanabilir. Bu çeşit bir müdahale eğer başarılı olursa, çocuk üzerinde doğrudan olumlu etki yaratacaktır. Ailenin var olan kaynaklarının üzerine inşa edilen destek, ailedeki sosyal iletişimin, duygusal desteğin, çocuk yetiştirme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Bu, bu kitabın temel bir konusudur. Dokuzuncu bölümde ana-babaya (anneye) odaklanan bu tür bir müdahale ele alınacak. Ana-baba davranışı, makro sistem değişkenleriyle çocuk arasında aracı görevi gördüğünden, çocuğun gelişimine yönelik bu müdahalelerde hedef alınmaktadır.

Bu bölümde gelişim ortamını inceledim ve ortamsal faktörlerden örnekler verdim. Burada ailenin, gelişim ortamının temel mikro sistemi olarak (Bronfenbrenner, 1979) önemli bir yeri vardı. Aile aynı zamanda kitabın tamamında da kilit unsur olarak anlatılan bir konudur. Beşinci bölümde aile daha sistemli şekilde açıklanacak; sosyal değişim ve gelişimden dolayı uğradığı değişimden söz edilecek. Bu bölümü izleyen 3. ve 4. bölümlerde ise gelişim ortamının iki önemli kısmı, yetkinlik ve benlik etraflıca işlenecek.

ÖZET VE TEMEL NOKTALAR

- Kültür psikolojik işlevlerin ortamıdır; gözlemlenen davranışın anlamlandırılmasını sağlar. Araştırmalar aynı davranışın farklı kültürel ortamlarda farklı anlamlara geldiğini göstermiştir. Dolayısıyla ortam (kültür) psikolojik analizin içine alınmalıdır.
- Sosyal yapılanmacıların, yorumlayıcı antropologların ve kültürel psikologların paylaştığı temel görüş, insanların çevrelerine anlam yükledikleri ve kendi kültürlerini yarattıklarıdır.
- Ekolojik-kuramsal yaklaşımlar, yaşam boyu gelişim bakış açısın-

da ve problem odaklı araştırmalarda paylaşılan bir bağlamsal düşünce vardır ve bu, insan gelişiminde ortama odaklı yaklaşımı güçlendirmektedir.

- Ayrıca bağlamı yok sayan geleneksel kuramlar da vardır. Mekanik ve biyolojik modeller bağlamsal kavramlaştırmaya engel teşkil etmiştir. İnsan gelişimiyle ilgili son biyolojik yönelimler de bağlamsal yaklaşıma karşı çıkmaktadır.
- Vygotsky'nin sosyo-tarihsel kuramı, Bronfenbrenner'in ekolojik sistem kuramı, Berry'nin ekokültürel modeli, Super ve Harkness'in gelişim nişi ve Kağıtçıbaşı'nın Aile Değişimi Kuramı ekolojik kültürel bir bakış açısını paylaşmaktadır. Gelişime ortamsal ve işlevsel bir yaklaşım, bireyi (benliği), aileyi ve toplumu/kültürü birbirine bağlayan güçlü bir araçtır.
- İnsan gelişim ortamı çok sayıda etki düzeyini içine alır. Bunlar birbiriyle iç içe geçmiş ve etkileşim halindeki etkilerdir. Çocuğa yönelik toplumsal değerler ve ana-baba tutum ve değerleri farklı düzeylerdeki bağlamsal özelliklerdir.
- Çocukluğun sosyal-kültürel tanımları, zamana ve mekâna göre değişim gösterir ve çocuğun yaşamında önemli etkileri vardır.
- Çocuğa atfedilen değer, sosyoekonomik gelişmişlik düzeyine göre çeşitlilik gösterir. Çocuk işçiliği konusu, toplumun çocukluk anlayışıyla çocukların gerçek yaşam tarzları arasındaki örtüşmeye bir örnektir.
- Çocuk işçiliği, değişen yaşam koşullarıyla birlikte işlevselliğini yitirmiş gelenekleri yansıtan toplumsal değerler arasındaki uçurumu ve kültürel geri kalma sorununu ortaya koyar.
- Ana-babaların yönelimleri gelişim ortamının önemli bir parçasıdır. Araştırmalar göstermiştir ki, ana-babaların inançları ve çocuk yetiştirme tarzı ile çocuğun bilişsel ve sosyal yetkinliği arasında sıkı bir ilişki vardır.
- Sayısız çalışmada yoksulluğun çocuk üzerindeki zararlı etkileri ortaya çıkmıştır; aile geliri artırılarak bu sorun hafifletilebilir.
- Gelişimsel sonuçları gelişim ortamına bağlamak için bazı modeller geliştirilmiştir. Bunlar tipik olarak makro düzeydeki etkilerle gelişmekte olan birey arasındaki aracı faktörlere yoğunlaşır. Aile, temel aracı faktör olarak karşımıza çıkıyor. Bu modeller, uygulamalı araştırmalarda hangi müdahalelerin en etkili olabileceği konusunda rehberlik eder.

3

Yetkinlik İçin Sosyalleşme

Bir Türk köyünde yapılan antropolojik bir araştırmada, Helling (1966) ana babanın öğretme tarzının sözlü açıklama ve mantık yürütme yerine, gösterme, taklit ve motor öğrenmeye dayalı olduğunu belirledi. Gündelik öğretme-öğrenme davranışlarını gözlemleyip saptadı. Örneğin, oğluna nasıl odun kesildiğini "öğreten" bir baba, bunu sadece odun keserek (ve çocuğun kendisini taklit etmesini bekleyerek) herhangi bir açıklamada bulunmadan yapıyor. Hellingler, 20 yıl sonra bu köye yeniden gittiklerinde, bu sözsüz "yaparak öğretme" eğiliminde herhangi bir değişim olmadığını gördüler (Helling, 1986, kişisel iletişim). Yakın bir zamanda bu alanda gözlem yapan bir meslektaşın bulguları bazı şeylerin değişmiş olduğunu, özellikle çocukların artık okula gitmekte olduğunu gösteriyor. Buna rağmen, ana-babaların tipik "öğretme" tarzı pek değişmemiş. Ben genel olarak, öğrencilerime bunu anlatıp, böyle bir durumun tanıdık gelip gelmediğini soruyorum. Onlar, bununla ilgili örnekler buluyorlar, bu örnekler genellikle kendi hayatlarından değil, köylü ya da artık gecekondularda yaşayan eski köylülerde gözlemledikleri örnekler oluyor.

Bu tür gözlem ve bulguların *sosyalleşme* için önemi nedir? Bu bölümde, çocukların gelişimsel yörüngelerinin evrensel farklılıklarını inceleyerek bu sorunun cevaplarını arıyorum. Bunun yanı sıra, farklı olan bu gelişim tarzlarının birleştiği ortak noktaların varlığını araştırıyor, gelişim süreçlerindeki bu farklılık ve ortaklıkları anlamlandıracak kuramsal perspektifler sunuyorum. Öncelikle bugünkü düşünme tarzımızı şekillendirmede öncü olmuş araştırma ve gözlemler hakkında bilgi veriyor, ardından günümüze daha yakın çalışmaları inceliyorum.

SOSYALLEŞME

Sosyalleşme yetkinlik içindir. Çocuk yetiştirme amaca yöneliktir, ancak amaç genellikle belirgin değildir ve bilinçli olarak oluşturulmamış olabilir. Sosyalleşmenin uzun vadede amacı, tanım gereği, çocuğu toplumun etkin bir üyesi haline getirmektir ve sosyalleşme bu amaca ulaşmak için ne gerekiyorsa yapmayı sağlayacak şekilde ortaya çıkar. Böyle bir bakış açısı, çocukları yetiştirenlerin günlük çocuk yetiştirme davranışları için fazla rasyonel ve amaca yönelik bir perspektif taşıyor olabilir. Ancak, bütün ana-baba davranışını rasyonel ve amaçlı (ya da teleolojik) bir şekilde açıklamaya çalışmıyor, yalnızca zaman içinde genel bir perspektife oturtmaya çalışıyorum. Bu perspektifte yetkinlik, kültürel değerlere dayanır, dolayısıyla da kültürlerarası farklılık gösterir.

Sosyalleşme, başta çok önemsendiği halde, edilgen çocuğu yapılandıran tek yönlü bir etki olarak kavramlaştırıldığı için sonraları eleştirildi. Baştan belirtmek isterim ki, burada incelendiği şekliyle sosyalleşme, edilgen çocuğu tek yönlü bir etkileme olarak değil, çocuk ve onu yetiştirenler arasında aktif bir etkileşim olarak görülmelidir. Benzer bir bakış açısı daha önce M. B. Smith (1968) tarafından da ortaya konmuştu. Bu etkileşimsel perspektifte, sosyalleşme kavramı, insan gelişiminin kültürel ve kültürlerarası incelenmesinde tekrar önemli bir rol aldı.

İnsan gelişiminin psikolojik incelemesinde, bilişsel ve sosyal yetkinlik birbirinden ayrıştırılmış ve olumlu gelişim amaçları olarak tasarlanmıştır. Burada, temel olarak, bilişsel yetkinlik üzerinde yoğunlaşılıyor. Ancak, etkinliğin anlamı, kültürler ve gelişimsel ortamlar arasında farklılıklar gösterir, bu nedenle, bilişsel etkinliği akademik psikolojideki kavramlaştırılmasının ötesinde ele alıyorum. Ayrıca, yetkinlik için sosyalleşmeyi sadece çocuğun bilişsel becerilerinin gelişimi açısından değil, öğretme ve öğrenme ortamında etkileşimci bir süreç bütünü olarak ve bu süreçteki her kişinin buna yüklediği anlamlarla ele alıyorum. Son olarak, birbirinden farklı sosyoekonomik-ekolojik ortamlarda yetkinlik için sosyalleşme üzerinde yoğunlaşarak, dünyadaki genel sosyal değişim çerçevesinde çıkarsamalarını inceliyorum.

Özellikle Vygotsky (1978, 1986), Luria (1976) ve onların öğrencilerinin (bkz. Bölüm 2) sosyotarihsel ekolünün öne sürdüğü sosyokültürel perspektifler, insan gelişiminin bilişsel ve sosyokültürel yönleri arasında ayrım yapmaz. Onlar insan gelişimini oldukça eklektik bir yaklaşımla,

kültür ve tarihin dil, alet kullanımı ve ana-baba eğitimleri yoluyla öğrenme ve bilişsel gelişimi şekillendirdiği bir zemine oturturlar. Günümüzdeki Neo-Vygotskyci görüşler bu geleneği ve yetkinlik gelişiminin bütünsel anlayışını (Cole, 2005; Correa-Chavez ve Rogoff, 2005; Karpov, 2005; Miller ve Chen, 2005) devam ettirmekteler. Bu bölümde özel olarak bu perspektif kullanılmasa da, onunla birtakım benzerlikler mevcut.

Önce, yetkinlik için sosyalleşmenin Batılı orta sınıf ailelerin ya da okul ortamlarının dışından bazı örneklerini vermek yararlı olabilir. Bu, farklı sosyokültürel-ekonomik ortamlarda yetkinlik için sosyalleşmenin içerdiği çeşitli süreçler ve buna yüklenen anlamlara ipuçları verebilir.

Günlük "Öğretme ve Öğrenme"

En başta sözünü ettiğim Helling'in bir Türk köyünde gözlemlediğine benzer "öğretme ve öğrenme" tanımlarına, özellikle kırsal toplumlarla ilgili antropolojik raporlarda sıklıkla rastlanır. Örneğin, 1960'lardaki araştırmalar Afrika'da benzer bir örüntü olduğunu gösteriyor (Gay ve Cole, 1967; R. A. LeVine ve B. LeVine, 1966); daha yakın zamanda da Avustralya yerlilerinde aynı durum saptanıyor (G. R. Teasdale ve J. I. Teasdale, 1992). Bu süreç, açıkça görüldüğü gibi oldukça yaygın ve işe yarıyor. Çocuklar odun kesmeyi, yontmayı ve benzer el becerilerini zamanla geliştirerek ince elişleri yapmayı, çoğunlukla taklit yoluyla ve herhangi bir sözlü eğitim ve olumlu destek olmadan öğreniyorlar (R. A. LeVine, 1989; Morelli, Rogoff ve Angellilo, 2003; Rogoff, 2003). Batı'da kent ortamında da, özellikle azınlıklar ve düşük sosyoekonomik düzeyli kesimlerde benzer sözlü olmayan ve daha az övgüye dayalı ana-baba öğretim tarzı olduğu belirtilmiştir. Amerika'daki Latin Amerika kökenli azınlıklar (Laosa, 1980) ve Hollanda'daki Türk azınlıklar örnek olarak verilebilir (Leseman, 1993).

Son zamanlarda yapılmış çalışmalar, özellikle Avrupa ve Kuzey Amerika'daki düşük gelirli ve düşük eğitim düzeyli göçmen gruplarında ana-babaların eğitimde sözlü ifadeyi hâlâ pek kullanmadıklarını göstermektedir (Duncan ve Magnuson, 2003; Leseman, 1993; van Tuijl ve Leseman, 2004). Amerika (Hoff, 2003), Türkiye (Aksu-Koç, 2005) ve Arjantin'de (Peralta de Mendoza ve Irice, 1995) yapılan araştırmalarda anneyle çocuk arasındaki sözlü iletişimin sosyoekonomik duruma

göre değişiklik gösteren ve çocuğun gelişimini hayli etkileyen bir faktör olduğu bulgulanmıştır. Bu konuya, farklı gruplar arasında gelişimsel eşitsizlik yaratma yönündeki çıkarımları açısından bölümün ilerleyen kısımlarında değinilecektir.

Çocuklar çoğunlukla yetişkinleri ya da kendilerinden yaşça büyük çocukları gözlemleyerek sosyal beceriler edinirler. Örneğin Nsamenang ve Lamb (1994) ana babaları ekonomik aktivitelerde bulunurken kendilerine yaşça büyük kardeşleri bakan çocukların bakıcılarıyla aralarındaki etkileşimlere bakarak "... informel eğitim, özellikle oyun sırasında, performans becerilerinin yanı sıra (a) işbirliği yapmak ya da aynı fikirde olmamak, (b) liderlik ya da itaatkârlık, (c) toplu sorumluluklar için birlikte çalışma ve (d) farklı görev ve konularda fikir ayrılıkları geliştirmeyi öğrenmek gibi sosyal becerilerinin de gelişmesini sağlar"; bu süreçte "çocuk bakımı çocuğun rollerinden sadece biridir" (s. 142-143). Çocuklar aynı zamanda birbirlerinin, özellikle kendilerinden büyük rol modellerinin davranışlarını gözlemleyerek etkili bir şekilde öğrenirler (Azmitia, 1988; Nsamenang, 1994). Aktivitelere katılarak rehberin gözetiminde öğrenirler (Greenfield, 1996; Greenfield, Keller, Fuligni ve Maynard, 2003; Keller, 2003; Rogoff, 1990) ve bütün bu informel öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenen, bir "çırak" rolündedir.

Çocukla yoğun sözlü iletişim kurulup kurulmaması, genel bir kültürel kavram olarak çocukluğun nasıl değerlendirildiğiyle ilgili olabilir. Burada özellikle, çocuğu büyütenin, kendini bilinçli olarak çocuğun gelişimine yönelik bir çocuk yetiştirme rolünde görüp görmediği önemli görünüyor. Bu tür bir benlik-rol tanımı, eğitimli orta sınıf (özellikle Batılı ve Amerikalı) ailelerde yaygındır (Coll, 1990; Goodnow, 1988; Laosa, 1980). Buna karşılık, Kakar (1978) Hindistan'da çocuğa bakan kimselerin, çocukla yetişkinin birbirlerinden hoşnutluğunu vurguladığını ve herhangi bir yönde çocuğu şekillendirmek için baskı uygulamadıklarını belirtiyor. Benzer şekilde, birçok az eğitimli, geleneksel Türk anne de, çocuğun "yetiştirilmesinden" çok "büyümesinden" söz ediyor. Eğer çocuk büyütmekten söz ederlerse, bu daha çok çocuğun fiziksel gelişimini sağlamak anlamındadır (büyütmenin kökünün de fiziksel anlamda *büyü*-mek olduğunu hatırlatmak istiyorum).

Gözleyerek ve taklit ederek öğrenmek, aslında her ortamda ve yaşam boyu söz konusudur. Modellerden rol öğrenmenin çok önemli bulunduğu "sosyal öğrenme kuramı"nın da temelini "taklit" oluşturuyor (Ban-

dura, 1962; Zimmerman ve Rosenthal, 1974). Dünyanın çoğunluğunu oluşturan toplumlarda ("Çoğunluk Dünya"), Batı toplumlarından farklı olarak, çocukların günlük sosyal ortamlarını sırf kendi yaşıt gruplarından öte birçok yaş grubundan insan oluşturmaktadır. Bu da çocukların çok küçük yaştan itibaren sürekli yetişkinlerle bir arada oldukları ve onların davranışlarını gözlemleme olanağını elde ettikleri anlamına gelir. Morelli ve meslektaşlarının (2003) Kongo Demokratik Cumhuriyeti'nde ve bir Guatemala kasabasında yaptığı araştırmada görülüyor ki, iki ila üç yaşındaki çocuklar yetişkinleri çalışırken gözlemleme olanağına çok sık sahip oluyor ve bu da erken yaşta kendi oyunlarının da yetişkin aktiviteleri içermesine neden oluyor. Buna karşılık Amerikalı çocukların yetişkinleri çalışırken izleme olanakları pek fazla olmadığından, onlar yetişkinleri oyun ve sohbet arkadaşı olarak görüyorlar. Dolayısıyla, çocukların günlük hayatlarında ne öğrendikleri ve nasıl öğrendikleri kültürel farklılık göstermektedir.

Ancak, gözlem yaparak öğrenmenin sınırları vardır. Örneğin, yeni beceriler edinmek için etkili değildir (Greenfield ve Lave, 1982; Karşılaştırmalı İnsan Bilişimi Laboratuvarı, 1993; Segall ve diğerleri, 1990). Ayrıca gözlemle öğrenme, öğrenme çeşitlerinden sadece biri, diğer çeşitlerin en az bir kısmı sözlü mantık yürütme içeriyor. Eğer çocukla özellikle yetişkin mantığı ve somutlaştırılmamış (soyut) bir dil içeren sözlü iletişim kurulmazsa ya da çok az kurulursa, bunun olumsuz gelişimsel etkileri olabilir. Bu konuya daha sonra ayrıntılı olarak değineceğim.

İkinci Bir Örnek. Yetkinlik ve yetişkin rolleri için sosyalleşmenin bir başka örneğini de Anandalakshmy ve Bajaj (1981) Hindistan, Varanasi'deki dokumacı topluluklarda yaptıkları "çocukluk" araştırmasıyla veriyor. Kız çocuğun yaşamını, örneğin, şöyle anlatıyorlar:

> Kızların çoğu altı yaşından itibaren ortalığı süpürme, temizleme, bulaşıkları yıkama ve kardeşlerine bakma görevini yükleniyor... Bir kız dokuz yaşına basar basmaz, elbisesi ve davranışlarıyla ilgili açıkça belirlenmiş kısıtlamalara tabi tutuluyor ve sokaklarda yanında biri olmadan dolaşması kesinlikle yasaklanıyor... Oldukça kapalı ve kısıtlı bir çevrede yapacak başka hiçbir şeyleri olmadığından, kızlar annelerini çalışırken seyrederek dokumacılık için makara sarma gibi el becerileri

> geliştiriyorlar... Genç, evlenmemiş kızlar, genellikle, okulla engellenmeyen evcil bir yaşam sürüyorlar... Günlük rutin işlerini ara vermeden görüyor, makara sararken arada ev işlerini görüp, kardeşlerine bakıyorlar. Kızlar için resmi eğitim, yapmaları gereken tek şey evi çekip çevirmek olduğu için, hiçbir zaman gerekli görülmüyor. Aslında, yetişkinler, kızların eğer eğitim alırlarsa akıllanacaklarını ve uyum sağlamayacaklarını düşündüklerini ve onları bu yüzden temel okuma ve yazmayı öğrenmeleri için medreseye bile göndermediklerini söylüyorlar. Onların Kuran yorumlarına göre kızların eğitim alması yasaklanmıştır (s. 34-35, 37-38).

Bu derinlemesine betimlemede daha önceden belirlenmiş olan roller doğrultusunda sosyalleşme olduğu yönünde birçok kanıt var. Hiç şüphesiz, kendi kendine yetiyor gibi görünen bu topluluğun içinde çocuklar yetkin yetişkinler olmaları için gerekli rolleri ve becerileri öğreniyorlar. Tabii ki, bu tür bir sosyalleşmenin kızların bilişsel etkinliği üzerindeki etkileriyle ilgili bazı sorunlar ortaya çıkıyor (erkek çocuklar hareketlerinde ve okul konusunda daha serbest bırakılıyorlar). Bir başka soru da topluluğun kendi kendine yetmesini tehlikeye atacak kadar kötü ekonomik koşullar gençleri dışarıda iş aramak zorunda bırakırsa ne olacağı. Ekonomik ve sosyal değişimin sonuçları, Greenfield'ın Meksika'da yaşayan bir Maya toplumunda yirmi yıllık bir süre boyunca yürüttüğü çalışmada gösteriliyor. 1970'lerde Greenfield, bu toplumda anneyle kız arasında dokuma becerileriyle ilgili günlük öğretme-öğrenme sürecini incelemiştir (Greenfield ve Childs, 1977). Bu toplumda annenin genel öğretme tarzının ağırlıklı olarak ayrıntılı direktiflere ve taklide yönelik, öğrenene özgürlük olanağı vermeyen bir yöntem olduğunu bulgulayan Greenfield yirmi yıl sonra aynı grubu gözlemlemeye gittiğinde önemli ilerlemeler kaydedilmiş olduğunu görmüştür (Greenfield, 2003b). Artık anneler kızlarına daha fazla özgürlük tanıyorlardı ve bu da eski, tekrar eden, alışılageldik desenlerin yerini yaratıcı, yenilikçi desenlerin almasını sağlamıştı.

Nasıl oldu da böyle bir değişim oldu? Yirmi yıllık bir süre içerisinde bu Maya topluluğu geçim ekonomisinden para ekonomisine geçmiştir. Dokuma, turist tüketimine yönelik hale gelmiş, dolayısıyla değişen yaşam koşullarıyla piyasada rekabet edebilmek için değişim ve yeniliğe ihtiyaç duyulmuştur. Benzer bir gelişme Yeni Gine yerlilerinin parayla

ticaret yapmaya başlamalarıyla matematiksel notasyon sistemlerinde meydana gelmiştir (Saxe ve Esmonde, 2005). Sosyoekonomik değişimlerin hayat tarzlarında yarattığı değişim ister istemez bazı davranışsal değişikliklere neden oluyor. Dolayısıyla sosyal değişim, geçtiğimiz bölümde de belirttiğim üzere, bağlam ve kültürün önemli bir faktörü olarak, bu kitaptaki önemli kavramlardan bir tanesidir.

Çoğunluk Dünya (bkz. Şekil 2.2) ülkelerinde köyden kente doğru hareketlilik çok büyük oranda gerçekleşmekte ve uluslararası göçe de neden olmaktadır. Bu temel olarak geleneksel kırsal tarım uğraşlarının ve pazar ekonomisine yönelik olmayan uğraşların, nüfusu artmakta olan toplumlarda artık yetersiz kalmasından ötürü ortaya çıkıyor. İnsan olgusunu incelerken, dünyada yer alan küresel, sosyal-yapısal değişim muhakkak göz önüne alınmalı.

BİLİŞSEL YETKİNLİĞİN KURAMSAL KAVRAMLAŞTIRILIŞI

Temel olarak gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşen günlük öğrenme ve öğretmeye verdiğim örnekler, sanayileşmemiş toplumlardaki bilişsel yetkinlik gelişiminin kültürlerarası tanımına büyük oranda benziyor. Kültürlerarası psikolojinin başlangıcı, Afrika ve Avustralya'daki henüz endüstrileşmemiş ve kimi zaman henüz okur-yazar hale gelmemiş toplumların bilişsel becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmalara dayanıyordu. Antropologlar da bilişsel becerileri benzer toplumlarda çalışıyordu. Bilişsel antropolojinin, bir başka deyişle etnobilimin gelişimi, dikkatleri yerel bilgi sistemlerine yöneltmiştir. Psikolojideki benzer bir eğilim de bilişsel sistemler üzerinde yoğunlaşmıştır (Berry, Irvine ve Hunt, 1988). Bu konuda bir kısmına daha önce de değindiğim çok başarılı derlemeler var (Berry, 1985; Berry ve Dasen, 1974; Rogoff, 1990; Rogoff ve diğerleri, 1984). Bu tür araştırmanın önemini vurgulayan daha yakın tarihli yazılar da mevcuttur (Berry ve diğerleri, 2002; Matsumoto ve Juang, 2004; Rogoff, 2003; Segall ve diğerleri, 1999).

Kültürlerarası Psikolojinin Geçmişi

Bugünkü kültürlerarası yetkinlik çalışmalarındaki tartışmaların bir kısmı bir yandan 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başındaki kültürel evrim görüşleri, diğer yandan da Levy-Bruhl (1910, 1922) ve Boas'ın (1911) birbiriyle çelişen görüşlerine dayanmaktadır. Levy-Bruhl'un "mantıksal" (Batılı) ve "mantık öncesi" (ilkel) düşünce arasında ciddi niteliksel fark olduğunu ileri sürdüğü görüşüne karşı Boas'ın insanlığın ruhsal birliği ile ilgili iddiaları karşıt fikirler olarak hâlâ sürmekte. Ancak, bu tartışma artık büyük ölçüde önemini yitirdi ve yerini bununla kısmen örtüşen bir başka tartışmaya bıraktı. Bu, yetkinliğin (zekânın) farklı ortamlarda tutarlılık, genelleme ve aktarmaya (*transfer*) sahip merkezi bir süreç mi olduğu yoksa ortama bağlı öğrenme ve özel çevre gereklerine uyumu mu temsil ettiğine dair tartışmadır. Kültürlerarası psikolojide daha fazla kabul gören merkezi süreç modelinde psikolojiden Spearman'ın g'sinin, ve antropolojiden Boas'ın "ruhsal birliği"nin etkisini görmek mümkündür. Diğer taraftan Levy-Bruhl'un etkisi de kültürel psikoloji çerçevesinde, her bilişin ve öğrenmenin ortamsal özelliklerinin önemli olduğu ve bundan dolayı diğer biliş ve öğrenmelerden farklı ve onlarla karşılaştırılamaz bir konumu olduğu iddiasında görülmektedir (Shweder, 1990).

Merkezi süreç modeli, öğrenme kuramı, psikometri ve bilişsel psikolojide görüldüğü gibi, akademik psikolojinin geleneksel bakış açısını yansıtır. Bu görüş, bilişsel yetkinliği (zekâyı), farklı ortamlarda aynı şekilde ortaya çıkan ve bu sayede bir öğrenme durumundan diğerine aktarmayı sağlayan temel bir psikolojik süreç olarak ele alır. Kültürlerarası psikolojide bu bakış açısı örneğin, Piaget'nin bilişsel gelişime yaklaşımında ve bilişsel stil ve psikolojik ayrıştırmayla ilgili araştırmalarda görülmekte. Bu yüzden Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerinin (ve bunların içerdiği süreçlerin) farklı ortamlarda benzer şekillerde ortaya çıkmaları gerekir. Her ne kadar Piaget'nin kuramları bağlamların önemini vurgulayan kültürlerarası psikoloji araştırmaları ışığında (Hatano ve Inagaki, 2001) yeniden gözden geçirilmiş olsa da, bireysel bilişsel gelişimin organizmanın olgunlaşmasına dayalı olduğuna dair akademik görüşü içermektedir. Bu nedenle, kültürel ortamlar arasında karşılaştırma mümkündür.

Merkezi süreç modeline, antropolojik bir perspektife sahip olan, ortamı önemseyen ve öğrenme deneyimi ve bilişsel beceriler arasında-

ki ilişkiyi inceleyen "özel öğrenme modeli" tarafından karşı çıkıldı (T. N. Carraher, Schliemann ve D. W. Carraher, 1988; Dasen, 1984; Göncü, 1993; Nunes, Schliemann ve D. W. Carraher, 1993; Rogoff, 1990; Rogoff ve Lave, 1984; Scribner ve Cole, 1981; Shweder, 1990). Bu perspektif, davranışın ortama uyduğunu ve ortamın davranışı destekleyecek bir şekilde yapılanmış olduğunu, bunun da temelde kültürel tarih boyunca insanlığın çevreye uyum sağlamış olması sonucunda ortaya çıkmış olduğunu vurgulayan sosyo-tarihsel Vygotsky yaklaşımından (1978) etkilenmiştir. Bu anlayışa göre kültür ve bilişim birbirini oluşturan bir bütündür (Cole, 2003; Miller ve Chen, 2003; Rogoff, 2003; Schweder, 1990). Sosyal etkileşim ve kültürel âdetler bilişsel gelişimi destekler (Greenfield ve diğerleri, 2003b).

Bu gelenekteki araştırmalar, çocuğun gerçek gelişiminin, bir yetişkinin yönlendirmesi ve yardımıyla potansiyelinin limitlerine doğru geliştiği "yakın gelişim alanı" içinde "yönlendirilmiş katılım" ile gerçekleşen "günlük bilişim" üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu yüzden çocukların günlük işlere yönelik etkileşimlerinde öğrendikleri dokumacılık, dikiş, pratik kategorizasyon ve sözlü matematik hesaplamaları gibi işler değerli özel öğrenme deneyimleri olarak inceleniyor. Bu aynı zamanda informel eğitimin ve öğrenmenin "usta-çırak" ilişkisi şeklinde işlediği "çıraklık" modelidir (Chavajay ve Rogoff, 2002; Greenfield ve diğerleri, 2003a; Rogoff, 1990). İlkel örneklerinin insanlar dışındaki bazı diğer hayvanlarda da görüldüğü bu öğrenme biçimi (Greenfield, 2000), yoğun dikkat, gözlem ve taklit gerektirir. Daha ziyade bireyci öğrenme biçimlerinin özelliği olan merak, sorgulama ve şüphecilik gibi yöntemler bu tür öğrenmede teşvik edilmez (Greenfield ve diğerleri, 2003a).

Bu bakış açısından öğrenmenin tümü ortama bağlı ve ortam içinde pratik problem çözmek için işlevsel olan "amaca yönelik hareket" olarak görülmektedir. Okuldaki öğrenim okul-tipi etkinliklere uyumu da içerdiği için daha genelleştirilebilir bir öğrenme türü olmasına karşın, günlük öğrenmelerden daha üstün ve hatta farklı kabul edilmez (Segall ve diğerleri, 1990, s. 203). Gündelik bilişim paradigmasındaki algılanışıyla "yetkinliğe" eşlik eden aynı zamanda bir de "sosyal" faktör vardır. Buna göre başarı ya da yetkinlik her zaman kişiye ait değildir, başkalarıyla paylaşılır. İnsanları sıkıca bir arada tutan güçlü bağların söz konusu olduğu ortamlarda paylaşma ve sorumluluğun ahlaki yönü aynı zamanda yetkinliğin de önemli bir yönünü oluşturur. Bu tür bir yetkinlik *"sosyal*

zekâ" olarak adlandırılır. Sosyal zekâ konusunu ileride daha etraflı olarak işleyeceğim.

Bütün bu araştırmalar ve düşünce tarzı, gelişim psikolojisinin kültüre kayıtsız kalan geleneksel bakış açısına bir düzeltme getirmiştir. Ayrıca, standart psikometrik testlerde, Piaget testlerinde ya da okulla ilgili faaliyetlerde başarılı olmadığı için yetkin olmadığı yönünde kolayca tanı konulan çocukların ve yetişkinlerin yerel bilişsel yetkinliklerinin tanınmasını sağlamıştır. Son olarak, öğrenme sürecinin etkileşimsel doğasının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Bu da işlevsel, amaca yönelik, "yönlendirilmiş katılım" sayesinde "öğretme" ve "öğrenme" ile kendini ortaya koyan ve analiz birimi birey değil de etkileşimin bütünü olan bir yetkinliktir.

"Gündelik Biliş" ile İlgili Sorunlar

Bu yaklaşım çok değerli olmasına karşın birtakım sorunları da beraberinde getiriyor. Ana sorun, "özel öğrenme" modelinin özelliklerinde benzerlikler olmadığı sürece farklı durumlardaki problemlere aktarımı içermemesidir (Berry ve diğerleri, 1992, s. 122; LCHC, 1983). Öğrenme kendi içinde belirli bir ortama yönelik olması dolayısıyla, özellikle farklı bilişsel ortamlara kolayca aktarılamaz (Segall ve diğerleri, 1999, s. 186). Buna karşın, günlük mantık yürütmenin ve hesaplama becerilerinin aktarıldığını gösteren yeni çalışmalar da var (T.N. Carraher ve diğerleri, 1988; Nunes ve diğerleri, 1993). Ancak, bu becerilerin daha yüksek bilişsel düzeylerde olduğunu da dikkate almak gerekir. Rogoff (1990), küçük çocukların öğrenmesinin büyük ölçüde yapılandırılmış özel durumlar içerdiğini, ancak bunun yaşla değiştiğini, daha büyük çocukların ise öğrenme sürecinin kendisini öğrendiklerini belirtiyor. Yönlendirilmiş katılım, genellenmesi beklenen bu öğrenim sürecini oluşturmayı amaçlamaktadır.

Öyle görünüyor ki, bir şeyin nasıl yapılacağı gibi özel işevuruk becerileri öğrenmek yeni problemlere kolaylıkla aktarılmıyor, ancak kavramlaştırmayı da içeren bir öğrenme olursa, aktarma görülüyor (Hatano, 1982). Geleneksel günlük öğrenimin çoğu ise işevuruk olduğu için oldukça kısıtlı kalıyor. Ancak Tannon (1994), Fildişi Sahilleri'nde yaptığı bir araştırmada yeniliğin önemsendiği ortamlarda gündelik

öğrenmede edinilen becerilerin, örneğin dokumanın, farklı başka bir duruma aktarılabildiğini bulgulamıştır. Benzer şekilde, Brezilya'da yürütülen bir dizi çalışmada da (Nunes ve diğerleri, 1993) az eğitimli balıkçı ve ustabaşıların gündelik çalışma deneyimlerinden alışılmadık durumlara muhakeme becerilerini aktardığı görülmüştür. Genelleme hakkındaki tartışma sürse de, bu tarz araştırmaların gösterdiği genel sonuç, gündelik öğrenmeden yeni durumlara beceri aktarımının, kavramlaştırma uygulandığında mümkün olduğudur (Schliemann, Carraher ve Ceci, 1997). Bu özellikle formel eğitimden yararlanmış kişilerde görülmektedir.

Dolayısıyla öğrenme ve bilişim değişik sosyokültürel ortamlarda değişik şekillerde gerçekleşebilir ve gerçekleşiyor. Zaten, evrensel insan davranışındaki büyük farklılıkların ve kültürün öneminin farkında olanlar için bu şaşırtıcı olmamalı. Farklı türde öğrenmeler birbiriyle çelişebilir. Örneğin, Brezilya'da yürütülen araştırmalar sokak satıcısı çocukların sokakta kullandıkları sözlü aritmetikte oldukça başarılı olduğunu, ancak okuldaki yazılı aritmetikte zorlandıklarını göstermektedir (Carraher ve diğerleri, 1988; Nunes ve diğerleri, 1993). Yeni bir açıklamada Nunes (2005) okul aritmetiğinde daha az başarılı olmalarına rağmen, sokak satıcısı bu çocukların okul aritmetiğini daha başarılı oldukları sokak aritmetiğine tercih ettiklerini göstermiş, bunu da okul aritmetiğinin pozitif bir değerlendirmesi olarak yorumlamıştır. Çünkü okullar bilgiyi öğretmekle kalmayıp, toplumda neyin değer gördüğünü belirleyen sosyal etken görevini de görüyorlar (bkz. Hatano ve Inagaki, 1998).

Bu, öğrenmeyi ortamdan ayrı tutarak inceleyemeyeceğimizi göstermesi dolayısıyla önemli bir noktadır. Toplumsal değerler önemli bağlamsal değişkenler olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Okul dışında da önemli bilgiler öğrenilebileceğini gösterirken, bu değişik öğrenme ortamları okulun yerini alabilecek geçerli alternatifler olarak sunulursa bir sorun oluşabilir. Bu özellikle köyden kente göç, ekonomik uğraşlardaki farklılaşmalar gibi toplumsal ve ekonomik değişimlerle birlikte oluşan yeni toplumsal değerler, geleneksel yaşam tarzlarının gerektirdiği bilişsel beceri ve yetkinliklerden ziyade, daha farklı beceri ve yetkinlikler gerektirdiği zaman sorun haline gelir. Örneğin, geleneksel dikiş becerileri seri üretime geçişle yerini modern teknolojik olanaklardan yararlanan yeni becerilere bırakarak ekonomik önemini yitirebiliyor.

Bunun yanı sıra farklı tür "öğrenme" şekilleri arasında uyumsuzluklar ortaya çıkabilir. Bunun 'çocuk işçiler' hakkında çıkarımları vardır. Bir önceki bölümde belirttiğim gibi, Nijerya'da yapılan bir araştırma (Oloko, 1994), sokak satıcılığı yapmanın aritmetik becerileri geliştirdiği inancının tersine, çalışmayan öğrencilerin çalışanlara göre aritmetikte daha başarılı olduğunu gösterdi. Benzer olarak, okur-yazarlık testlerinde de, çalışan çocuklar çalışmayanlara göre hem İngilizcede hem de ana dillerinde, daha başarısız oldular. Bu araştırma da gösteriyor ki, ya çocukların okul performansını etkilediğinden ya da okula gitmelerini engellediğinden, "sokak satıcılığı modernleşmekte olan ekonomik, sosyal ve siyasi çevreye uyumsuzluğu temsil ediyor" (s. 220). Ayrıca, okulla ilgili bilişsel beceriler ve yönelimler, okul-dışı eğitimin yeterli bilgiyi sağlayamayacağı kentsel uğraşlar için gerekli oluyor.

Son olarak, "Okul, özel bilişsel sonuçları olan herhangi bir öğrenme ortamıdır" (Segall ve diğerleri, s. 203) ya da "Okula bağlı performansın sözde üstünlüğü bir ölçüde kültürlerarası deney düzeninin bir ürünüdür" (Greenfield ve Lave, 1982, s. 185) gibi yorumların önemli politik yansımaları vardır. Şunu belirtmek gerekir ki, bu görüşler belirgin araştırma ortamında geçerli olsa da, aynı zamanda sosyoekonomik gelişme sürecindeki toplumlara da değiniyor. Okulun öneminin anlaşılmaya başlandığı bu toplumlarda, ana-babayı, çocuklarını özellikle de kızlarını okula gönderme konusunda ikna etme çabaları, çocuklar için evrensel eğitimi tesis etme yolundaki çabaların bir parçasıdır.

Bu bölümü bitirmeden önce, okul eğitiminin önemle eleştirildiğini de belirtmeliyim. Okulun kötü yönleri üzerinde duruluyor. Özellikle, hâlâ sömürgeci öğelerden kurtulamamış olan eğitimin topluma yabancı kaldığına işaret ediliyor (bu konunun ayrıntılı bir incelemesi için bkz. Serpell, 1993. Bu konu, özellikle 7. bölümde yeniden ele alınacak). Ayrıca okul ve ev kültürleri arasında da anlaşmazlıklar olabilir. Örneğin, toplulukçu kültürlerde dayanışma önemsenirken, okullarda bireylerden genellikle rekabetçi başarı beklenir (Greenfield ve diğerleri, 2003a). Böyle sorunlara, daha fazla yardımlaşma ve işbirliğine dayalı grup projeleri gibi yenilikçi çözümler gerekmektedir. Bunun başarılı bir örneği olarak, öğrencilerin rekabet sonucu değil, grup dayanışması sonucu ödüllendirildiği "Yap-Boz Sınıf" tekniği gösterilebilir (Aronson, Stephan, Sikes, Blaney ve Snapp, 1978).

BİLİŞSEL YETERLİLİĞİN KÜLTÜREL KAVRAMLAŞTIRILIŞI

Bir önceki bölümde, ana-baba amaç, inanç ve değerleri gelişimsel ortamın önemli bir parçası olarak ele alındı. Bu kısım ise, bu tartışmanın ve bilişsel etkinliğin kuramsal kavramları üzerine kurulu. Burada bilişsel etkinliğin kültürel çerçevede nasıl anlaşıldığını inceleyeceğim. Birkaç örnekle başlamak yararlı olabilir.

Dilimizde "uslu" sözcüğü genellikle çocukların bir özelliği anlamında, iyi huylu, uysal, sessiz, yaramaz ve şımarık olmayan çocuk anlamında kullanılmakta. Araştırmaların da gösterdiği gibi bu, özellikle kız çocuklarda, çok değer verilen bir özellik (Macro, 1993).

Sözcüğün etimolojisi gösteriyor ki, "us" kökünden ve sahip olmak anlamına gelen "-lu" sonekinden oluşan uslu kelimesi açıkça görüldüğü gibi aslında "akıllı, mantıklı" anlamına geliyorsa da çocuk yetiştirmedeki günlük kullanımında anlam değiştirmiştir. Büyük ihtimalle başlangıçta sessiz, uysal ve iyi davranışlar, akıllı ve mantıklı olmakla eşleştirilmiş ve uslu kelimesi bu özellikleri anlatmakta da kullanılmış. Ancak, zaman içinde daha somut olan davranışsal anlam ağırlık kazanmış ve akıllı, mantıklı olan gerçek anlam kaybolmuş.

"Akıllı-uslu" deyimi de aynı şekilde gençler ve belki genç yetişkinler için kullanılan ve çocuklar için kullanılan "uslu" kelimesine benzer davranışsal anlamlar içeren bir deyim. Bununla birlikte, genç için kullanılan akıllı-uslu terimi, iyi huylu olmanın yanında mantıklı ve güvenilir olma anlamlarını da içeriyor.

Yetkinliğin Sosyal Tanımı

Gençler için zeki, mantıklı olmakla güvenilir ve iyi huylu olmak arasında kurulan bu kuvvetli bağıntı ve çocuklar için uslu kelimesinin anlamının mantıklıdan iyi huyluya değişmesi oldukça ilginçtir. Bu deyişler bilişsel yetkinliğin sosyal ve kişiler arası davranışsal boyutuyla ilgili. Bunlar yaşamın belirli dönemleri için kullanıldığından (sadece çocukluk ve gençlik çağı için) çocuk yetiştirme ya da sosyalleşme yönelimleri ve değerleriyle ilgilidir.

Dokuz ülkede yapılan Çocuğun Değeri Araştırmasında, yukarıda anlattıklarıma ışık tutan çocuk yetiştirme değerleri incelendi. Çocukların sahip olması en çok arzu edilen iki özellik arasında, "ana-babalarının sözünü dinlemeleri" Türk ailelerin % 60'ı tarafından; "bağımsız ve kendine güvenli" olmaları ise sadece % 18'i tarafından seçildi (Kağıtçıbaşı, 1982 a & c). Bu araştırmanın yapıldığı diğer ülkelerden Tayland'da elde edilen sonuçlar da bunlara çok benziyordu: Endonezya ve Filipinler'den elde edilen sonuçlar, uysallığın daha da fazla önemsendiğini; Kore ve Singapur gibi hızla sanayileşmekte olan ülkelerden elde edilen sonuçlar ise bağımsızlık ve kendine güvene Amerika'dan bile daha fazla önem verildiğini ortaya koydu (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1982c & 1990).

Daha sonra İstanbul'da gerçekleştirdiğimiz Erken Destek Projesi'nde de bunlara benzer sonuçlar elde edildi (Kağıtçıbaşı, 1991b, 1994a; Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 1988). Bu araştırma, kitabın ikinci kısmında anlatılıyor; ancak sonuçlardan bir tanesi konuyla ilgili olduğundan, bu noktada belirtmek istiyorum. İstanbul'daki düşük eğitim ve gelir düzeyli annelerle mülakatlarda, "iyi çocuk"u tanımlarken anneler, nazik olmasına (% 37'si kendiliğinden bunu belirtti) ve uysal olmasına (% 35), başka özelliklerden daha fazla önem verdi. "Özerk ve kendine yeterli" olması ise önemsiz denilebilecek kadar az verilen bir cevaptı (% 3.6). Saygı ve uysallığa verilen öneme uygun bir şekilde, uyumlu ilişkiler de önemsenmektedir. Çocukların annelerin en çok hoşuna giden davranışları arasında, "anneye iyi davranmak" gibi iyi ilişkiye dayanan davranışlar en çok belirtilenlerden biriydi. Uysal olmak, sevgi göstermek ve diğer insanlarla iyi anlaşmak gibi iyi sosyal ilişkileri yansıtan davranışlar, çocuklarda arzulanan davranışlar olarak annelerin % 80'i tarafından kendiliğinden belirtildi. Bunlardan anlaşılacağı gibi, genel olarak, olumlu bir sosyal yönelim ve özellikle uysal/itaatkâr bir tavra çok önem verilmekte.

Geleneksel toplulukçu kültürlerden Kuzey Amerika ve Avrupa'ya göç eden etnik azınlıklarla yapılan yeni araştırmalarda da (Kağıtçıbaşı, 2006a) benzer sonuçlar elde edilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Puerto Ricolu etnik azınlıklarla yaptığı çalışmada Harwood, annelerin 'düzgün davranışa' büyük önem verdiklerini görmüştür (Harwood ve Feng, 2006). Kuzey Avrupa'da yaşayan Türk ve Faslı azınlıklarla yapılan araştırmalar da benzer şekilde iyi sosyal ilişkiler, uysallık ve düzgün davranışa değer verildiğini göstermektedir (Dekovic, Pels ve Model, 2006; Schoelmerich ve Leyendecker, 2006).

Çocuklardan uysallık beklentisi, sistematik bir kültürlerarası farklılık gösterir. Daha geleneksel aile ortamlarında, özellikle tarımsal kırsal bölgelerde ve düşük sosyoekonomik şartlarda, çocuk eğitiminde uysallığa çok önem verilmektedir, bu da bilişsel yetkinliğin sosyal bir öğe de içeren kültürel kavramlaştırılmasına yansımaktadır. Bir önceki bölümde, çocuklara öğretilen itaat yönelimlerinin yaşam (R. A. LeVine, 1974, 1988) ya da iş gerekleri (Kohn, 1969) için olan işlevsel değerini incelemiştik. Ancak yaşam tarzlarındaki değişimle beraber, bu sosyal öğenin önemi azalıyor ya da sosyal öğe bilişsel öğeden ayrışıyor. Yukarıda sözü edilen Çocuğun Değeri araştırmasının Singapur ve Kore'de elde ettiği sonuçlara da yansıyan budur.

Kültürlerarası psikoloji dersimi alan öğrencilerime genellikle, tanıdıkları insanlara "akıllı bir çocuğun nasıl olduğu"nu sormalarını söylüyorum. Bunun için farklı (düşük ve yüksek) eğitim ve meslek düzeyindeki insanlarla konuşmalarını istiyorum. Genellikle, düşük eğitim-meslek düzeyindeki kişilerden sosyal becerileri (uslu, uysal vs.) içeren cevaplar alırken, yüksek eğitim düzeyindekilerden almıyorlar.

Türkiye'den verdiğim örneklerde de ortaya çıkan zekânın sosyal tanımı, Afrika'da yapılan araştırmalarda da sıkça görülmekte, hatta buna "Afrika sosyal zekâsı" bile denmektedir (Mundy-Castle, 1974). Serpell (1977) tarafından bir Zambiya köyünde yapılan araştırma, halkın zekâ kavrayışıyla zekâ testlerinin ölçtüğü zekâ arasındaki farkı ortaya koyuyor. Serpell, bu köyde beş yetişkine, 10 yaşındaki çocukları arasından önemli bir görevi yerine getirmek için hangisini seçeceklerini sordu. Ayrıca bu çocukları yerel terimleri kullanarak zekâ açısından da değerlendirmelerini istedi. Sonra kendisi çocukları, içlerinde Zambiya'daki okula gitmeyen çocuklar için hazırlanmış olan üç testin de bulunduğu zekâ testleri kullanarak değerlendirdi. Çocukların elde ettiği puanlarla yetişkinlerin yaptığı değerlendirmeler arasında tutarsızlık olduğu görüldü. Bunun sebebi de kullanılan testlerin, yetişkinlerin çocukları değerlendirirken kıstas olarak ele aldığı sosyal beceri ve sorumlulukları göz ardı ederek yalnızca yetkinlik becerilerini ölçmesidir.

"Zekâ"nın insanlar için gündelik kullanımdaki anlamının önemini ilk olarak vurgulayan Irvine'i (1970) takiben Afrika'da gerçekleştirilen diğer çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Örneğin Dasen (1984) Afrika'daki Baoule kabilesinin zekâyı öncelikli olarak sosyal beceriler ve el becerileriyle bağdaştırdıklarını, dolayısıyla çocuk yetiş-

tirmede bunları önemsediklerini gözlemlemiştir. Sonraki araştırmalar bunun Afrika için genel sayılabileceğini, örneğin Kamerun'da da benzer bir durum olduğunu gösterir (Nsamenang ve Lamb, 1994; Tchombe, 2003, Yovsi, 2001; her ikisi de Keller, 2003'te alıntılanmış).

Daha önce Afrika dışındaki ülkelerden verilen örneklerde de açıkça görüldüğü gibi bu sadece Afrika'ya özgü değil; genellikle bilişsel yetkinlikte "sosyo-duygusal" özelliklerin ön plana çıktığı "geleneksel" toplumlarda sıkça görülmekte. Örneğin, Berry ve Bennett (1992) Kuzey Kanada'da Cree'lerin yetkinliğin bilişsel ve sosyal/ahlaki yönlerini ayrıştırmadığını gösterdi. Bu, Batı'daki sanayileşmiş toplumlarda görülen zekânın tamamen bilişsel kavramlaştırmasının tam tersi. Açıkça görülüyor ki, zekâ testleri Batı'daki sanayileşmiş toplumların ürünleri olduğu için, zekânın sadece bilişsel yönünü yansıtmakta.

Yakın tarihli araştırmaların bazıları bireysel bilişsel yetkinlik ile çevreyle de ilgili olan daha çok toplumsal yetkinlik arasındaki farkı göstermektedir. Örneğin, Kenya'nın kırsal alanlarında yapılan bir araştırmada zekânın kavramlaştırılmasında sosyo-duygusal yetkinlik ve bilişsel yetkinlik olarak beliren iki yapının varlığı gösterilmiştir (Grigorenko, Geissler, Prince, Okatcha, Nokes, Kenny ve diğerleri, 2001). Bu iki yapıdan sadece bilişsel yetkinlikte elde edilen puanlar Batı'nın bilişsel beceri testlerindeki puanlar ve okul başarılarıyla örtüşüyordu. Demek ki, son otuz yılda Batı toplumları dışındaki geleneksel toplumlarda yürütülen araştırmalarda benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Özellikle 'yetkin kişi' kavramının anlaşılmasında sosyal duyarlılığa verilen önemin sürdüğü dikkat çekiyor. Bu araştırmalar yerel değerlerin ve neye değer verildiğinin önemini vurguluyor (Grigorenko ve diğerleri, 2001; Harkness ve Super, 1992; Super ve Harkness, 1986; 1994 & 1999). Sosyalleşme, değer verilen özelliklerin çocuklarda gelişmesi amacına hizmet ediyor ve bunlar da psikologlar tarafından zekâyla bağdaştırılan soyut düşünme yeteneğinden çok sosyal beceriler ve sosyal sorumluluk oluyor.

Örneğin, Harkness ve Super (1992) Kokwet (Kenya) ve Cambridge'teki (Amerika) ana babaların farklı bilişsel yetkinlik kavramlarının (etnokuramların) gelişimsel sonuçlarıyla bunların günlük yaşama ve çocuk yetiştirme geleneklerine yansımasını karşılaştırdı. Kokwet'te, 5 yaşındaki çocukların bebeklere bakmasının, 3 yaşındaki erkek çocukların inekleri bahçeden çıkarmasının ve 8 yaşındaki kız çocukların ailenin akşam yemeğini pişirmesinin olağan olduğunu gözlemlediler; Cambridge'deki

çocuklar bu işleri yapamazlar. Ancak Kokwet'teki çocuklar, dinledikleri bir hikâyeyi tekrar anlatmak gibi basit bilişsel testlerde başarısızken, Cambridge'deki çocuklar bunu yaparken hiç zorlanmıyorlar. Bu tasvirler Batı Afrika'da Kamerun'daki çocuklarınkiyle birçok benzerlik taşıyor. Bir başka benzerlik de çocukların yetişkinlerden çok birbirleriyle vakit geçirmeleri. Bu nedenle Afrikalı çocukların edindikleri sözel yetkinliğin niteliği, yetişkinlerin konuşma tarzına alışmış olan Batılı kentli çocuklarınkine oranla daha sınırlı oluyor (Nsamenang, 1992).

Sanayileşmemiş toplumlarda benzer bulgulara sık sık rastlanır. Örneğin Rogoff (2003) Maya Guatemalalı 6 yaşındaki kız çocuklarının becerikli bebek bakıcıları olduklarını, Demokratik Kongo Cumhuriyeti'ndeki Efe çocuklarının tek başlarına ustaca pala kullanabildiklerini kaydetmiştir. Daha sonra bunları Batı kültürleriyle karşılaştırdığında Batı'da bu konuların kanunlarla bile yasaklandığını görmüştür. Örneğin İngiltere'de ve başka bazı Avrupa toplumlarında 14 yaşın altındaki bir çocuğu yetişkin denetimi olmadan evde yalnız bırakmak kanunen suç sayılıyor.

Yaşam Tarzlarındaki Değişmeler

Açıkça görülüyor ki, çocukların kültürel olarak değer verilen alanlardaki yetkinliği önemsenirken, diğer alanlardaki yetkinliği ya çok az önemseniyor ya da dikkate bile alınmıyor. Dolayısıyla öğrenme işlevsel oluyor; çevresel faktörlere göre uyarlanıyor. Ancak bu yerleşmiş, sabit işlevsel ilişkiler ve sistemler yaşam tarzlarındaki ve bunlarla birlikte sosyal ve ekonomik yapılardaki değişimlerle karşılaştığında ciddi sorunlar ortaya çıkıyor.

Batı'da kentsel ortamdaki etnik ve sosyal sınıf farklılıklarını inceleyen çalışmalar, bu sorunlarla ilgileniyor. Amerika'daki siyahlar ve yerliler dışında, Avrupa, Kuzey Amerika ve Avustralya kıtalarında gelişmiş ülkelerdeki etnik azınlıklar, az gelişmiş ülkelerden, özellikle bunların kırsal kesimlerinden yeni gelen göçmenlerdir. Bu etnik azınlık gruplarının çocuk yetiştirme tarzları, burada anlattığım ana-babanın bilişsel yetkinlik kavramını yansıtmaktadır. Özellikle, yetkinliğin, bilişsel yönelimliden çok sosyal yönelimli kavranışına değer verilmektedir. Bu da itaat-uysallık amaçlarını vurgulayan ve aile içinde erken yaşta öğrenimin büyük ölçüde gözlem ve taklide dayalı olduğu bir ortamın ürünüdür.

Etnik azınlık aileleriyle yapılan araştırmalar, bu tür ana-baba kavramlarını inceleyerek yetkinliğin kültürel kavramlaştırılması ile okul kültürü arasındaki uyumsuzluğa işaret ediyor. Örneğin, Nunes (1993) ABD'deki göçmen Meksikalı ana-babaların, çocuklarının sessiz ve itaatkâr olmaları ve öğretmenlerini dinlemeleri durumunda başarılı olacaklarına dair yanlış bir inançları olduğunu belirtiyor. Aynı şekilde Okagaki ve Sternberg de (1993) beyaz Amerikalı ana-babaların tersine, Kamboçya, Meksika, Filipin ve Vietnamlı göçmenlerin "zeki bir birinci sınıf öğrencisi"ni tanımlarken (motivasyon, sosyal beceriler ve pratik okul becerileri gibi) bilişsel olmayan özellikleri, problem çözme becerileri, sözel beceri ve yaratıcı kabiliyet gibi bilişsel beceriler kadar hatta onlardan daha fazla önemsediklerini bulguladı. Ayrıca ana-babaların itaatin önemine olan inançları, çocuğun okul başarısıyla olumsuz korelasyon göstermekteydi. Oysa beyaz, Amerikalı ana-babalar itaat yerine özerkliği geliştirmeye çalışıyorlardı. Buna benzer şekilde, Hollanda'daki etnik azınlık anneleriyle yapılan araştırmalar, bu annelerin çocuklarının eğitimleriyle ilgili yüksek emellere sahip olduklarını, ancak birçok durumda başarının nasıl elde edileceğini ve bu yolda çocuklarına nasıl destek olacaklarını bilemediklerini gösteriyor (Dekovic, Pels ve Model, 2006).

Bu tür araştırmalar, ana-babanın bilişsel yetkinlik kavramının önemine işaret ediyor ve bir önceki kısımda sözü edilen ana-baba inanç ve davranışlarıyla ilgili araştırmalara benziyor (Laosa, 1982; Laosa ve Sigel, 1982; McGillicuddy-DeLisi, 1982; McGillicuddy-DeLisi ve diğerleri, 1982; Sigel, 1982, 1985). Elbette, okulla ilgili gelişimsel sonuçları etkileyen tek etken ana-babanın bilişsel yetkinlik kavramları değil. Erken yaşta ev ortamındaki tipik öğrenme ve öğretme tarzını da içeren birçok etken rol oynamakta. Bu bağlamda, sosyal sınıf, araştırmalarda giderek daha çok ön plana çıkmakta ve çocuğun bilişsel ve sosyal etkinliğinin gelişimindeki risk faktörlerinin incelenmesinde daha önemle vurgulanmaktadır (Aksu-Koç, 2005, Evans, 2004; Hoff, 2003; McLoyd, 1990; Sameroff ve Fiese, 1992). Geçtiğimiz bölümde bu konuyu genel olarak tanıttım; bundan sonra da çocukların bilişsel yetkinliğine olan etkisiyle bağlantılı olarak daha ayrıntılı inceleyeceğim.

YOKSUNLUK

Bir önceki bölümde sosyal sınıf, yoksulluk ve çevresel yoksunluk önemli bağlam değişkenleri olarak ele alındı. Bu bağlamın birçok özelliği incelenerek çocuk gelişiminin çeşitli yönleriyle ilişkilendirildi. Bu bölümde ise daha çok çevresel yoksunluğun çocuğun bilişsel yetkinliği üzerindeki etkisine odaklanıyorum. Daha önce sözü edilen araştırmalar, düşük sosyoekonomik düzeyli ana-babaların bilişsel yetkinliği tanımladıkları kültürel kavramlarla bu görüşleri doğrultusundaki davranışlarının, baskın orta sınıfın sahip olduğu okul-merkezli görüşle çelişebileceğini gösteriyor. Eğer okul başarısı gelişimsel sonuç değişkeni olarak ele alınırsa, evdeki bu tür yönelimler çocuk için "yoksunluk" oluşturabilir. İzlenimlere dayanan basit bir örnek vereyim.

Erken Etkileşimde Farklılık. Avrupa'nın büyük havaalanlarından birinde bagajlarımın çıkmasını beklerken, anne, baba ve iki küçük erkek çocuktan oluşan genç bir Türk ailesi dikkatimi çekti. Görünüşlerine bakılırsa, aile Batı Avrupa'da sosyoekonomik düzeyi düşük bir etnik azınlık konumundalardı. Bagajların çıkışı uzun sürdüğünden, ben de doğal bir gözlem yapma şansı elde ettim. Büyük çocuk 4 - 4.5 yaşlarında, küçük ise aşağı yukarı 3 yaşındaydı. Büyük olan, babasının dikkatini çekip onunla konuşabilmek için büyük bir çaba gösteriyor, babasına sürekli bir şeyler anlatarak "Öyle değil mi baba?" diye hevesle soru soruyordu. Baba cevap vermiyor, hatta çocuğa bakmıyordu bile. Anne de hiçbir şekilde karışmadı ya da cevap vermedi. O da, kocası gibi, çocuklar orada değilmişçesine amaçsızca boşluğa bakıyordu. Bu arada, küçük çocuk da ağabeyinin dikkatini çekmeye uğraşıyordu. Büyük çocuk ısrarlı birkaç denemeden sonra babasının dikkatini çekmekten umudunu kesip kardeşine döndü ve ikisi konuşmaya başladı.

Bu davranış Batı (özellikle Amerikan) orta sınıf ana-baba davranışının tersidir. Amerikalı orta sınıf ana-babaların işçi sınıfı ana-babalara göre çocuklarıyla sözel iletişimde daha hevesli olduklarını araştırmalar göstermektedir (Applegate, Burleson ve Delia, 1992; Haight, Parke ve Black, 1997; Hoff, 2003; Laosa, 1982 & 1984; McLoyd, 1990 & 1998; Tamis-LeMonda, Bornstein ve Baumwell, 1996). Ben de bunu birkaç kez bizzat yaşadım. Amerikalı bir çalışma arkadaşım ya da dostumla çocukları etraftayken, bir konuşmayı kesilmeden devam ettirememişizdir.

Bundan dolayı şaşırdığım ve hatta sıkıldığım zamanlar oldu. Diğer kişi konuşurken çocuk bir şey söylese, ana-baba dikkatini konuştuğu kişiden çocuğa çevirir ve önce ona cevap verir.

Bu iki hikâye biraz aşırı görülebilir, ancak arada bir fark olduğu kuşku götürmez. Türkiye'de yapılmış olan bir çalışmada (Makro, 1993)*, ülke çapında 6000'den fazla anneyle görüşmeler yapıldı. Annelerin % 73'ü "çocuğun büyükler konuşurken söze karışmasını" "kabul edilemez" bulduklarını belirttiler. Bu çalışmada ulusal bir örneklem grubu kullanılmıştır, dolayısıyla sonuçlar kültürel standartları yansıtmaktadır. Çocuk-merkezci olmayan ve çocukluğun özel sayılmadığı kültürel ortamlarda çocuklara karşı olan sözel ilgi daha az. Batı'da da geleneksel "çocuk görülmeli ancak duyulmamalıdır" ilkesi yakın zamana kadar oldukça yaygındı ve düşük sosyoekonomik gruplarda hâlâ var, ancak zaman içinde bir değişim gözlenmekte.

Erken Destek Projesi'nde (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2001) İstanbul'un düşük gelir bölgelerinde yaşayan annelerle görüştük. Üç yaşından 5 yaşına kadar olan çocuklarıyla ilgi/etkileşim düzeylerini ölçmek için, yemek zamanı dışında bütün dikkatlerini çocuğa ne sıklıkla verdiklerini sorduk. "Hiçbir zaman" ya da "hemen hemen hiçbir zaman" diyenler % 22'ye ulaştı. "Nadiren" diyenlerle birlikte, düşük ilgi, annelerin % 40'ında ortaya çıktı. Çocuklarıyla birlikte evdeyken genellikle ne yaptıkları sorusuna ise annelerin % 90'ı ev işi (ya da örgü, nakış gibi el işleri) yaptıklarını belirtti. Yani çocukla direkt etkileşimleri çok düşük düzeydeydi.

Neden Böyle Bir Farklılık Var? Neden düşük sosyoekonomik düzeyli (SED) gruplardaki anneler çocuklarıyla sözlü iletişim kurmaya orta sınıf anneleri kadar yatkın değiller? Bunun sebebi, Applegate'in modelinde (1992) öne sürdüğü gibi düşük gelirli gruplardaki annelerin, düşük eğitim düzeyleri dolayısıyla gelişmiş sözlü iletişim becerilerine sahip olmamaları olabilir mi? Annenin eğitim düzeyi çok önemli bir faktör. Örneğin, yapılan araştırmalarda, evdeki psiko-sosyal etkileşimi ve çocuğun bilişsel ve okulla ilgili başarısını gelir düzeyinden çok ana-babaların eğitim düzeylerinin etkilediği bulgulanmıştır (Duncan ve Magnuson, 2003; Gottfried, Fleming ve Gottfried, 1998).

* Makro, danışmanı olduğum bu geniş araştırmayı yürüten özel bir araştırma merkezidir.

Ana baba eğitimi önemli bir faktör olmakla birlikte, çocukla olan sözlü iletişimi nasıl etkilediği tam olarak anlaşılamamaktadır. Bir çocukla iletişim kurabilmek için çok yüksek düzeyde eğitime gerek yoktur. Ancak öyle görünüyor ki düşük gelir gruplarındaki düşük eğitim düzeyli annelerin, diğer yetişkinlerle yaptıkları gibi, çocuklarıyla oturup yüz yüze konuşma alışkanlıkları yok. Gündelik âdetlerinin arasında bulunmayan bu davranışla ilgili annelere "Neden?" sorusu sorulduğunda, çocuğun "yetişkin" konuşmasını anlayamayacağından, çocukla oturup konuşmanın saçma olduğunu düşünenler bile çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2001). Burada gördüğümüz, gündelik öğretme ve öğrenme, hatta genel olarak çocuk bakma konularındaki ana baba etno-kuramlarının (bkz. Bölüm 2) sosyal sınıflara göre farklılık göstermesidir.

Erken Destek Projesi'nde (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2001) annelere küçük çocuklarına herhangi bir şey öğretip öğretmedikleri sorulduğunda da çoğunlukla "Hayır" cevabıyla karşılaşıyorduk. Buna ek olarak anneler kendilerinin de okula gitmediklerini, dolayısıyla kendilerinin de pek bir şey bilmediğini, çocuğun okula gittiğinde nasıl olsa öğreneceğini ifade ediyorlardı. Biraz daha zorlayıp, çocuklarına düğme iliklemek ya da ayakkabı giymek gibi şeyler öğretip öğretmedikleri sorulduğunda, anneler "tabii" diyor, ancak bunu gerçek öğretme ve öğrenmeden saymıyorlardı. Dolayısıyla, birçok kez düşük SED'li grupların çocuk yetiştirmedeki 'çocuk-odaklı ve çocuk gelişimine yönelik yaklaşım' eksikliği olarak nitelendirdiğimiz şeyin aslında öğrenme ve öğretmenin nasıl farklı tanımlandığı ve algılandığıyla ilgili olduğunu görüyoruz. Ayrıca ana-baba rolünün anlaşılmasındaki farklılık da çok belirgindir; düşük SED'li gruplarda ana-babaların rolü, belirli düzeyde eğitim görmüş orta sınıf ana-babaların çocuk-gelişimi-odaklı yaklaşımlarının aksine, çocuğun eğitimiyle değil, beslenmesi ve bakımıyla ilgilenmektir.

Başka bir örnek bu tür ana-baba yaklaşımını biraz daha açıklamaya yardımcı olabilir. Bunu birkaç sene evvel Hollanda'da etnik azınlık olarak yaşayan düşük eğitim düzeyli Türk kadınlara seminer verme şansını yakaladığımda gözlemledim. Seminerin devamındaki tartışmada çocuklarının okullarda karşılaştığı önyargıdan ve öğretmenlerin çocuklarıyla ilgili düşük beklentilerinden şikâyet ettiler. Şikâyetlerine katılmakla birlikte, kendilerine Leseman'ın (1993) daha önce bahsedilen araştırmasını anlattım. Leseman 3-3.5 yaşlarındaki Hollandalı çocuklarla Türk azınlık çocuklarını karşılaştırdığında, Türk çocuklarda

dil yeterliğini daha düşük bulmuştu. Bu konu hakkında düşünüp tartışınca seminerdeki anneler çocuklarıyla Hollandalı annelerden daha az konuştuklarını kabul ederek, bunun okullardaki başarı farklılığı için bir neden olabileceğini anladılar.

Sonuç olarak, benim de sıkça sözünü ettiğim ve bu bölümde de etmeye devam edeceğim sosyal sınıf farklılıkları kaçınılmaz olmayabilir. Eğer doğru anlaşılır ve şartları değiştirmek için gereken çaba gösterilirse bu sosyal sınıf farklılıklarının 'kader' haline gelmesi gerekmez; ana babaların çocuklarla iletişimin önemini anlamasını sağlamak mümkün olabilir. Bu konu ve özellikle 8. bölümde sunulacak olan anne eğitimi müdahalesi, kitabın 2. kısmının odak noktalarındandır.

Özellikle sözlü iletişim açısından, ilgisizlik çocuk için ne zaman bir yoksunluk haline gelir? Yine araştırmalar buna bazı cevaplar getirmekte. Daha önce de düşük SED'li gruplardaki çocuk yetiştirme amaçları ile okul beklentileri arasındaki uyumsuzluğa değinmiştim. Sözlü mantık yürütme olmadan gözlemle öğrenme alışkanlığı da okulda bir dezavantaj olabilir (Nunes, 1993). Erken yaştaki yetişkinlerle sürekli sözlü iletişimin, erken dil gelişiminde çok önemli olduğu görülüyor (Hoff, 2003). Dil yetenekleri de daha iyi okul performansının belirleyicisidir.

Son 30 Yılda Dil Gelişimi Hakkında Yapılan Çalışmalar. Erken dil gelişimiyle ilgili çalışmalar çevresel faktörlerin rolüne işaret ediyor. Önce burada kısaca çevresel faktörlerin rolünü gösteren geçmiş çalışmaları anlatacağım; daha sonra ise daha yakın zamanda yapılmış araştırmalardan önceki bulguları doğrulayanları inceleyeceğim. Bazı araştırmaları gözden geçiren Slobin (1972) Amerika, Fransa ve Rusya'daki Batılı çocuklarla karşılaştırıldıklarında Batılı olmayan çocukların iki sözcüklü dil gelişim serilerine ulaşmasının çok daha uzun sürdüğünü belirtti. Bu farkı, Batılı olmayan kültürlerde küçük çocuklarla yapılan konuşmaların düşük yoğunluğuna bağladı. Benzer şekilde, endüstrileşmemiş toplumlarda yürütülen sonraki antropolojik ve psiko-linguistik araştırmalarda da çocuk odaklı iletişim ve çocuklara sözlü olarak cevap verme eksiklikleri görülmüştür (Harkness ve Super, 1986; Ochs ve Schieffelin, 1984; Schieffelin ve Eisenberg, 1984).

1980'lerden itibaren yapılan araştırmalar tekrar tekrar, özellikle anne-çocuk ama aynı zamanda ana baba - çocuk arası sözlü iletişimin önemini kanıtlamıştır. Meksika kökenli Amerikalı anneler ve çocuklarıy-

la ABD'de yapılan bir dizi araştırma, düşük anne eğitim düzeyi, düşük sosyal sınıf konumu ve azınlık dilinin çocukların yetersiz bilişsel performansının belirleyicileri olduğuna işaret ediyor (Laosa 1982, 1984). Annenin öğretme stratejileri ve çocukla olan sözlü iletişimi bunda etkili olan faktörler. Özellikle, az eğitimli Latin Amerika kökenli anneler beyaz Amerikalı annelere göre küçük çocuklarıyla daha az sözlü etkileşime giriyorlar, daha az sorguluyor, daha az övüyor; buna karşılık, daha çok örnek oluyor, daha çok talimat veriyor ve olumsuz fiziksel kontrol uyguluyor. Laosa (1984), iki buçuk yaşındaki çocuklarda bile (McCarthy Çocukların Becerileri Ölçeğine göre) Latin Amerika kökenli ve beyaz kökenli çocukların başarıları arasında, erken dil gelişiminin önemini gösteren farklılıklar bulguladı.

Daha sonra yapılan araştırmalarda, Savaşır ve Şahin (1988) ve Savaşır, Sezgin ve Erol (1992) Türkiye'de sözcük dağarcığı ve sözel yetkinlikte sosyal sınıf farklılıklarını ortaya koydu. Aynı şekilde, Slaughter da (1988) Amerika'daki siyah ailelerde ortamsallaştırılmamış iletişimin ve küçük çocuklarla oyun oynanmasının eksikliğini vurguluyor. Yaşamın ilk yılında erken duyusal-motor zekâda beyaz çocuklardan daha başarılı olan siyah çocukların, daha sonraki dile bağlı bilişsel performansının geride kalmasını açıklayan etkenin bu olduğunu belirtiyor. Wachs ve Gruen (1982) bir yaşından sonra sözlü teşviklerin önem kazandığına ve 24 aydan sonraki ana-baba - çocuk etkileşiminin miktarının gelişimsel sonuçlar üzerinde etkili olduğuna işaret ediyor. İkinci yıl dilbilgisi ve anlam gelişimi için çok önemli ve 2 yaşından itibaren ana-babanın çocukla olan sözlü iletişimi, çocuğun ilerideki bilişsel gelişiminin düzeyi ve karmaşıklığı üzerinde etkili.

Laosa'nın Amerika'da yaşayan Latin Amerika kökenli ana-baba ve çocuklarıyla başlattığı çalışmalardan 10 yıl sonra Leseman da, daha önce belirttiğim gibi, aynı durumu Hollanda'da yaşayan Türk göçmenler arasında incelemiştir (1993). Hollandalı ve farklı göçmen grupların 3-6 yaş arası çocuklarıyla yapılan daha geniş çaplı araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya çıkardı. Arjantin'de yürütülen araştırmalar da çocukla iletişimde kullanılan ana-baba konuşma tarzlarında SED'ler arası farklılıkları göstererek bu sonuçları doğrulamıştır (Peralta de Mendoza & Irice, 1995).

Amerika'da yaptıkları çalışmalarla Korenman, Miller ve Sjaastad (1995) sözel, okuma ve matematiksel becerileri zayıf olan çocuklarda

dezavantajın 1/3 ila ½ oran da evdeki duygusal destek ve bilişsel teşvikin eksikliğine bağlı olduğunu bulgulamışlardır. Lee ve Croningen (1994) okuma-yazma olanaklarının varlığı, okulla ilgili konuların tartışılması, annenin eğitim konusundaki beklentileri gibi evdeki destekleyici faktörlerin, yoksulluğun okuma başarısı üzerindeki etkisini yarıdan fazla oranda etkilediğini göstermiştir. Eccles ve Harold (1993) ile Epstein (1990) de çocuğun başarısında gelir grupları içindeki ve arasındaki farklılıkların oluşmasında ana-babanın çocuğa gösterdiği ilgideki farklılıkların bir faktör olduğunu kanıtlamıştır.

Applegate, Burleson ve Delia (1992) karmaşıklık boyutu üzerinde yoğunlaşan bir iletişim gelişimi modeli hazırladılar. Bu model ana-babanın sosyal bilişiminin ana-babanın iletişim karmaşıklığını etkilediğini ve bunun da çocuğun sosyal bilişiminin karmaşıklığını etkilediğini öne sürüyor. Bu süreç modelinin temel dayanağı, içgörü geliştiren ana-babalıktır. Bu kavram, çocuğu kendi davranışını düşünmeye yönelten bir yaklaşıma işaret ediyor ve annenin sosyal sınıfıyla ve sosyal-bilişsel gelişimiyle olumlu bir korelasyon gösteriyor. Bu, önceleri Bernstein'ın "gelişmiş kod" ve "kısıtlı kod" olarak adlandırdığı, farklı ev iletişim düzeyleriyle aynı doğrultuda. Gelişmiş kod daha ziyade eğitimi yüksek orta sınıf ailelerde; kısıtlı kod ise eğitimi düşük işçi sınıfı ailelerinde yaygın olarak bulgulanmıştı (Bernstein, 1974).

Applegate (1992) tarafından öne sürülen bu model, ana-babanın dili ve disipliniyle ilgili yaklaşımları bir araya getiriyor. Ana-baba disiplini açısından iki ana yönelimi birbirinden ayrıştıran birkaç kavramlaştırma geliştirilmiştir. Bunlar, güç kullanımı (otoriter/yetkeci ya da ana-baba merkezli ya da cezaya yönelik) ve kanıt göstererek inandırma (yetkeli, çocuk merkezli ya da mantık yürütmeye yönelik) yaklaşımlarıdır (Baumrind 1971, 1980, 1989; M.L. Hoffman, 1977). Güç kullanan yetkeci ana-babalar, çocuğun davranışını baskıcı bir şekilde ceza yoluyla kontrol etmeye çalışırken kanıt göstererek inandırmaya çalışan yetkeli ana-babalar çocuğun davranışını mantık yürüterek, özellikle nedensel ilişkileri kurup çocuğun dikkatini davranışlarının sonuçlarına çekerek kontrol etmeye çalışır. Bu yüzden Applegate'in (1992) çocukla "içgörüyü geliştiren iletişimi" hem çocuğa kanıt göstererek inandıran yetkeli mantık yürütmeyi, hem de bu yönelimin gerektirdiği karmaşık ve ayrıntılı dili içerir. İçgörüyü geliştiren iletişimin sosyal sınıfla bağlantılı olduğu düşünülmekte.

Başka araştırmalar da ana-baba disiplininin birçok yönünü inceliyor ve bunu çocuk ve ergen gelişimi ve okul performansına bağlıyor. Çalışmalar yetkeli ana-babalık ile ergenlerin akademik başarısı ve psiko-sosyal etkinliği arasında tutarlı bir ilişki olduğunu ortaya koyuyor (Dornbusch ve diğerleri, 1987; Lamborn ve diğerleri, 1991; Steinberg ve diğerleri, 1989). Bu da gösteriyor ki, ana-baba disiplininin etkileri çocukluğun ötesinde ergenlik döneminde de devam etmekte. Baskıcı (kısıtlayıcı) ana-baba kontrolü ve düzenleyici (işlevsel) ana-baba kontrolü birbirinden ayrıştırılmış ve düzenleyici kontrolün gelişimsel sonuçları olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Lau ve Cheung, 1987; Lau ve diğerleri, 1990). Bunun nedeni, düzenleyici, yetkeli kontrolün yoğun ve mantıklı sözlü etkileşim içermesidir (Lau ve Cheung, 1987). Bu yetkeci-kısıtlayıcı kontrolün tersidir. Bu bulgular aynı zamanda Goodnow'ın (1988) geliştirdiği "ana-babanın modernliği" kavramıyla da tutarlı. Bu, "akademik davranışı teşvik edici", "dilin gelişmesini teşvik edici" ve "sosyal olgunluğu destekleyici" ana-baba yaklaşımıdır. Böyle bir yaklaşıma sahip ana-babalar küçük çocukları için uyarıcı bir çevre yaratıyor ve onları aktif olarak okula hazırlıyor.

Bu tür bir ana-baba yaklaşımı, anne eğitiminin yetersiz olduğu düşük sosyal sınıflarda ve yoksun göçmen ortamlarında pek görülmüyor. Örneğin Gutierrez, Sameroff ve Karrer (1988) içinde bulundukları Amerikan kültürünü daha az benimsemiş ve düşük SED Meksika kökenli Amerikalı anneleri, Amerikan kültürüne daha fazla uyum sağlamış ortasınıf annelerle karşılaştırdığında, ilk grubun çocuk gelişimi hakkındaki düşüncelerinin daha düşük bir karmaşıklık düzeyinde olduğunu gördü.

Daha Sonraki Yoksunluk Odaklı Çalışmalar. Son on yılda, çoğunlukla Amerika ve Avrupa'da, büyük örneklem grupları kullanılarak yoksulluğun ve etnik azınlık statüsünün çocuklar üzerindeki zararlı etkilerini inceleyen birçok araştırma yürütülmüştür. Bir önceki bölümde bu araştırmaların bir kısmına değindim. Ancak o bölümde Amerikan araştırmalarının sonuçlarına dayanarak düşük sosyal sınıf statüsünün ve yoksulluğun çocuk üzerindeki genel zararları üzerinde durdum. Bu bölümde ise bilişsel yetkinlik ve özellikle okul başarısı üzerinde duruyorum.

Düşük gelirin, başlı başına, çocuklar üzerinde zararlı etkileri vardır. Örneğin, McLoyd (1998) annenin eğitim düzeyi, I.Q.su ve anne davra-

nışlarını kontrol ederek, yoksulluğun çocuğun bilişsel ve sözel becerilerine etkisini ölçen araştırmalar yürütmüştür. Yoksulluğun çocuğun bilişsel yetkinliğini etkileyen güçlü bir risk faktörü olduğu görülmüştür. Ancak bu negatif etkinin ev çevresindeki değişkenler aracılığıyla işlediği kabul edilmektedir.

Sözlü dil becerileri ve okuma-yazma gelişimi konularındaki son araştırmalar da mantık yürütme, soru sorup cevaplama, hikâye anlatımı, kitap okuma ve süregelen olaylar hakkında tartışmayı da içeren geniş ana-baba-çocuk sözlü etkileşiminin önemini göstermektedir. Çocuğun dili ve okul başarısı ile ana-babanın sözlü yanıt vermeye hevesli olması, evde kitapların bulunması ve erken yaşta kitap okunmaya başlanması ile evdeki "orta sınıfa özgü konuşma biçimleri" gibi "aile okur-yazarlık" göstergeleri arasında güçlü bağlantılar bulunmuştur (Martini, 1995, 1996; Molfese, Molfese ve Modgline, 2000; Senecal ve LeFevre, 2002; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994; Whitehurst ve Fischel, 1999). Sözlü dil becerileri ve basılı medyaya aşinalık ile sözcük dağarcığı gibi faktörleri içeren "okur-yazarlık kültürü"nü erken yaşta ev ortamında yaşamanın gelişmiş okur-yazarlığa etkisi açıkça görülmektedir (Aksu-Koç, 2005; Hoff, 2003; Snow, 1991, 1993). Bu tür bir deneyimden yoksun büyüyen çocuk, okul hayatında olduğu gibi, okur-yazar toplumda bir yetişkin olarak da birtakım dezavantajlarla karşılaşır.

Sosyoekonomik düzey, ana-babalık ve çocuk gelişimi gibi konuları ele alan yeni bir yayında (Bornstein ve Bradley, 2003) sosyoekonomik düzeyin, başta çocuğun yakın çevresini nasıl etkilediği olmak üzere, birçok yönünü inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. Bunlardan birinde Duncan ve Magnuson (2003) ana-baba eğitiminin düşük olduğu ailelerde bilişsel anlamda teşvik edici bir ev ortamına rastlamanın güçlüğünü göstermiştir. Bu bulgu, neden daha düşük eğitim düzeyli ana-babalı çocukların okulda daha başarısız olduklarını büyük oranda açıklamaktadır (Harris, Terrel ve Allen, 1999). Erken çocuklukta yakın çevreler arasındaki farklılıkları sergileyen bir çalışmada Hart ve Risley (1995), profesyonel ana-babaların, işçi sınıfına mensup ana-babaların ve devlet yardımıyla geçinen en yoksul ana-babaların küçük yaştaki çocuklarının saat başına kullandıkları sözcüklerin sayısını gözlemlemiş, bunların sırasıyla 2000 ila 2500 sözcük, 1000 ila 1500 sözcük ve sadece 500 sözcük olduğunu bulgulamışlardır. Bu veriler "3 yaş itibariyle 30

milyonluk sözcük farkı felaketi"ne işaret ediyor (Hart ve Risley, 2003). Ayrıca, Hoff (2003) yaptığı araştırmalarla 2 yaş grubu çocukların 10 haftalık bir süre içerisinde sözcük dağarcıklarının büyüme oranlarında yüksek sosyoekonomik düzey ve orta sosyoekonomik düzeyin yarattığı farklılıklara dikkat çekmiştir.

Avrupa'da yürütülen araştırmalarda da Hollanda'da yaşayan etnik azınlıklar arasında yetersiz dil becerilerine, örneğin sözcük dağarcığına rastlanmıştır (Crijnen, Bengi-Arslan ve Verhulst, 2000). Sözcük dağarcığı, okuma başarısının önemli bir belirleyicisidir. Hollanda'daki Türk azınlık aileleriyle çalışan Van Tuijl ve Leseman (2004) anne-çocuk etkileşiminin önemine dikkat çekerken, Türkiye'deki farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin okur-yazarlık ortamlarını inceleyen bir araştırmada Aksu-Koç (2005), çocuğun sözel gelişiminde erken çevrenin önemi üzerinde durmuştur. Bütün bu araştırmalar, sosyoekonomik yoksulluğun zararlı etkilerinin ana-baba ve yakın çevrenin aracılığıyla oluştuğunu göstermektedir.

Daha bütünsel bir perspektifle konuya yaklaşan Evans (2004), bir araya gelince çocukluktaki yoksulluğun patojenik yönünü oluşturabilecek çevresel risk faktörlerine dikkat çekmiştir. Bu bulgu, Sameroff'un çoklu-risk modeliyle paraleldir (Sameroff ve diğerleri, 1987; Sameroff ve Fiese, 1992). Evans, psikolojik araştırmaların bugüne kadar yalnızca ailedeki psiko-sosyal faktörleri, özellikle ana-baba etkisini incelemiş olduğunu belirtmiştir. Ancak, ev değişkenlerine ek olarak, fiziksel çevre (toksinler, su kirliliği vb.) ve mahalle değişkenlerini de (tehlike, suç, yetersiz belediye hizmetleri, düşük kaliteli çocuk bakımı vb.) dikkate alan, daha geniş kapsamlı ekolojik bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Okuldaki öğretmenlerin düşük beklentileri olması gibi, etnik azınlık ve düşük gelirli aile ve çocukların toplumda karşılaşabileceği önyargı ve ayrımcılık gibi daha az belirgin olan değişkenler de bu listeye eklenebilir.

Bu zararlı etkilerin hangi faktörler aracılığıyla oluştuğu daha iyi anlaşıldıkça, bunları telafi etmek için birtakım müdahalelere başvurulabilir. Bir önceki bölümde, ABD'de gelir ve istihdamı artıran ve çocukların okul başarısı ve akademik emellerini de içeren davranışları üzerinde güçlü bir pozitif etki yaratan sosyal yardım programlarından bahsetmiştim (Gennetian ve Miller, 2002; Huston ve diğerleri, 2001). Çocuklarıyla birlikte kitap okurken daha çok yorum yapmak (Hockenberger, 1999) ya da kapsamlı bir anne eğitim programına katılmak gibi (van

Tuijl ve Leseman, 2004) anneleri daha fazla sözel teşvike yönlendiren daha odaklı müdahalelerin pozitif sonuçlar doğurduğu da gözlemlenmiştir. Daha etraflı olarak 8. kısımda ele alacağım Müdahale konusu, önemli bir konudur.

Yukarıda sözü edilen araştırmalar bize önemli bilgiler vermekte, dolayısıyla da çocuklarda yetkinlik eksikliğine neden olan faktörleri daha iyi anlamamızı sağlamaktadır. Özellikle ekolojik faktörler konusundaki kapsamlarının derecesi bakımından birbirinden ayrılan, farklı yaklaşımlar görüyoruz. Genellikle, merkezden uzak çevreyi, çevredeki kimyasal maddelerden tutun da mahalledeki suç oranına kadar bütün fiziksel, sosyal ve ekonomik değişkenleriyle birlikte incelemek birden fazla disiplini içeren bir çalışma gerektirir. Psikolojik perspektifler ise daha çok ev ve yakın çevre, özellikle ana-babalık odaklıdır. Ancak daha uzak çevre değişkenlerinin yakın çevre değişkenleri üzerindeki etkisi büyüktür ve bunlar devamlı etkileşim halindedir. Bu karmaşıklık içerisinde, yoksulluk büyük bir rol oynar ve birçok durumda, ya kendi başına ya da başka değişkenler üzerindeki etkisinden dolayı en önemli değişkendir.

Bu konudaki araştırmaların birçoğunun ABD'deki düşük SED'li azınlıklarla, onun dışında da Avrupa'daki etnik azınlıklarla yürütüldüğünü not etmekte yarar var. ABD'de sosyal sınıflar arası gelir ve eğitim farklılıkları çok geniş olmasına rağmen, küresel çeşitlilikte karşılaştırıldığında daha sınırlı olarak kabul edilebilir. Yoksulluk ve bunun beraberinde gelen çocuk ölüm ve hastalık oranlarındaki yüksek değerler, en az gelişmiş ülkelerde en sık görülür. Her ne kadar burada bu önemli konularla baş etmek mümkün olmasa da, yukarıda aktardığım araştırmalar, yoksunluğun dinamikleri ve bunu farklı düzeylerde çalışmanın gerekliliği hakkında bize ipuçları vermektedir.

Sıkça Rastlanan Örüntüler ve Uyumsuzluklar

Bu tartışmalar sonucunda, farklı grupları bir araya topladığım ve okula da yansıyan orta sınıf Batı kültürünü ana kültür olarak ele aldığım düşünülebilir. Bunların ikisi de netleştirilmesi gereken konular. Burada yapmaya çalıştığım, etnik azınlıkları, kırsal kesim nüfuslarını, kentsel merkezlerdeki göçmenleri ve sosyoekonomik açıdan düşük düzeydeki grupları tek bir örüntü altında toplamak değil. Bu açıkça görüldüğü gibi

yanlış bir yaklaşım olurdu. Yapmaya çalıştığım, çocuk için bir dezavantaj oluşturacak aile kültürünün ortak bazı özelliklerine işaret etmek. Daha güçlü bir baskın kültürle karşı karşıya olan bu gruplar, makro sistem içinde yoksun (dezavantajlı) ve güçsüz bir konumu paylaşmaktalar. Bu konuda görüş birliği olduğunu sanıyorum. Ancak bu grupların, aile ve çocuk yetiştirme mikro sisteminde de bazı ortak özelliklerinin olduğu daha az aşikâr olabilir. Bahsetmekte olduğum özellikler, bunlardır.

Baskın kültürü neyin oluşturduğuna gelince, bunu sadece Batı'nın orta sınıf (okullu) kültürüyle tanımlamıyorum. Bu şekilde anlaşılmış olması mümkündür; çünkü araştırmaların büyük çoğunluğu Batı'da, özellikle Amerika'da yapılmaktadır. Ancak, kırsal-kentsel kesim farklılıkları ve sosyoekonomik düzeye bağlı sosyal çeşitlilik, daha az gelişmiş Batılı olmayan ortamlarda daha da çarpıcıdır. Aynı uyuşmazlık problemi, bu ortamlarda da, hatta daha büyük oranlarda, görülmektedir. Bu yüzden bu tartışmaya Türkiye'den bazı örneklerle başladım ve çoğunlukla Afrika'da yürütülen "gündelik bilişim" araştırmalarının bazı (politikaya yönelik) etkilerini gözden geçirdim.

Burada tartışmakta olduğum, nedensel açıklamalar, sorgulama, perspektif oluşturma vb mantık yürütme içeren sözlü iletişim, daha önce incelemiş olduğum 'bilişsel yeterlik için sosyalleşme' ile ilgilidir. Özellikle sözsüz gözlemle öğrenme ile itaate yönelik çocuk sosyalleşmesinin çocukta bilişsel/dilsel karmaşıklığın yüksek düzeylere ulaşması için uygun bir yöntem olmadığı görülmekte. Bu yaklaşım çocuk için, sosyal değişim ortamlarında bir dezavantaj oluşturabilir. Özellikle kırdan kente göç, etnik göç vb. sosyal değişme sonucu oluşan okul ve kentsel yaşam ortamı, çocuğun yeni beceriler geliştirmesini talep eder. Bunlar, girişimcilik, bireysel karar verme, dilsel-bilişsel yeterlik, yaratıcı problem çözme gibi becerilerdir ve itaate ve taklide dayanan öğrenmeyle pek edinilemez.

Ancak, bazı etnik azınlıkların ve düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların düşük okul performansının nedeni sadece aileye ya da kişilere bağlı değildir; toplumdaki çoğunluk-azınlık ya da sosyal sınıf ilişkilerine de bağlıdır. Örneğin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin azınlıklara ve düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere karşı genelde önyargılı ve düşük düzeydeki beklentileri, "kendi kendilerini doğrulayan beklentiler" olarak ortaya çıkmaktadır. Bu konular özellikle kitabın 10. bölümünde incelenecektir.

Buradaki amacım, söz konusu karmaşık problemlerin hepsini açıklamak değil (bu konudaki makro-düzey bir analiz için bkz.: Guiraudon, Phalet ve ter Wal, 2005; Ogbu, 1990). Sadece geleneksel kültürün bilişsel yeterlik ve ana-babalık kavramları ile baskın kentsel kültürün ve eğitim kurumlarının beklentileri arasındaki uyumsuzluğun bazı yönlerine işaret ediyorum. Uluslararası göçü, sanayileşmiş ülkelerdeki etnik azınlıkları, kentsel bölgelere taşınan köylüleri ya da kentte yeni ekonomik yeterliklere uyum sağlamak zorunda kalan düşük sosyoekonomik düzeydeki grupları incelediğimiz zaman bunların hepsinde bu tür uyumsuzluklar buluyoruz.

Ana kültürdeki yeterlik kıstasları, azınlıklarınkinden, köyden göçenlerinkinden ve düşük sosyoekonomik düzeydeki gruplardan farklıdır. Ana kültürün (okullar, kentsel işler, meslekler vs.) değişmesini beklemek pek gerçekçi değil, bu yüzden daha güçsüz (ve marjinal) olanların değişmesi gerekir. Bu, ana kültürde hiçbir şeyin değişmediği anlamına gelmiyor; tabii ki hiçbir kültür statik değildir ve değişim her zaman vardır. Bunun ötesinde, eşitsizlikler, sömürü vb. sorunlar düzeltilmelidir. Ve psikologlar, birey ve aile düzeyine ek olarak, makro düzeyde de değişim ve gelişimi sağlamak için diğer sosyal bilimcilerle birlikte çalışmalıdır. Örneğin, eğitim çalışmalarında yeni bir ilke, "çocukları okul için hazırlamak ve okulları çocuklar için hazırlamak"tır (Myers, 1992). Hem gelişmekte olan hem de sanayileşmiş ülkelerin okullarında düzeltilmesi gereken birçok şey var. Ancak, sosyal kurumlardaki değişim yavaş gelişen bir süreçtir. İnsanların (çocuklar ve yetişkinler) kurumlara daha iyi uyum göstermelerini sağlayacak herhangi bir yardımda bulunmadan, kurumların değişmesini beklemek gerçekçi değildir ve birey ve grup düzeyinde ortaya çıkabilecek başarısızlığı ve hayal kırıklığını engelleyemez.

Bu yüzden, her iki tarafta da değişim sağlanmalıdır; yani hem bireylerde hem de kurumlarda. Ancak okul kültürünün bazı bölümleri değişemez çünkü bunlar işlevselditr ve diğer modern sosyal kurumlara ve yaygın kentli okur-yazar kültürüne bağlıdır. Okulun sözel ve matematiksel yetenek, soyut düşünme ve problem çözmeyi içeren "bilişsel yeterlik kavramı", sanayileşmiş (ve sanayileşmekte olan) ülkelerin genç insanlarında gelişmesi gereken bilişsel becerilere uygundur. Bu beceriler, toplumda uzmanlaşmış işlevlerin gereklerine uymaktadır. Özellikle ana-baba kültürünün geleneksel bilişsel yeterlik kavramlarıyla okulun

gerekleri arasında bir uyumsuzluk olduğu bu tür durumlarda, değişmesi gereken, geleneksel kültürün yeterlik kavramlarıdır.

Birçok toplumda, yükselmenin birincil yolu eğitimdir. Kamusal eğitimin yaygınlaşmış olduğu "Çoğunluk Dünya" ülkelerinde, çocuğun okulda gösterdiği başarı, daha iyi bir iş bulmada ve modernleşen ekonomilere tam olarak katılmada çok önemli bir faktör haline gelmektedir. Dolayısıyla, değişen bir çevrede sosyal yetkinlik kıstaslarının da değiştiğini görüyoruz. Belirli bir yer ve zamanda işlevsel olan bir şey, başka bir yer ve zamanda artık işlevsel olmayabiliyor. Küresel kentleşme sürecinde çevreler arası benzerliklerin artmasıyla birlikte, değişimin genel örüntülerini daha iyi öngörmek için evrensel bir perspektif, göreli bir perspektife göre daha etkili gözüküyor.

KÜRESEL BAKIŞ AÇILARINDA İŞLEVSEL DEĞİŞİMLER: ODAKLAŞMAYA DOĞRU

Yukarıda sunulan son fikir, bizi bu bölümdeki tartışmayı bir sonuca bağlamaya yönlendiriyor. Bu bağlamda, bu konuda tartışılan iki tema, (mantık yürütme yerine) "gözlem ve taklide dayalı öğrenme" ve "zekânın sosyal tanımları" kısaca yeniden ele alınabilir. Gözlem ve taklide dayalı öğrenme etkili olabilirse de, ana-babaların mantık yürütme, açıklama, düşünme gibi, diğer öğrenme türlerinin de önemini anlamaları gerekir. Bu, çocuğa yaklaşımda değişim sağlayacaktır. Çünkü çocuk sadece sessiz bir gözlemci ve ana-baba modelinin taklitçisi olmaktan çıkıp öğrenme süreci içinde kendini sözle ifade edebilen aktif bir katılımcıya dönüşecektir. Bu tür sözlü ifadeler, nedensel ilişkiler, açıklamalar ve sorgulamalar içerebilir. Çocuğun sosyalleşmesinde dilin etkili ve yoğun kullanımı önemli bir ara faktördür.

Zekânın (ya da bilişsel etkinliğin) kültürel tanımına gelince, gerekli olan, çocuğun sosyalleşme sürecinde sosyal hedeflerin öneminin azalması değil, bilişsel hedeflerin öneminin artırılmasıdır. Örneğin, ana-baba değerleri ve okul gerekleri arasındaki uyumsuzluğun nedeni, ana-babanın okul başarısı için bilişsel becerilerin gerekliliğini önemsememesi ve çocuğun iyi (uysal ve sessiz) olmasının yeterli olduğunu düşünmesidir. Bilişsel becerilerin ve dil becerilerinin öneminin de daha

iyi anlaşılması gerekir. Etkinliğin farklı yönlerinin (sosyal ve bilişsel) öneminin anlaşılması, aile ve okul kültürü arasında daha iyi bir uyumun sağlanması için gereklidir (Kağıtçıbaşı, 2002a).

Bu düşünceyi genişletmek gerekirse, sosyal zekâ ya da sosyal bağlamda anlamlandırılmış yetkinlik kavramları yalnızca geleneksel endüstri öncesi toplumlarda görülmese de daha çok böyle çevrelerde önemsenir. Kentsel yaşam tarzı ve yüksek eğitim düzeyine sahip, sıkıca örülmüş insani bağların bulunduğu "bağlılık kültürlü" 'modern' toplumlarda da bu kavramları görüyoruz (Kağıtçıbaşı, 1985a). Gelişmiş ama Batılı olmayan, bağlılık kültürüne sahip toplumlarda ya da göçmen çevrelerde yapılan araştırmalar bunu göstermekte. Örneğin, Çin'de yaşayan Çinlilerle ve Amerika'da yaşayan Çinli göçmenlerle (Lin ve Wang, 2002; Wang ve Conway, 2004), Hintlilerle (Saraswathi ve Ganapathy, 2002) ve Tayvanlılarla (Yang ve Sternberger, 1997) yapılan çalışmalarda bunlara rastlanmıştır. Aynı zamanda Çoğunluk Dünya'da yaşayan eğitimli genç nüfusta ve Avrupa'daki göçmenlerde görülen "sosyal başarı" kavramında da bunun yansımasını görüyoruz (Phalet ve Claeys, 1993; Yu ve Yang, 1994) (daha detaylı bilgi için bir önceki bölüme bakınız). Burada öne sürülen, insanlar arası yakınlık ve bunun sosyal yetkinlikteki yansımasının yerini bireyci bilişsel yetkinliğin alması gerektiği değil; daha ziyade sosyal yetkinliğin bilişsel yetkinlik tarafından tamamlanması gerektiği düşüncesidir.

Ekonomi ve politik bilimlerin terminolojisiyle belirtilirse, düşük sosyoekonomik düzeydeki grupların "sosyal kapital"den (Coleman, 1990) yoksun olduğu söylenebilir. Sorunların psikolojik temelini anlarsak, makro düzeydeki durum fazla değişmese bile, bu sorunların azalmasına yardımcı olabiliriz. Bu bağlamda, yoksunluk durumunun içerdiği süreçleri tanımlamak için geliştirilen modellerin belirttiği ara etkenler anahtar rol oynayabilir. Bunlar farklı yoksunluk ortamlarında ortak olarak görülmekte. Yüksek sayıda risk faktörünün (Evans, 2004; Sameroff ve Fiese, 1992) ve yoksulluk, stres ve sosyal dezavantajın ana-baba becerileri ve ilgisi üzerindeki olumsuz etkilerinin bazı örnekleri daha önce tartışılmıştı (Duncan ve Brooks-Gunn, 1997, 2000; Jackson ve diğerleri, 2000; McLoyd, 1990; Mistry ve diğerleri, 2002; Patterson ve Dishion, 1988). Bu olumsuz koşulların dışında, kırsal/geleneksel toplumlarda ana-babanın modern kavramlarla çelişen bilişsel yeterlik kavramları ve buna bağlı ana-baba yönelimleri, özellikle sosyal değişim dönemlerinde, bir dezavantaj oluşturabilir.

Yinelemek Gerekirse. Bu bölümde, genel anlamda kültürel bağlama olan duyarlılığın ve özel olarak "Gündelik Biliş" perspektifinin sağladığı içgörüleri tartıştık. 'Yetkinlik için sosyalleşme'yi belirli bir bağlam içinde incelememiz gerekir. Fakat bağlamın önemini vurgulamak "kültürel görecelik" anlamına mı gelir? Eğer her bağlam farklı olarak algılanırsa ve gözlemlenen psikolojik süreçler bu bağlamın bir parçası olarak ve bu nedenden dolayı diğer bağlamlardakilerden farklı olarak görülürse, başa çıkılamayacak kadar çeşitli betimlemeler ortaya çıkmış olur. Bu da, bu süreçlerdeki benzerliklerin ve farklılıkların olası sistematik temellerini kavramamızı zorlaştırır.

Birinci bölümde de belirttiğim gibi, bağlamlar mutlaka tek ve kendilerine özgü değildirler; aşağı yukarı benzer olabilirler ve karşılaştırılabilirler, aynen farklı bağlamlarda davranışların karşılaştırıldığı gibi. Bu, bağlamları tamamen göz ardı edebileceğimiz anlamına gelmez. Bu da benim "görecilik olmadan kültürel bağlamcılık" görüşümdür (Kağıtçıbaşı, 2000a). Bu perspektif, kültürlerarası karşılaştırmalar aracılığıyla psikolojik süreçlerde sistemli örüntüler keşfetme, hatta olası evrensel düzenlilikler bulma amacıyla aynı doğrultudadır.

Artık açıkça görüldüğü gibi, yukarıdaki düşünceler belirli bir yöne, hatta bir odaklaşmaya işaret etmektedir. Küresel olarak bağlamlarda sosyoekonomik, demografik, yapısal değişmeler oluşmaktadır. Bu, dünya çapındaki kentleşme sürecidir (bkz. önceki bölümde Tablo 2.3). Bu değişim süreci beraberinde, kamusal eğitimin yaygınlaşması, iş yerinde uzmanlaşma, pazar ekonomisine tarımda bile daha fazla katılımı da içeren benzer yaşam tarzı örüntülerini getirmektedir. Bu demektir ki, insanlara, özellikle de büyümekte olan çocuğa etki eden çevresel talepler, gittikçe daha fazla benzeşmektedir. Bir başka deyişle, kültürler arasında insan gelişimindeki bağlamların benzerlikleri artmaktadır.

Bu küreselleşme sürecinin anlamları çok boyutludur. Bunlar, benliği, benlik-diğeri ilişkilerini ve aileyi etkiledikleri süreçte kitabın ana konusunu oluşturmaktadır. Bu bölümde, yetkinliğin sosyalleşmesine ilişkin anlamları tartıştım. Hepsini bir araya getiren bir özet Şekil 3.1'de verilmektedir.

Şekil 3.1 Bağlamsal değişim ve yetkinlik için sosyalleşmede değişim

Bağlam	Kırsal -daha az uzmanlaşmış iş -düşük eğitim	→	Kentsel -daha fazla uzmanlaşmış iş -daha fazla eğitim
Öğretme ve Öğrenme	Gösterme ve modelleme Çıraklık	→	Sözel açıklama Okul tarzı öğrenme
Yetkinlik	Sosyal zekâ Pratik/el becerileri	→	Sosyal+Bilişsel Zekâ Okul tarzı beceriler

Burada dikkat edilmesi gereken şudur ki, kent bağlamında artan okullaşmayla sosyal zekânın yerini bilişsel zekâ almamaktadır. Daha çok, bilişsel zekâ sosyal zekâya eklenmektedir. Sosyal zekâ kişiyi her bağlama uyarlayabilen bir zekâdır. Bilişsel ve okulla ilgili beceriler, okulda ve kentsel işlerde var olabilmek ve başarabilmek için işlevseldir. Sosyal beceriler, aynı zamanda okul ortamına uyum sağlayabilmekte işlevseldir (Okagaki ve Sternberg, 1993). Fakat bu becerilere, okula ve daha özelleşmiş çağdaş ekonomilere uyum sağlamayı kolaylaştıracak bilişsel becerilerin eşlik etmesi gerekir.

3.1 numaralı şeklin gösterdiği, yaşam tarzlarının ve bunların beraberinde oluşan psikolojik perspektiflerin ve davranışların odaklaşmasıdır. Bu, küresel kentleşme sonucu herkesin aynı olacağını öne sürmek değildir. Sosyoekonomik değişimlerin getirdiği yaşam tarzlarında artan benzeşmeler sonucu, benzer çevresel taleplere uyum sağlama söz konusudur. Fakat bu uyum sağlama süreçlerinin sonuçları kendini birçok farklı biçimde gösterebilir. Böylece, altta yatan mekanizmalar aynı olsa da, davranıştaki ortaya çıkış biçimleri çeşitli olmaya devam edebilir. Aynı zamanda, kültürel bir gecikme yaşanabilir ve kültürün bazı yönleri değişirken, diğer yönleri aynı kalabilir ve hatta değişime direnebilir. Açıkça görülüyor ki toplumsal değişimin karmaşıklığını her yönüyle ele almak mümkün değildir. Burada yapılmaya çalışılan, yetkinliğin sosyalleşmesini etkileyen bazı ortak çizgileri anlamaktır.

ÖZET VE TEMEL NOKTALAR

- Sosyalleşmenin amacı, toplumun yetkin bir üyesi olmaktır. Bu yüzden sosyalleşme, bu amaca ulaşmak için ne yapılması gerekiyorsa onu yapmak üzere tasarlanmıştır. Bu perspektifte yetkinlik, kültür tarafından değer verilenleri içerir ve bu yüzden de kültürlerarası farklılık gösterir.
- Sosyalleşme, çocuğa bakan kişilerle çocuk arasında aktif bir etkileşimdir.
- Yetkinlik, bilişsel ve sosyal yetkinlik olarak ayrıştırılabilir; bu bölümün odağında bilişsel yetkinlik vardır.
- Antropoloji literatüründe çok sayıda sözel olmayan "öğretme ve öğrenme" betimlemesi bulunmaktadır; özellikle de kırsal kesimlerde. Çocukla büyük oranda sözel ilişkiye girme ya da girmeme, çocukluğun o kültürde nasıl algılandığıyla ilişkili olabilir.
- Merkezi işlemci model, akademik psikolojinin bilişsel yetkinliği (zekâ), farklı bağlamlarda aynı şekilde davranabilen, böylece öğrenileni bir durumdan diğerine aktarabilen temel bir psikolojik süreç olarak kabul ettiği geleneksel bir görüştür.
- Belirgin öğrenme modeli ise merkezi işlemci modele karşı bir görüş olarak ortaya çıkmıştır; bağlamı gerekli olarak görür ve öğrenme deneyimiyle bilişsel beceriler arasındaki uyarlama ilişkilerini inceler. Belirgin öğrenme modelinin temel problemi, öğrenmenin farklı durumlara transferinin belirli yönlerde benzeşmeler olmadığı sürece gerçekleşmemesidir. Fakat kavramlaştırma olduğu zaman günlük öğrenmeden transfer gerçekleşebilir.
- Geleneksel Çoğunluk Dünya toplumlarında, etnik azınlıklar arasında ve Batı toplumlarının düşük SED gruplarında, yetkinliğin bilişsel odaklı olmaktan çok sosyal odaklı kavranması söz konusudur. İtaat-boyun eğme hedefleri vurgulanır. Çocuklara bakan kişilerin yetkinliği anlayış biçimleri ve bununla ilgili davranışları, baskın toplumun (okul) anlayış biçimiyle çelişebilir.
- Birçok araştırma göstermektedir ki, çocukla kurulan sözel ilişkinin düzeyi SED'e ve annenin eğitimine bağlı olarak değişebilir. Çocuk odaklı olmayan kültürel bağlamlarda, çocukla sözel ilişki daha düşük düzeydedir. Bu tür ortamlarda çocukluk çok özel olarak algılanmaz.

- 1970'lerden bu yana, dil gelişimi üzerindeki çalışmalar, gelişmiş okur-yazarlık başarısını öngörmede erken yaşta evde dil ile olan deneyimlerin ve "okur-yazarlık kültürünün" rolüne parmak basmaktadır. Sözel uyarımın, özellikle birinci yıldan sonra, çocukların gelişimine çok önemli etkileri olduğu görülmüştür.
- Yoksulluğun ve etnik azınlık statüsünün çocuğun gelişimi üzerinde geri bıraktırıcı etkileri görülmüştür. Yoksulluk kendi başına bir risk faktörüdür, fakat bu faktöre yakın ev değişkenleri aracılık etmektedir. Bu aracı değişkenler daha iyi anlaşıldıkça, olumsuz çevresel etkileri ortadan kaldıracak müdahaleler daha etkili olacaktır.
- Artan kentleşme, eğitim ve uzmanlaşmanın eşlik ettiği yaşam tarzlarındaki küresel değişimler, sosyal yetkinlikleri tamamlayan (okul-varî) bilişsel yetkinlikleri gerektirmektedir. Sosyalleşmede ikisinin de desteklenmesi gerekir.

4

Kültür, Benlik ve Bireycilik-Toplulukçuluk

Belçikalı bir psikolog olan Karen Phalet, Belçikalı ve Türk gençlere gelecekte kendilerini neyin gururlandıracağını sordu. Her iki gruptaki gençler de, gelecekte başarılı olmaktan, örneğin doktorluk, avukatlık vb. mesleklerde başarılı olmaktan bahsetti. Ancak Belçikalı ergenlerden farklı olarak, Türk ergenler onlara sorulmadan, kendiliğinden "... ve bu ailemi de gururlandırırdı" diye ekleme yaptılar (Phalet ve Claeys, 1993). Buna karşılık Triandis'in bireyciliği ölçen maddelerinden biri şudur: "Eğer bir kişi Nobel ödülünü kazanırsa, ailesi hiçbir şekilde onurlanmamalıdır" (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai ve Lucca, 1988). Bu iki örnek, değişik benlik anlayışlarını yansıtmaktadır. Bu benlik yorumlarının birisi, "başkalarına bağlanan", diğeri ise başkalarından "ayrılmış" olan benliktir. Bu bölümün konusu budur.

Bir önceki bölümde yetkinlik için sosyalleşmenin farklı kültürel ortamlarda farklı şekillerde anlaşıldığı anlatıldı. Aile ve topluluk bağları sıkı olan toplumlarda zekâ sosyal açıdan tanımlanır. Bu, farklı derecelerde olsa da, bireyci "Batı" dışındaki tüm toplumlarda geçerlidir. Bu nedenle, birçok kişi için bilişsel yetkinlik sosyal yetkinliği içermektedir. Sosyal yetkinlik ise toplumdaki yetişkin rollerine uyum sağlayacak şekilde sosyalleşmedir ve sosyal yetkinliğin temeli benlik gelişimidir.

Bu bölüm, oldukça karmaşık bir konu olan kültür ve benlik ilişkisini inceliyor. Seçici bir yaklaşımla ilk olarak benlik kavramının kültürler arasında nasıl farklılık gösterdiğini ve kültürü nasıl yansıttığını ele alacağım. Daha sonra, benliği inceleyen bazı psikolojik ve antropolojik yaklaşımları ve özellikle Amerikan sosyal psikolojisinde "benliği" ön plana çıkaran eleştirel yaklaşımı inceleyeceğim. Bu yaklaşımlar, bireycilik/toplulukçuluk ikilemine yönelik yeni kültürel ve kültürlerarası

araştırmalarla birleştiğinde benlik tanımlarının kültürel farklılık gösterdiği temel bir boyuta işaret ediyor. Bu, (karşılıklı) bağımlılık-bağımsızlık boyutudur ve ilişkisel-ayrık benliğe yansır. Bu boyut, insanların iç içe geçmesi ve ayrılmasıyla ilgilidir. Bu boyut ve etkileri, bu kitabın ana konularından biri olduğu için, burada ayrıntılı olarak ele alınıyor. Altıncı bölümde, kuramsal gelişmeler ve farklı kültürlerde benliğin giderek benzeşmesi arayışı incelenecek ve bir başka boyut olan yetkinlik de tanıtılacaktır.

KÜLTÜRE BAĞLI OLARAK DEĞİŞEN BENLİK KAVRAMI

Bu kitapta, benlik kavramını "kişi" ve bir ölçüde de "kişilik" kavramlarını kapsayacak bir terim olarak kullanıyorum. Benlik, sosyal etkileşimler sonucunda oluştuğu ve sosyal bir konumda yer aldığı için sosyal bir üründür. Benliği kişilikten ayıran da budur. Kişilik oldukça sabit, sürekliliği olan ve sosyal ortamlardan pek etkilenmeyen özellikler içerir. Benlik, kişinin kendini nasıl anladığı, yani kendisiyle ilgili farkındalığıdır. Bu belki de benliğin en önemli özelliğidir ve yakın zamanda "benlik anlayışı" diye adlandırılmıştır (bkz. Smith ve diğerleri, 2006). Benlik farkındalığının sosyal kaynaklarının vurgulanması yeni değildir; James'e kadar geri gider (1890). G. H. Mead (1934), Fromm (1941), Murphy (1947) ve Erikson'un (1959) kavramlaştırmalarında da görülür. Halen de sosyal ve kültürlerarası psikoloji için önemli bir konudur (bkz. Smith, 2003).

1980'lerde benliğin kültürel tanımlanışı daha belirgin hale gelmiştir. Sosyal bir ürün olan benlik, kültürel açıdan paylaşılan bir insan modelidir (Heelas ve Lock, 1981; Lakoff ve Johnson, 1980). Bu bölüm, son zamanlarda kültürel ve kültürlerarası çalışmaların konu aldığı benliğin bu belirgin özelliğine odaklanmıştır. İlk olarak 1980'lerde yapılmış olan çalışmalardan çıkan fikirleri burada ele alacağım. Daha sonra, daha yakın zamandaki çalışmaları inceleyeceğim. Bu yeni çalışmalar benlik yorumunun kültürden kültüre farklı olduğunu göstermenin ötesine gitmiş ve benliğin kuramsal kavramlaştırmalarını oluşturmuştur. Bugün

psikoloji alanının bulunduğu yer burasıdır; Smith'in sözleriyle "Neyin kültürden kültüre değiştiğini, neyin ise değişmez olduğunu ve kültürün etkileme sürecini artık daha iyi anlamaya uğraşmalıyız" (2003, s. 175). Bu bölümde ve bundan sonraki iki bölümde böyle bir uğraş içinde olacağız.

Benlik Nasıl Anlaşılıyor? Son Birkaç On Yıldaki Görüşler

Benlik kavramı farklı kültürel ortamlarda farklı şekillerde anlaşılır. Benlik temel bir psikolojik kavram olmasına rağmen ve evrensel bir yapısı olduğu varsayılsa da, bu böyledir. Çeşitli bilimsel geleneklerden birçok araştırma günümüzde bu çeşitliliği işaret ediyor. Bu çeşitliliğin eski ve çok iyi bilinen bir örneği Geertz'ten (1975, s. 48) alıntılanan şu pasajda verilmektedir:

> Belirgin sınırları olan, kendine özgü, az veya çok güdüsel ve bilişsel uyum içinde bir evren olan; belirgin bir bütünlük oluşturmuş olan farkındalık, duygu, yargı ve hareketin dinamik merkezi olan; hem diğerlerine hem de sosyal ve doğal geçmişe karşıt bir şekilde oluşmuş olarak tanımlanan Batılı benlik kavramı, bize çok mantıklı gelse de, dünya kültürleri bağlamında çok garip bir fikir olabilir.

Geertz, Bali'de bireylerin önemli olmadığını, toplumda üstlendikleri rollerin ve diğer kişilerle nasıl ilişkilerde bulunduklarının önemli olduğunu vurguluyor. Bu nedenle, kişilerin "taktıkları maskeler, içinde bulundukları sahne, oynadıkları roller ve de en önemlisi sergiledikleri oyun, kalıcı bir şekilde görüntüyü değil özü ve benliği oluşturuyor" (Geertz 1975, s. 50). Geertz, Bali'de kişilerin, kendilerinin bile unutabildiği anlamsız bir sözcük olan isimleriyle değil, kimin oğlu olduklarıyla, yani toplumdaki konumlarıyla tanımlandığı, "ilişkisel" benlik kavramlaştırmasından söz ediyor.

Burada, daha önce belirtilen zekânın sosyal tanımıyla bir paralellik söz konusu (bkz. Bölüm 3). Şöyle ki, zekânın sosyal olarak tanımlandığı ortamlarda benliğin de ilişkisel bir şekilde kavramlaştırılması beklenebilir. Bunun nedeni, insan ilişkilerinin çok önemli olduğu kültürel ortamlarda çocuk eğitiminde sosyal yetkinliğin gelişiminin, özellikle

de diğer insanlara karşı duyarlı olmanın ve sosyal sorumluluk duygusunun vurgulanmasıdır. Bir önceki bölümde bunların bazı örneklerini verdim (Dasen, 1988; Harkness ve Super, 1992; Harwood ve diğerleri, 2002; Macro, 1993; Morelli ve diğerleri, 2003; Kağıtçıbaşı, 1982a, 1984; Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001).

Bali örneği kadar çarpıcı olmasa da, benliğin ilişkisel kavramlaştırılışının başka ülkelerde de örnekleri var. Örneğin, V. G. Enriquez (1988) Filipinler'de "kişi ve diğerinin bileşimi" anlamına gelen "Kapwa" kavramını açıklıyor (s. 139). Bu benlik kavramı, "dışarıdaki" (diğer) ve "bizden biri" kategorilerini içeriyor ve bu nedenle benlikle diğer kişinin iç içe geçmesine izin veriyor. Bu kavramlaştırma, benliği, başkasına karşıt konuma yerleştiren Batı kavramlaştırmasından çok farklıdır. Aynı şekilde, Japonya'daki, "amae" ilişkisinde anne ve çocuğun iç içe olmasıyla başlayan ve daha sonra da bütün bir yaşam boyunca bağlılık ve bağımlılık duygularıyla devam eden, "grup benliği" hakkında da çok şey yazılmıştır (Caudill ve Frost, 1973; DeVos, 1985; L. A. Doi, 1974; T. Doi, 1973; Hamaguchi, 1985; Lebra, 1976; Morsbach, 1980; Neki, 1976; Stevenson, Azuma ve Hakuta, 1986).

Nsamenang (1992) Batı Afrika'da çocuğa isim konmasından başlayıp ölüme kadar devam eden "sosyal benliği" anlatıyor. "Bağlılık", varlığın anlamının kişilerarası ilişkilerde yattığı Çin benlik kavramlaştırmasında da görülmektedir (örneğin Bond, 1986; Hsu, 1985). Sun'a göre (1991), "Çin'in 'iki kişilik matris'inde Çinli bir birey, ayrık bir birey değildir; 'iki kişi'lik bir devamlılık içindedir... Bireyin tamamlanması diğerinin matrisine girerek olur... Bu birliktelik, "yin" ve "yang"ın birbirini tamamlaması şeklinde Çin kültürünün ana sembolüne de yansımıştır. Konfüçyüs düşüncesi de "ikiliğin" (ikilemin) felsefesidir" (s. 2-4).

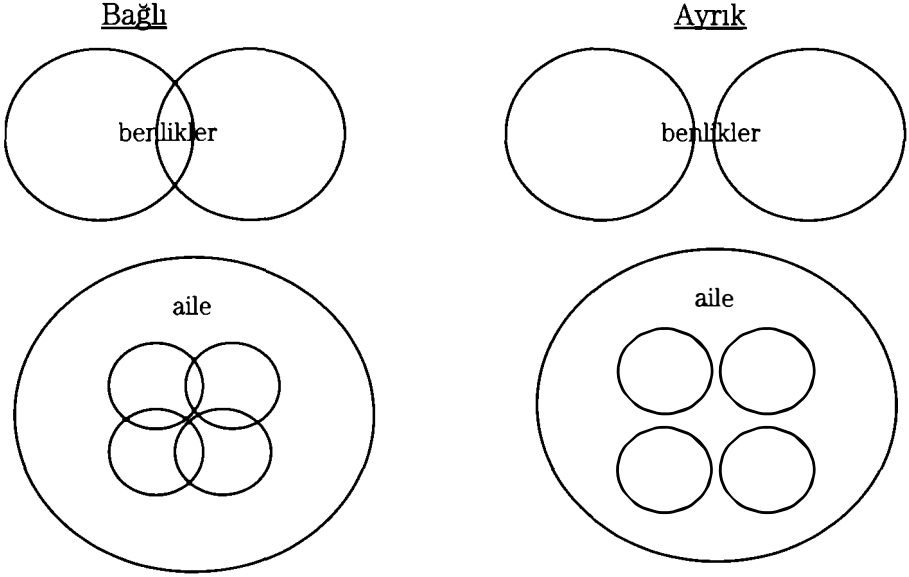
Benliğin bağlılığı sadece diğer insanlarla değil, sanayileşmemiş, hatta okur-yazar olmayan Afrika ve Okyanusya toplumlarında yapılan antropolojik çalışmaların da gösterdiği gibi, bazen doğa veya doğaüstü dünyayla da olabilir. Bazı antropologların ve kültürel psikologların da belirttiği gibi, benliğin doğal veya doğaüstü güçlerle birliğinin kavramlaştırılmasında, benliğin bireyi aşan zaman ve mekân içinde sürekliliği vardır ve bireyler kendi yaşamları veya hareketleri için sorumlu ve etkili değildir (örneğin Marsella, DeVos ve Hsu, 1985; Marsella ve White, 1984; Nsamenang, 1992; Shweder ve LeVine, 1984; Teasdale ve Teasdale, 1992; White ve Kirkpatrick, 1985).

Psikanalitik bir bakış açısından, Roland, Japonya ve Hindistan'da "yaşanan benlik duygusunun 'biz benliği' denebilecek ailesel benlik" olduğuna işaret eder ve bunun Batı'daki "bireyselleşmiş benlik"ten çok farklı olduğunu vurgular (s. 8). Ancak, "Batı" da kendi içinde homojen değildir; örneğin Gaines (1984) Kuzey Avrupa (Protestan) ve Akdeniz'deki (Latin) kişilik kavramlarını sırayla kendine özgü (referential) ve endeksli (indexical) olarak tanımlamıştır. Endeksli benlik, "sosyal ilişkiler ve ortamlardan bağımsız olan bir soyut bütünlük olarak değil, farklı durumlardaki sosyal etkileşime endeksli, ortamsal parçalardan oluşmuş bir bütünlük" olarak algılanıyor (s. 182). Son zamanlarda, Harkness, Super ve Van Tijen de (2000) "Batı zihninin" varsayılan homojenliğini ya da tekliğini sorguluyorlar.

Antropolog ve psikologların yaptığı kültürlerarası çalışmalar bu farklılığı çok değişik şekillerde gösteriyor. Aradaki temel ayrım, kendiiçerikli, bireyselleşmiş, ayrık, bağımsız benliğin diğer kişilerden kesin sınırlarla ayrılmış olması, buna karşılık ilişkisel, (karşılıklı) bağımlı benliğin akışkan sınırları olmasıdır. Ayrıca, bu ayrım hem benlik algısı hem de sosyal algı için, yani başkalarını algılamakta geçerlidir. Sözü edilen farklılık, keskin bir ikilikten çok bir değişkenlik boyutunu yansıtabilir. Daha önce de belirtildiği gibi, 1980'lerden itibaren bu konudaki farkındalık artmış ve daha çok antropolojik bakış açısıyla incelenmiştir.

Mutlak bir varoluş düzeyinde her toplumdaki her insan ayrı bir varlık olduğunun farkındadır (Sun'a göre Çin'de "vücut" olarak, 1991). Başka bir deyişle, neyin içsel olduğu veya benliğe ait olduğu, neyin olmadığı arasında bir sınır var. Ancak, bu en temel varoluş düzeyinin ötesinde, kültüre bağlı olarak yoğun bir farklılık ortaya çıkıyor. Benliğin sınır çizgisinin nereye (Heelas ve Lock, 1981) ve ne kadar kesin ve belirgin bir şekilde çizildiği farklılık gösteriyor. Amerikan (ve Batı) psikolojisi, bireyci Batı kültürel özelliklerini yansıttığı ve desteklediği için bu çizgiyi oldukça dar ve kesin bir biçimde çizerek "ben" ve "ben-olmayan" arasında kesin bir sınır oluşmasını sağlar. Diğer kültürel kavramlaştırmalar, bu yaklaşımdan farklı derecelerde ayrılmaktadır (Şekil 4.1).

Şekil 4.1. Bağlı ve Ayrık Benlikler/Aile



Şekil 4.1 bağımlı veya ilişkisel benlikler ve ayrışmış benliklerin şematik bir temsilidir. Üst bölümdeki daireler, bireyin diğerleriyle olan ilişkilerini temsil etmektedir. Bu ilişkilerde benlikler birbirleriyle kısmen örtüşebilir ve sınırları geçirgen olabilir ya da birbirinden ayrık ve sınırları kesin olabilir. Şeklin sol tarafında örtüşmenin derecesi görülebilir. Bu örtüşme, şeklin tamamen birleşmesi ya da ucu ucuna değmesi şeklinde çok ya da az olabilir. Şeklin sağ tarafında ise ayrık benlikler de aralarındaki uzaklığa göre çok ayrık ya da daha az ayrık olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, burada önemli olan, kişinin diğerleriyle olan yakınlığının *derecesidir*. Alt taraftaki şekiller ise ailedeki benzer değişkenliği anlatmaktadır. Bu şematik temsil aynı zamanda bu ve bir sonraki bölümde yer alan tartışmaların daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir.

Gittikçe artmakta olan kültürlerarası araştırmalar ve kavramlaştırmalar, benlikle ilgili böyle bir temel farklılık olduğu fikrinde birleşiyor. Bu yeni bakış açıları daha sonra bu bölümde ele alınacak. Biraz da Amerikan Psikolojisi'nin ayrışmış benlikle ilgili geleneksel vurgulamasına tepki olarak, kültürlerarası yaklaşımlar benlik tanımlamasıyla ilgili kültürel farklılıkları bir boyut üzerinde değişen dereceler olarak

ele almak yerine Batı'dakinin tamamen tersi olarak ele almaya yöneliyor. Özellikle antropologlar ve etno-psikologlar tarafından yürütülen araştırmaların çoğu Batı'dakinden çok farklı kültürel ortamlarda yapıldığından, benlikle ilgili yorumlarında keskin zıtlıklar baskındır. Ancak farklılık, keskin bir ikilikten çok bir değişkenlik boyutunu yansıtabilir. Yine de, benlik kavramlarında kültürler arasındaki farklılıklar, benzerliklerden daha çarpıcıdır.

Aslında, benlik psikolojisi, özellikle yaygın olarak kabul edilen kavramları eleştiren Amerikalı psikologların kültürlerarası verileri kullanmaya başladığı bir alan olarak ortaya çıkmıştı (örneğin Pepitone, 1987; Sampson, 1988, 1989; M. B. Smith, 1991, 1993). Tarihsel yaklaşımlar da kullanılmıştır (örneğin Baumeister, 1986; Cushman, 1990; Gergen, 1991; Giddens, 1984; Sampson, 1989; Taylor 1989). Örneğin, Taylor (1989), Geertz'in daha önceki (1975) iddiasını andıran bir şekilde, "içsel" ayrık benliğin "tuhaf olduğunu ve diğer kültürler ve zamanlarda örneği olmadığını" ileri sürmüştür (s. 114). Ancak, Smith'in de belirttiği gibi "kültürlerarası karşılaştırmalar, tarihsel incelemelerden çok daha iyi veriler sağlayarak ve daha iyi kanıtlarla sorularımızı cevaplayabilir" (1991, s. 76). Kültürlerarası analizin benlik çalışması için önemi daha da yaygın kabul görmektedir.

BENLİĞİN İNCELENMESİNDE TARİHSEL EĞİLİMLER

Bu bölümde, son birkaç on yılda ortaya çıkan ve psikolojik araştırmalarda benliği öne çıkaran bazı eğilimleri kısaca incelemek istiyorum. Birbirinden bağımsız iki düşünce ve araştırma çizgisinin benliğin ve sosyal ilişkilerin bugünkü kavramlaşmasına önemli katkıları olduğunu görüyoruz. Bunlardan biri "Amerikan eleştirel kuramı", diğeri ise "kültürel ve kültürlerarası psikolojik ve antropolojik düşünce"dir. Bu iki düşünce farklı eğilimler içermektedir.

Amerikan Psikolojisinde Özeleştiri

Amerikan psikolojisinde, özellikle sosyal psikolojide, 1970'ler bir benlik-bilincinin ve öz-arayışının başlangıcı oldu. Bilişsel psikolojinin güçlenmesiyle, sosyal psikoloji, adına rağmen, kavrayan *bireyi* inceleyen bir dal haline gelmiş ve Kurt Lewin ve Muzafer Sherif gibi yaratıcılarının vurguladığı sosyal ve etkileşimci yapısını büyük ölçüde yitirmişti. Hem bu akım hem de sosyal psikolojinin ortamsal ve tarihsel olmayan, laboratuvara dayalı metodolojisi eleştirilmeye başlandı. Analiz birimi olarak bireyin kullanılması da sorgulandı. Bu özeleştirilerde hem psikolojinin tarihsel (ortamsal/ideolojik) bir sosyal bilim olduğunun, hem de aşırı bireyciliğin sosyal refah toplumu açısından tehlikelerinin fark edilmesi etkili olmuştu (Gergen, 1973; Hogan, 1975; Lasch, 1978; Rotenberg, 1977; Sampson, 1977; Smith, 1978).

1980 ve 1990'larda da Amerikalı psikolog ve sosyologlar psikolojinin ana görüşünü ve özellikle bireycilik ideolojisini sorgulamaya devam ettiler. Bellah ve diğerleri (1985) Amerikan toplumu ve zaman içindeki değişimi üzerine yeni ufuklar açan bir tez yazdı. 1930'larda Amerikan toplumunu incelemiş olan Fransız düşünürü Alexis de Tocqueville'den esinlenerek bu çalışmanın adını *Habits of the Heart* (Kalbin Tabiatı) koydular. Temelde bu kitap "tarih içinde karşı konulmaz bir şekilde süregelen, ... Tocqueville'in daha yıkıcı olan potansiyelini yumuşattığını düşündüğü sosyal kabukları aslında yok eden ve özgürlüğü tehdit eden" bireyciliğin bir eleştirisiydi (s. vii).

Eleştirel düşünce, Sampson'un (1977, 1988, 1989) "kendine yeten bireycilikle" "bütünleşmiş bireyciliği" ayırt eden çalışmalarında da görüldü. "Kendine yeten bireycilik", benliğin Batı'da ve özellikle Amerika'da görülen örneğidir. "Bütünleşmiş bireyselcilik" ise, bir alternatif olarak öne sürülmüş, geçişken sınırlı ve denetimin muhakkak bireyin içinde olmak yerine kişilerarası alanda olduğu bir kavramdır. Diğer eleştirmenler de "aile, topluluk ve gelenek kaybından dolayı ortaya çıkan" "boş benliği" (Cushman, 1990); psikanalitik bir yaklaşımla, kendine yönelen fakat parçalanmayı engelleyemeyen (Lasch, 1978; Kohut, 1977, 1984) "asgari benliği" (Lasch, 1984) ya da postmodern devirde fazla bilgi yüklenmesinden boğulan "doymuş benliği" (Gergen, 1991) eleştirdiler.

Smith (1983; bkz. 2003) bu eleştirileri inceleyip kendini-gerçekleştirme, kendine-bağlılık gibi yaşam amaçları olarak kendinden çok fazla

şey beklenen "şişkin benliğin" zaafından söz etti (s. 7). Dini ve ahlaki değerlerin yok olmaya başlamasıyla, benlik, bu eksilen yaşam amacı kaynaklarını yenileriyle tamamlamak için fazlasıyla yüklenmektedir. Smith'e göre, sırf benliğe yönelik yaşam amaçları, yaşama yön vermekte yetersiz kalmaktadır (s. 8). Bu analiz Taylor (1989) ve Baumeister (1986, 1991) tarafından geliştirilenlerle de aynı çizgidedir. Smith'e göre (1993), benliğin tükenmesi ve genişlemesi mecazlarının ikisi de aynı soruna yöneliktir. Bu sorun, insancıl değerleri eksik, davranışları için ahlaksal bir rehberi olmayan, buna karşılık her şeye hâkim olduğuna dair özerklik ve kontrolle ilgili "abartılı iddiaları" olan bir benliktir.

Benliğin bu şekilde kavramlaştırılışının olumsuz sosyal çıkarsamaları da başka eleştirmenler tarafından incelendi ve psikoloji bu sorunun bir parçası olarak suçlandı. Örneğin, Wallach'lar (1983, 1990) psikolojinin bencilliği onaylamasını ve pekiştirmesini eleştirerek bunu engellemeye çalıştılar. Daha önceleri de Donald Campbell, Amerikan Psikoloji Kuruluşu'nun başkanlık konuşmasında, "psikoloji ve psikiyatri bireyi bencil bir biçimde güdülenmiş olarak tanımlamanın ötesinde açık ya da kapalı bir şekilde böyle olması gerektiğini de öğretiyor" (1975, s. 1104) demişti. Gerçekten de Amerika'daki "ben kuşağı" (1980'ler) sırasında hiç kimseye bağlılığın olmaması gerektiği fikrini öne süren, bireyci benliğin ön plana çıkmasını ve yüceltilmesini destekleyen ve meşru kılan birçok "benlik kuramı" gelişti.

Batson tüm bu teorileri inceledikten sonra, "bütün bu kuramların esas amaç olarak kişinin benlik imajını koruması veya geliştirmesi için güdülenmiş olduğunu ve sosyal ilişkilerin bu kendine-yarayan amaca ulaşmak için sadece bir araç olduğunu" önerdiklerini belirtiyor (1990, s. 337). Ayrıca Batson psikolojinin varsaydığı egoizmi ele alarak bir araştırma projesiyle aslında kişinin empati ve sevgi kapasitesinin yüksek olduğunu göstermeye çalıştı. Etzioni de (1993) toplumsal bağlılığı ve sosyal sorumlulukları baskı veya sofuluk olmadan yeniden gündeme getiren "komüniteryanizm" adını verdiği yeni bir yaşam tarzını önerdi. Komünitaryanizm, felsefeciler (Taylor, 1989), sosyologlar (Etzioni, 1993) ve psikologların (Sarason, 1981, 1988) bireycilik ve toplulukçuluğun iyi özelliklerini birleştirmeye çalıştıkları disiplinlerarası bir çaba olmuştur. Politik kuramlarda liberalizmin ve bunun bireyselciliği vurgulamasının eleştirisini içerir (Mulhall ve Swift, 1992). Bireyciliği bir değer olarak kabul edenler bile aşırıya kaçmaması için uyarmışlardır (Spence, 1985).

Smith (1978, 1990, 1994, 2003) gibi psikologlar sosyal sorumluluğu olan bir psikoloji yaratmak için çok çaba harcadılar. Staub ve Green (1992) tarafından yazılan bir kitap, psikologların küresel konuların çözümüne olan katkılarını içeriyor. Daha yakın zamanlarda Schwartz (2000) "tyranny of freedom" (bağımsızlığın zorbalığı) hakkında yakınıyordu. Amerikan Psikoloji Kuruluşu ve kuruluşun başkanlarından Zimbardo ve Halpern psikolojinin sosyal sorumluluğunu kabul edip, psikolojiyi halka mal ediyorlar (*Decade of Behavior*: 2000-2010). Psikolojinin sosyal sorumluluğu bu kitabın ikinci kısmının konularından biridir.

Ancak, ilginçtir ki, bireyciliği en çok eleştiren Amerikalı eleştirmenler, seçenek üretirken, bireyciliğin yerine başka bir şeyi getirmek yerine bunu hafifleten yeni kavramlar öne sürüyorlar. Örneğin, Rotenberg (1977) yabancılaştırıcı bireyciliğe karşı "karşılıklı bireyciliği" öne sürüyor; feminist bir yaklaşımla Lykes (1985, s. 373) daha az güçlü olanların bir özelliği olarak "benlik kavramının 'sosyal bireycilik' olmasından" bahsediyor; Chorodow da (1989) psikanalizi feminist kuramlarla bağdaştırmaya çalışarak "ilişkisel bireyciliği" öne sürüyor. Bunların içinde en çok bilineni ve kullanılanı Sampson'un (1988) daha önce sözünü ettiğim "bütünleşmiş bireycilik" kavramıdır. Aslında bu terimlerin hepsinde bir çelişki var, bu nedenle 'bireycilik' yerine 'benlik' gibi bir terim bu kavramlaştırmalar için daha uygun olurdu. Gerçekten de, tartışma bireycilik üzerine (Sampson, 1989); Amerikan kültürü ve psikolojisinde bireyciliğin önemi göz önüne alındığında, onu eleştirenlerin öne sunduğu seçenekler bile onu dışlayamıyor. Bununla beraber, hatta bu eleştirilere cevap olarak, son zamanlarda bağlılık kavramına daha çok önem veriliyor. Bu konu daha sonra ele alınacaktır.

Böylece Amerikan psikolojisindeki son benlik tartışmaları, bireycilik ve bunun toplum ve psikoloji içindeki yeri üzerine yoğunlaşıyor. Toplumsal eleştiri ve yorumların temelinde de bu var. Hem disiplinin eleştirileri hem de toplumsal eleştiriler, benliğin kültürel açıdan daha duyarlı bir şekilde anlaşılması ve benliğin psikolojideki kavramlaştırılışının sosyal çıkarsamalarının daha iyi kavranması için yararlıdır. İlişkisel (karşılıklı-bağımlı) ve ayrık (bağımsız) benliğin arasındaki temel farklılıkların hem Amerikan düşüncesinde hem de kültürlerarası düşüncede vurgulanıyor olması ise kuşkusuz ilgi çekici. Ancak, bu iki düşünce eğilimi yaklaşık 30 yıldır birbirinin farkına varmadan ilerledi. Amerikalı eleştirmenler sadece Amerika'da yapılan araştırmaları sorgulamaya,

nadiren Avrupa'da yapılanlara bakmaya, "kendine yeten Amerikan psikolojisi" ruhuyla devam ettiler. 1990'lardan beri bu durum bir değişim içinde. Son zamanlardaki bu gelişme daha sonra incelenecektir.

Kültürel ve Kültürlerarası Araştırmalar

Birçok antropolojik ve psikolojik araştırma, benlik kavramı ve farklı kültürel ortamlardaki gelişimi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu araştırmaların, özellikle benliğin toplumdaki ve kültürdeki yeriyle ilgili güncel bakış açısına etkileri var. Öncelikle antropolojik bakış açısını kısaca incelemek istiyorum. Daha sonra ise bireycilik, toplulukçuluk ve benlikle ilgili kültürlerarası psikolojik çalışmalardan bahsedeceğim.

Antropolojik Geçmiş. Kültür ve benlik ilişkisinin antropolojik geçmişi "Kültür ve Kişilik" öğretisinde bulunabilir. Kültür ve kişilik akımı, Boas'ın, psikolojik temaları antropolojiye geçirmesinin devamıydı ve öğrencilerini de etkilemişti (Kroeber, M. Mead ve Benedict gibi). 1920'lerin sonları ve 1930'larda başlayan otuz yıllık bir süre boyunca, antropologlar kültürle kişilik arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelediler. Bu çalışmaların çoğu ilk önce "görüntüsel kişilik" olarak oluşan (Benedict, 1934; Mead, 1928), sonra "temel ve tipik kişilik" halini alan (Dubois, 1944; Kardiner ve Linton, 1945) ve "ulusal kişilik" olarak süregelen kavramlarla (Gorer ve Rickman, 1949; Inkeles ve Levinson, 1954; Kluckhohn, 1957), toplumun temel kişilik yapısını ortaya çıkarmaya yönelikti.

Bütün bu çalışmalar tek bir kültürün yoğun ve bütünsel bir biçimde incelenmesiyle yapılıyordu. 1950'lerde başlayan, kültürlerarası karşılaştırmacı araştırmalar ise, Whiting'in öğretileriyle Human Relations Area Files (HRAF) kullanılarak "Kültür ve Kişilik" yaklaşımını oluşturdu (Whiting ve Child, 1953). Yale Üniversitesi'nde Murdock tarafından oluşturulan HRAF, karşılaştırma yapılmasını sağlayacak çok sayıda sanayi öncesi toplumun etnografik kayıtlarını içerir.

Daha sonra Psikolojik Antropoloji adı verilen (Hsu, 1961) Kültür ve Kişilik öğretisi büyük ölçüde psikolojinin psikanalitik kuramlarından etkilenmişti, ki bu da hem incelenen konulara hem de yönteme kısıtlamalar getiriyordu. Bir diğer sorun, bireysel ve alt grup farklılıklarını ve zaman içindeki değişimi göz ardı ederek temel kişilikte sabitlik ve sosyal

homojenlik olduğunun varsayılmasıydı. Tek bir kabile için bile garanti edilemeyecek olan bu varsayımlar, bugünün karmaşık toplumları içinse açıkça yanlıştır (Kültür ve Kişiliğin daha ayrıntılı açıklaması için, bkz. Berry ve diğerleri, 1992, 2002; Bock, 1988).

Eksiklikleri olmasına karşın, Kültür ve Kişilik öğretisi benliğin kültürel ortamlarda incelenmesine katkıda bulunmuştur. Bazı kişilik özelliklerinin bir toplumda yaşamak için uygun olmasından dolayı o toplumdaki bireyler tarafından paylaşıldığı fikrini ortaya çıkarmıştır. Bu işlevsel yaklaşım bugünkü kültürel ve kültürlerarası düşüncede de kullanılmaktadır ve kültürlerarası benzerlik ve farklılıkların altında yatan nedenlerin anlaşılmasında bir içgörü sağlamaktadır.

Whiting ve meslektaşlarının kültürlerarası karşılaştırmalı araştırmaları, özellikle, benliğin gelişimiyle ilgili önemli görgül bulgular ortaya çıkarmış ve kültürlerarası psikolojinin bugünkü eko-kültürel çerçevesine yol açmıştır (Berry, 1976; Berry ve diğerleri, 1992; 2000). Bu genel çerçeveyi kullanarak, başka çalışmalar, çocukların sosyalleşmesinde cinsiyet farklarını inceledi (Barry, Bacon, ve Child, 1957) ve itaat, sorumluluk, başarı, yardımseverlik ve özgüven gibi konulara odaklanarak çocuk yetiştirme tarzı ile toplumun ekonomik işlevleri arasında bir bağ kurdu (Barry, Bacon, ve Child, 1959). Bu araştırmalar kız çocukların daha çok sorumluluk ve yardımseverliğe, erkek çocukların ise daha çok başarı ve özgüvene yönelik bir biçimde sosyalleştiğini gösterdi. Ayrıca, tarımla ve hayvancılıkla uğraşan "yiyecek depolayan" topluluklarda genel olarak sosyal uyum davranışının ve itaatin vurgulandığı, buna karşılık avcı ve toplayıcı "yiyecek depolamayan" topluluklarda kendine güvenin vurgulandığı görüldü (Barry ve diğerleri, 1957, 1959).

Bu araştırmalar daha sonra yapılan analizlerle eleştirildiyse de (Hendrix, 1985), yerleşik, tarımsal ve insan dokusu sıkı bağlarla örülmüş toplumlarda sosyal uyuma yönelik sosyalleşme yaygındır. Bilişsel tarzla ilgili araştırmalar da bunu gösteriyor (Berry, 1976, 1990; Witkin ve Berry, 1975). Benzer şekilde "Altı Kültür" çalışması da (Minturn ve Lambert, 1964; B. Whiting, 1963) basit tarım toplumlarında çocuk yetiştirmede benzerlikler olduğunu ortaya çıkardı. Daha sonraki çalışmalar da geniş veya birleşik ailelerden oluşan, yakın insan bağlarının yaygın olduğu geleneksel toplumlarda çocuklardan bağımlılık ve itaat beklendiğini belirtiyor (Bisht ve Sinha, 1981; Kağıtçıbaşı, 1984, bkz. Bölüm 5). Bu bulgular, daha önce belirtilen, aile ve toplumsal bağların sıkı olduğu

geleneksel toplumlarda, çocuğun sosyalleşmesinde sosyal sorumluluğa (ve "sosyal zekâ"ya) önem verildiğini gösteren bulgularla benzerlik gösteriyor.

Kültürlerarası Psikolojik Çalışmalar (Arka Plan). Kitabın birinci bölümünde de belirtildiği gibi, benlikle ilgili yeni kültürlerarası çalışmalarda bir değişme eğilimi var. Daha önceleri gelişmemiş (okuryazar olmayan, küçük, izole) topluluklarda araştırmalar yapılırken, günümüzde araştırmalar daha ziyade çağdaş (sanayileşmiş veya sanayileşmekte olan) toplumlarda yapılıyor. Bu toplumların içindeki etnik grupları incelemeye yönelik bir eğilim de var. Vurgulamadaki bu farklılaşmaya rağmen benlik kavramlarında kültürlerarası değişkenlik halen görülmektedir. Özellikle 1980'lerde Amerikalı antropologlar tarafından yapılan ve gelecekteki gelişmelere temel oluşturan iki tane karşılaştırmalı araştırma *idiocentric* (kendine yeten ve diğerlerinden ayrık) yorumlamaya karşıt olarak benliğin ilişkisel kavramlaştırması üzerinde yoğunlaşmıştır.

Shweder ve Bourne (1984) Amerika ve Hindistan'da kişi kavramlarını incelediler. Amerikalı denekler bireysel ("ben-merkezci") yapılar kullanırken, Hintli denekler, "kişilerin içinde bulundukları ilişkiden etkilendikleri", daha ortama-bağlı ve ilişkisel "sosyo-merkezci" kişi tanımları kullandılar (Amerikalıların kişi tanımlamalarının % 46'sı ben-merkezciyken, Hintlilerin % 20'sininki böyleydi) (s. 110). Başka bir deyişle, Batı'nın bireyci benlik anlayışında, benlik farklı zaman ve durumlarda aynıdır, kalıcı özelliklere sahiptir ve değişmez çünkü çevreden etkilenmez. Bu nedenle de kişileri tanımlarken ortamdan bağımsız soyut kişilik özellikleri kullanılır. İlişkisel benlik anlayışında ise ortama göre değişebilen bir benlik tanımı vardır. Bu yüzden, Amerikalılar, örneğin tanıdıklarını tanımlarken daha soyut kişilik özelliklerine işaret ediyor ("arkadaş canlısıdır"), Hintliler ise ortamsallaştırıyorlardı ("bayram günlerinde aileme pasta getirir") (s. 119).

Miller (1984), yine Amerikalı ve Hintli denekleri karşılaştırdığında benliğin ilişkisel kavramlaştırılışının, başkalarına yapılan atıfları da etkilediğini gördü. Deneklere, hipotetik bazı olaylarda insanların istenmeyen ve sosyal düzene uymayan davranışlarının nedenlerini sordu. Sonuçlar, Amerikalıların daha çok kalıcı içsel (kişisel) atıflar yaptığını, Hintlilerin ise duruma bağlı (ortamsal) atıflar yaptığını gösterdi (Ame-

rikalı katılımcıların % 36'sı kişisel özelliklere, % 17'si duruma bağlı atıflar yaparken, Hintli katılımcıların değerleri sırasıyla % 15 ve % 32'ydi). Açıkça görülüyor ki, benliğin ortamdan (ve diğer insanların beklentilerinden) daha çok etkilendiği Hindistan'da, kişinin davranışı daha yoğun bir şekilde ortama bağlanıyor. Diğer taraftan, Amerikalıların kişiyi anlayışı da davranışlarını açıklayışı da ortamdan bağımsız, sabit, kalıcı kişilik özelliklerine yönelik oluyor.

Benliğin ilişkisel veya ayrık yapılanması, kişinin kendi benlik-algısı üzerinde de etkilidir. Cousins (1989) Amerikalı ve Japon öğrencilere Yirmi Cümle Testini (YCT) uyguladı. Kuhn ve McPartland'ın (1954) hazırladığı bu basit testte sürekli sorulan soru "Ben kimim?"dir. Amerikalı deneklerin kendilerini tanımlarken psikolojik özellik veya sıfatları kullandığı, Japonların ise daha somut ortamsal ve role bağlı tanımlamalar yaptığı ortaya çıktı. Bu bulgu, Shweder ve Bourne'un diğer insanları tanımlayan Amerikalı ve Hintliler arasında bulduğu farklılığa benzerlik gösteriyor.

Ancak, bu testin değiştirilmiş bir versiyonu, diğer insanlarla ilişki durumları belirtilerek uygulandığında bu bulguların tersi elde edilmiştir. Başkalarıyla ilişki durumları Japonlar için daha doğal olduğundan, bu durumlara has, sabit özellik tanımlarını daha kolay yapabilmişlerdir. Amerikalılar ise benlik-tanımlarını ortamsal kısıtlamalardan bağımsız olacak bir biçimde yapmak için daha belirginleştirmek zorunluluğunu hissetmişlerdir (Cousins, 1989). YCT kullanan diğer çalışmalar da Amerikalıların Japonlara göre daha kalıcı kişisel özelliklere dayanan benlik tanımları yaptığını (Bond ve Cheung, 1983), Çinlilerin ise benliklerini daha çok bir grubun üyesi olarak tanımladıklarını göstermiştir (Triandis, McCusker ve Hui, 1990).

BİREYCİLİK-TOPLULUKÇULUK

Bu noktada, son 25 yılda yapılmış kültürlerarası psikolojik araştırmalara damgasını vuran en önemli kurgu / yapı olan bireycilik-toplulukçuluğu (*individualism-collectivism*) ele almak yararlı olacaktır (Kağıtçıbaşı ve Berry, 1989). Kağıtçıbaşı (1994) 1980'leri "bireycilik-toplulukçuluk on yılı" (*the decade of individualism-collectivism*) olarak adlandır-

mıştır. 1990'lar da bu şekilde adlandırılabilir. Hatta her ne kadar eleştiriler ve tartışmalar artsa da araştırmalarda bu paradigmanın kullanımında bir azalma olmamıştır. Her ne kadar, bazıları bu kavramın artık zamanını doldurduğunu (Berry ve diğerleri, 2002; Bond, 1994) ya da geçerliliğinin şüpheli olduğunu düşünseler de (Matsumoto, 1999; Takano ve Osaka, 1999) diğerleri (Oyserman, Kemmelmeier ve Coon, 2002a, b; Schimmack, Oishi ve Diener, 2005) kusurlarına rağmen, benlik, değerler, düşünceler ve davranışlarla ilgili sistematik farklılıkları göstermesi açısından bireycilik-toplulukçuluğun değerli olduğunu kabul eder. Ayrıca bazı araştırmacılar (Allik ve Realo, 2005; Yamagishi, Cook ve Watabe, 1998) bireyciliğin bencil bir yönelim olmadığını ve daha ziyade sosyal kaynakla (*social capital*) ilgili olduğunu öne sürmüştür. Burada sözü edilen sosyal kaynak, vatandaşların birbirlerine bağlanmalarını ve insanlara güveni gerektirir. Özellikle bu son bakış açısı, daha önce belirtilen Amerikan psikolojisindeki "öz arayışında", aşırı bireyciliğe eleştirel yaklaşan bakış açılarıyla zıtlık içerisindedir.

Şüphesiz, çok yönlü kavramlaştırmaları ve açıklamaları içeren karmaşık bir olguyla karşı karşıyayız. Geçtiğimiz 20-25 yılda, bu kavram kültürlerarası psikolojide çok fazla araştırmaya konu olduğu için bununla ilgili incelemeler, hatta tamamı bu kavrama odaklaşan kitaplar var (Kağıtçıbaşı, 1997a; Kağıtçıbaşı ve Berry, 1989; Kim ve diğerleri, 1994; Oyserman ve diğerleri, 2002a, Triandis 1988, 1990, 1995). Konumuzla ilgili olanların bir kısmından burada söz edeceğim.

Bireyciliğin köklerinin izlerine, Batı düşüncesinde, politik ve ekonomik geçmişte, dinsel tarihte ve psikolojinin tarihçesinde rastlanır. Antik Yunan ve Ortaçağ Avrupasına kadar uzanan bir geçmişi vardır. Hatta bireycilik, Avrupa'nın sosyal ve düşünce tarihine damgasını vurmuştur (bkz. Kağıtçıbaşı, 1990, 1997a). Ayrıca, Kuzey Amerika'da endüstri öncesi döneme kadar geri gider. Bireyciliğin Batı dünyasındaki bu tarihsel yerinin, Batı dünyasını diğer kültürlerden ayırdığı akılda tutulmalıdır. Bir sonraki bölümde bu tarihin, aile ve ailenin değişimi üzerindeki etkisini inceleyeceğim.

20. yüzyıl ortası sosyoloji ve antropolojisinde bireycilik-toplulukçuluk ayrışması, Parsons'ın (1951) yazılarında geçen "benliğe-yönelme" ya da "topluluğa-yönelme" kavramlarında ve Kluckhohn ve Strodtbeck'in (1961) "özel çıkarları takip" ve "topluluğun ortak çıkarlarını takip" görüşlerinde ifade edilmiştir. Sosyal bilimlerde ise, Tönnies'in (1957) *Ge-*

sellschaft ve *Gemeinschaft* (cemiyet-cemaat) ayrımından yola çıkarak, Hofstede'nin (1980) *Kültürün Sonuçları* kitabı ile kültürlerarası psikolojiye girdi. "Sosyal davranışlardaki kültürel farklılıkların en önemli nedeni" olarak ele alındı (Triandis, Leung, Villareal ve Clark, 1985). Bireysel analiz düzeyinde "idiocentrism-allocentrism" olarak kullanıldı (Triandis ve diğerleri, 1985). Ancak farklı analiz düzeylerinde kullanımı bazen karışıklığa neden oldu.

Kültürlerarası psikologlar için bireycilik-toplulukçuluğun önemi, davranışta gözlenen kültürel farklılıkları kültürel düzeyde açıklamada kullanılmasından kaynaklanıyor. Bireycilik-toplulukçuluk özellikle, kuramsal olarak anlamı olan ve dünyadaki gözlemlenen farklılıklara anlam yükleyen bir kavram olarak işe yarar. Buna ek olarak, tek bir boyutun daha kolay anlaşılması, popülaritesine katkıda bulunmuştur. Tek kavramlı, tek boyutlu açıklamaların doğal bir çekimi vardır. Aslında, bireycilik-toplulukçuluk basit ya da tek boyutlu değildir.

Bireycilik-toplulukçuluk "izm"ler olarak temelde ideolojik kavramlardır ve ayrıklık-bağlılık boyutuna ek olarak, sosyal norm (kural) olma özelliği de edinmişlerdir. Örneğin, bireycilik çağdaşlığın koşutu olarak görülmektedir ve cinsiyet rollerinin eşitliği, insan hakları ve özgürlük gibi çağdaş değerlerle bağdaştırılmıştır. Toplulukçuluk ise geleneksel ve tutucu bir ideoloji ile bağdaştırılmıştır (Kağıtçıbaşı, 1994; Yang, 1988). Bu tür normatif atıflar, psikolojik düzeydeki ayrıklık-bağlılık boyutu kavramlaştırmasının zorunlu sonucu değildir. Bu yüzden, bireycilik-toplulukçuluk başka ek anlamlar da taşır.

Bir Çözümleme: Normatif ve İlişkisel Bireycilik-Toplulukçuluk. Aslında bireycilik-toplulukçuluk çalışmalarını "değerler yanı" ve "benlik yanı" olarak ikiye ayırabiliriz (Kağıtçıbaşı, 1997a). Değerler yanı daha önceden ortaya çıkmış ve kültürlerarası sosyal psikolojide daha baskın olmuştur. Çoğunlukla, sosyal normlara, değerlere, kabul edilen düzene ve kurallara yansıyan normatif bireycilik-toplulukçuluğa yönelmiştir. Başlıca, kişinin çıkarlarının grup çıkarlarına göre ikincil tutulması (toplulukçuluk) ya da bireyin çıkarlarının desteklenmesi (bireycilik) ile ilgilenir. Bir başka deyişle, hiyerarşik veya eşitlikçi insan ilişkileriyle ilgilidir. Buna karşılık, benlik yönü, insanlar arası ilişkilere değinen ilişkisel bireycilik-toplulukçuluk ile ilgilidir. Burada, başkalarıyla olan bağlılık-ayrıklık derecesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Bu ayrıma dayanarak, iki tür bireycilik-toplulukçuluk önerdim: Normatif ve ilişkisel. Normatif toplulukçuluk, kişinin içinde yer aldığı "üyelerin karşılıklı dayanışma içinde olduğu grup" ya da bütünlük üzerine yoğunlaşmıştır. Bunun yanında, normatif bireycilik ise kişisel çıkarları, hakları ve ayrıcalıkları desteklemektedir. Bunlar genelde karşıt eğilimler olarak görülür. Bireycilik-toplulukçuluğun bu yorumlaması, 1980'lerde kültürlerarası sosyal psikolojideki araştırmalara ve kuramsallaştırmalara yayılmıştır. Bu yorumlama, öncelikle Hofstede'nin (1980, 2001) ve Triandis'in (1988, 1989, 1990, 1995) çalışmalarında ortaya çıkmış ve Schwartz (1992, 1994); Schwartz ve Bilsky (1990); Smith ve Schwartz (1997), Bond (1988; 2002), Chinese Culture Connection (1987) ve diğerlerinin değerlere odaklanan araştırmalarıyla güçlendirilmiştir.

Normatif bireycilik-toplulukçuluk modernleşme/gelenekçilik ikilemiyle karıştırılır. Modernleşme kuramına göre, sosyal normlar ve görenekler sosyoekonomik gelişmeyle değişmekte, normatif toplulukçuluk yaşam biçimlerinin değişmesiyle güçsüzleşmekte ve normatif bireycilik normatif toplulukçuluğun yerine geçmektedir. Örneğin, toplumda refahın artmasıyla yaşlılar maddi açıdan yetişkin evlatlarından bağımsız ve kendilerine yeterli olurlar. Bununla birlikte, Georgas ve diğerleri (2006), Kağıtçıbaşı (1982a & b, 1990) ve Kağıtçıbaşı ve Ataca, (2005) tarafından da bulgulandığı gibi, ailedeki hiyerarşik roller güçsüzleşir. Bunun nedeni ailenin geçimi için ana-babaya saygı ve sadakatin artık gerekli olmamasıdır. Aile hiyerarşisinin azalması, normatif toplulukçuluğun azalması demektir. Ancak, nesiller arası maddi bağımlılık ve hiyerarşi azalsa da duygusal bağlar devam edebilir. Duygusal bağlar, toplulukçuluğun diğer yorumlarını yani ilişkisel toplulukçuluğu yansıtır. Bu süreç bir sonraki bölümde tartışılacaktır.

Normatif toplulukçuluk, gelenekleri ve muhafazakâr ideolojiyi yansıtır (Kağıtçıbaşı, 1997a). Bu yüzden, örneğin cinsiyetle ilgili tutuculuk, çağdaşlıktan çok geleneği yansıtır ve bu boyut Hofstede'nin (normatif) toplulukçuluğuyla örtüşmektedir. Benzer bir biçimde, Schwartz "Uygunluk, Gelenek ve Güvenlik" değerler etmenini önce "toplulukçuluk" olarak adlandırmış daha sonra "koruyuculuk" (conservatism) olarak değiştirmiştir (1994). Gelenek ve koruyuculuğun yanında "güç aralığı" (power distance) ve hiyerarşi vardır. Bu yüzden normatif toplulukçuluk, "güç aralığı" (Hofstede,1980, 2001) ve hiyerarşi (Schwartz, 1992, 1994)

ile toplulukçuluğun birleşmesini yansıtır. Normatif toplulukçuluk, aynı zamanda dikey toplulukçulukla da ilgilidir.

Triandis (1994) ve Singelis, Triandis, Bhawuk ve Gelfand (1995) tarafından normatif ve ilişkisel bireycilik ve toplulukçuluğa benzer bir ayrım yapılmıştır. Bu ayrım yatay ve dikey bireycilik-toplulukçuluk arasındadır. Temel olarak, eşitlikçi ya da hiyerarşik ilişkiler karşıtlığıyla ilgilidir ve Hofstede'nin güç aralığı boyutuna da yakındır. Geniş bireycilik-toplulukçuluk kavramına yararlı bir ek olarak bu ayrım araştırmalarda kullanılmıştır. Dikey bireycilik- toplulukçuluk ve normatif bireycilik-toplulukçuluk arasındaki benzerlik oldukça açıktır. Buna paralel olarak, yatay bireycilik-toplulukçulukla ilişkisel bireycilik-toplulukçuluk da benzerdir (altta). Bu konuya 6. bölümde tekrar değinilecektir.

İlişkisel bireycilik-toplulukçuluk, benlik yorumlamalarına ve kişinin başkalarıyla olan ilişkisine yöneliktir. Buradaki asıl ayrım, kısmen kendi kendine yeten, başkalarından kesin sınırlarla ayrılmış ayrık benlikle, geçirgen sınırları olan ilişkisel benlik arasındadır. Bu ayrım daha önce yine bu bölümde bahsettiğim kültürler arasındaki farklı benlik anlamlarına, özellikle de Batı (orta sınıf) bağlamındaki benlik yorumlarıyla dünyanın diğer yerlerindeki benlik yorumlarının farklılıklarına benzer (Kağıtçıbaşı, 1990; Markus ve Kitayama, 1991). Shweder ve Bourne (1984), Miller (1984) ve Cousins'in (1989) bulduğu ve yapılan bir dizi araştırmanın konusu olan bu farklılık, hem benlik algısında hem de başkalarının algılanmasında (sosyal algılamada) görülür. Bu araştırmalar daha sonra ele alınacaktır.

En baştan beri, normatif bireycilik-toplulukçuluk ve değerler yönelimi bu alandaki araştırmaların çoğunda baskındır. Bu da daha çok bireyin gruba (aile, topluluk) boyun eğip eğmemesiyle ilgilidir. Ancak daha sonra, birtakım araştırmacı psikolojik olarak daha önemli olan ilişkisel bireycilik-toplulukçuluğu tanımıştır. (Bond, 1994; Kağıtçıbaşı, 1994, 1997; Schwartz, 1994). Bu, günümüzde daha önemli bir paradigma olan "benlik" yönelmesine yol açmıştır. Benlik yönelimi ve bunun bilişsel, duygusal ve güdüsel çıkarımları Markus ve Kitayama (1991) tarafından vurgulanmıştır. Daha sonraki gelişmelere temel oluşturan bu incelemeler, bireycilik-toplulukçuluğun sosyal psikologların psikolojik süreçlerde kültürlerarası farklılıkları incelediği temel bir boyut haline gelmesine yardımcı olmuştur.

Normatif ve ilişkisel bireycilik-toplulukçuluğun birbirlerine benzerliğinin derecesi görgül bir sorudur. Tutumları/değerleri (normatif) ve

sosyal yönelimleri (ilişkisel) ölçen değişik türdeki ölçümler birbirleriyle bağlantılı olmayabilir. Örneğin, Chan (1994) Schwartz'ın toplulukçu (koruma) değer göstergesinin benliğin sosyal içeriğiyle ilişkisinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bundan dolayı, iki değişik türdeki bireycilik-toplulukçuluk yani ilişkisel ve normatif bireycilik-toplulukçuluk karıştığından, kavramsal ve metodolojik bir problem ortaya çıkar. Özellikle, bireycilik ve toplulukçuluğu ölçen birçok ölçek hem normatif, hem ilişkisel bireycilik-toplulukçuluk içeren maddelerden oluştuğu için, ölçüm konusunda problemler çıkmaktadır.

Bu iki değişik bireycilik-toplulukçuluk aynı kültürde hatta aynı bireyde bile değişim gösterebilir. Amerika'da yapılmış çalışmaların bulguları bunu gösteriyor. Hofstede'nin özgün karşılaştırmalı araştırmasından beri, Amerika "en bireyci kültür" olarak adlandırılır. Bu bakış açısıyla aynı fikirde olan birçok araştırmanın bulguları değerler yönelimini ve normatif bireycilik-toplulukçuluk yönelimini kullanır. Amerika'da kişilik hakları, eşitlik, özgürlük gibi değerleri destekleyen toplum düzeni ele alındığında elde edilen yüksek puanlar, yüksek bireyciliği gösterir. Ancak, Oyserman ve diğerleri (2002a) son zamanlardaki araştırmaların kapsamlı meta-analizi sonucunda Amerika'da yüksek düzeyde bağlılık bulgulamışlar; bireycilik-toplulukçuluğun sadece bir boyuta indirgenemediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda, değişik türde bireycilik-toplulukçuluk yönelimleri kullanılmış olduğu görülüyor. Bunlar arasında iki temel bireycilik-toplulukçuluk, ilişkisel ve normatif olanlardır.

Triandis (1989) bu literatürü incelemiş ve "özel" (*private*), "toplulukçu" (*collective*) ya da "kamusal" (*public*) benliklerin ne zaman ortaya çıktığını üç boyutta ele alan bir açıklama geliştirmiştir. Bu üç boyut, kültürdeki bireycilik-toplulukçuluk, sıkılık-serbestlik ve kültürel karmaşıklıktır. Triandis; Baumeister (1986) Greenwald ve Pratkanis'i (1984) izleyerek, özel benliği, kişinin davranış veya özellikleriyle ilgili bilişimleri ("Ben içe dönüğüm"); kamusal benliği, diğer insanların kişi hakkındaki bilişimleri ("İnsanlar benim içe dönük olduğumu düşünüyorlar") ve toplulukçu benliği ise, aile gibi bir topluluğun kişi hakkındaki bilişimleri ("Ailem benim içe dönük olduğumu düşünüyor") olarak tanımlamıştır (Triandis, 1989, s. 507).* Ayrıca Kashima ve Hardie (2000) benliği ilişkisel, bireysel ve toplulukçu olarak kavramlaştırmışlardır.

* Triandis (1989) kültürel karmaşıklığı "özel" benliğin örneklenmesiyle bağdaştırmıştır; bu yaklaşımı sorunlu buluyorum (bu konunun tartışması için bkz. Kağıtçıbaşı, 1994a).

Bu tartışmanın en önemli çıkarsaması şudur: Kültür ne kadar bireyci olursa (diğer bir deyişle, benlik ne kadar ayrık olarak yapılandırılırsa), o toplumda özerk benlik de o kadar çok olacaktır (bir başka deyişle, özerk benlik kişinin deneyimlerinde en fazla ortaya çıkan benlik olacaktır). Bunun tam tersi olarak da kültür ne kadar toplulukçuysa, toplulukçu benlik de o kadar önemli olacaktır. Ailesel ve toplumsal bağların gücünü yansıtan sosyal sıkılık da toplulukçu benliğin önemini artırmada etkilidir.

Bireycilik-toplulukçuluk paradigması, boyutluluk, genellik ve ölçüm düzeyleriyle ilgili diğer bazı konuları da içermektedir (özet için bkz. Kağıtçıbaşı, 1997a). Örneğin, bireycilik-toplulukçuluğun tek bir boyut olup olmadığı tartışılmıştır. Eğer bireycilik-toplulukçuluk tek bir boyut ise; bu boyutun iki kutbu (bireycilik-toplulukçuluk) birbirleriyle olumsuz bir ilişkide olurlar. Çoğunlukla bunun doğru olmadığı bulunmuştur (Kağıtçıbaşı, 1997a).

Hofstede (1980) bireyciliğin kültürel düzeyde tek boyutlu olduğunu bulgulamıştır, Triandis ve Suh (2002) da kültürel düzeyde, bireycilik ile toplulukçuluğun birbirine tümüyle zıt olduğunu savunmuşlardır. Ancak kişisel düzeyde analizlerin yapıldığı araştırmalar, bireycilik-toplulukçuluğun çok boyutlu (en az iki) olduğunu yani bu iki kavramın birbirlerinden bağımsız olduğunu göstermektedirler (Realo, Koido, Ceulemans ve Allik, 2002; Rhee, Uleman ve Lee, 1996). Böylece, bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri bireylerde ya da gruplarda aynı anda ve bir arada görülebilir. Farklı durumlarda, değişik hedef kitlelerine karşı ya da değişik etkileşim amaçlarında bireycilik ya da toplulukçuluk ön plana çıkabilir (Gudykunst ve Bond, 1997; Ho ve Chiu, 1994; Oyserman ve diğerleri, 2000; Singelis, 1994; Uleman, Rhee, Bardoliwalla, Semin ve Toyama, 2000). Örneğin, bireyler kendilerinin de yer aldığı iç gruplarındaki kişilerle dış gruplarındaki kişilere farklı davranırlar. Bu davranışlar uyumdan (Bond ve Smith, 1996) ödül paylaşımında denklik-eşitlik yönelimine (Leung ve Bond, 1984) ve güvene (Yamagishi ve diğerleri, 1998) kadar uzanır. Bu genel bir insan eğilimi olsa da, yapılan araştırmalar bu durumun özellikle toplulukçu toplumlarda söz konusu olduğunu gösterir.

Kesin olmayan görgül temelinden dolayı bireycilik-toplulukçuluk paradigmasının doğruluğu sorgulanmaktadır. Örneğin, Takano ve Osaka (1999) Amerikalı ve Japon katılımcıların bireycilik-toplulukçuluk

üzerine karşılaştırıldığı 15 çalışmayı gözden geçirdiklerinde "genel varsayımı" destekleyen bir kanıt bulamadılar. Matsumoto'nun (1999), 18 çalışmayı içeren daha geniş incelemesi de bireycilik-toplulukçuluğun ve bağımsız-karşılıklı bağımlı benlik tanımlarının görgül (ampirik) desteğinin olmadığını gösterdi. Bu eleştirel bulgular bireycilik-toplulukçuluğun ve bağımsız-karşılıklı bağımlı benliğin kavramlaştırılmasındaki ve ölçülmesindeki problemlere dayanmaktadır. Bu konu daha sonra ele alınacaktır.

Çelişen bulgulara başka metodolojik sorunlar da yol açmış olabilir. Oyserman ve diğerleri (2002) bireycilik-toplulukçuluğu ölçmeyle ilgili problemlerden söz etmişlerdir. Özellikle de Hofstede'nin (1980) kültürel düzeydeki bireycilik puanlarıyla bireyciliği bireysel düzeyde ölçen daha yeni ölçümler arasında korelasyonların olmaması bir sorun olmuştur. Ancak, Schimmack, Oishi ve Diener (2005) bunun nedeninin farklı kültürlerdeki cevaplayıcılar arasındaki yanıt yanlılıkları (*response sets*) olduğunu savunurlar. Hofstede yanıt yanlılıklarını düzeltmiş olsa da, günümüzde yapılmış daha yeni ve birey düzeyindeki analizleri içeren çalışmalarda yanıt yanlılıkları düzeltilmemiştir. Oyserman ve diğerleri (2002) yaptıkları meta-analiz çalışmasında bu düzeltilmemiş puanları kullandıklarından, bu çalışmalar arasında bir odaklaşma bulamamışlardır. Schimmack ve diğerleri (2005) yanıt yanlılıklarını istatistiksel olarak düzelttikleri zaman, odaklaşma geçerliğini ve Hofstede'nin de bulmuş olduğu ulusal sosyo-ekonomik gelişme ile bireycilik arasındaki korelasyonları elde ettiler. Bunun sonucunda, bireycilik-toplulukçuluğun kültürlerarası farklılıklarda geçerli ve önemli bir boyut olduğu kanaatine vardılar.

Bu konular hakkında tartışmalar sürmektedir. Sorunlara rağmen, bireycilik-toplulukçuluk çerçevesinde yapılan önemli araştırmalar, benliğin ve insanlar arası ilişkilerin ayrıklık-bağlılık boyutuyla ilgili önemli bir anlayış sağlamıştır. Bu iki alandaki düşüncelerde önemli bir örtüşme vardır. Benliğin ayrıklık-bağlanmışlığı, bireycilik-toplulukçuluğun psikolojik temel boyutu olarak yorumlanabilir.

İLİŞKİSEL BENLİK-AYRIK BENLİK

Bu bölümde gözden geçirilen araştırma ve kuramlar birbirine yaklaşmaktadır. Düşünsel kuramlar, sosyal yorum ve eleştiriler, antropolojik incelemeler ve kültürlerarası psikolojik araştırmaların tümü, farklı akademik disiplinler ve farklı zaman ve yerlere yayılmış olmalarına rağmen, kişinin başka kişilerden ayrışması ve başkalarıyla ilişki içinde olması olgusunu ve bunun derecelerini inceler. Bireyin psikolojik ve sosyal işleyişinde benliğin belirgin, sınırlı ve ayrık olması veya ilişkili ve akışkan sınırlı olması büyük önem taşır. Bu nedenle, benliğin ilişkisellik-ayrıklık derecesi temel bir boyut halinde ortaya çıkıyor.

Bu boyutu ilk olarak, insan ilişkilerinde genel bir yakınlık-uzaklık açısından kültürel düzeyde, "bağlılık kültürü ve ayrıklık kültürü" (Kağıtçıbaşı, 1985) olarak ele aldım. Benliğin ayrıklık-ilişkiselliği ve bunu hazırlayan sebepler üzerinde durdum. Bunlarla ilgili olarak en baştaki "Kişisel Sunuş" bölümünde kendi yaşadıklarımdan da örnekler verdim. Bu kavramsal boyutu, daha fazla gündemde olan bireycilik-toplulukçuluk boyutuna tercih ediyorum; çünkü benliğin ayrıklığı-ilişkiselliği, temelde psikolojik bir boyut, oysa bireycilik-toplulukçuluk öyle değil. Bununla beraber, kültürel ve bireysel düzeydeki analizlerde açık paralellikler var (bkz. bir sonraki kısımda Şekil 4.2.)

Bu konuda sözünü ettiğim araştırma ve yaklaşımların birleştiği nokta "ilişkisellik psikolojisi" olarak adlandırılabilir (Kağıtçıbaşı, 1994). Bu, genel olarak kişilerarası ilişki ile bu ilişkinin benliğin kavramlaştırılışıyla bütünleşmesini inceler. Kültürel düzeyde de daha önce belirttiğim gibi, bireycilik-toplulukçuluğun ilişkisel türüyle yakından ilgilidir. Bu nedenle, bu alan kişilik psikolojisi ve sosyal psikolojiyi birleştirir. Aynı zamanda, hem benlik tanımlamaları hem de kişiler arası ilişkiler kültürlerarası farklılıklar gösterdiğinden, kültürlerarası psikolojinin de alanıdır. Eğer sistematik kültürlerarası farklılıklar ortaya çıkarılabilirse ve bunları ortaya çıkaran farklı nedenler anlaşılabilirse, insan davranışının küresel boyutunu keşfetmekte önemli bir adım atmış olabiliriz.

İlişkisellik psikolojisinde, kültürel, ailesel (grup-kişilerarası) ve bireysel analiz düzeylerinde açık benzerlikler vardır. Dolayısıyla, ayrıklık kültürü, kesin sınırlarla belirlenmiş ayrık benlik ilişkilerinin tanımladı-

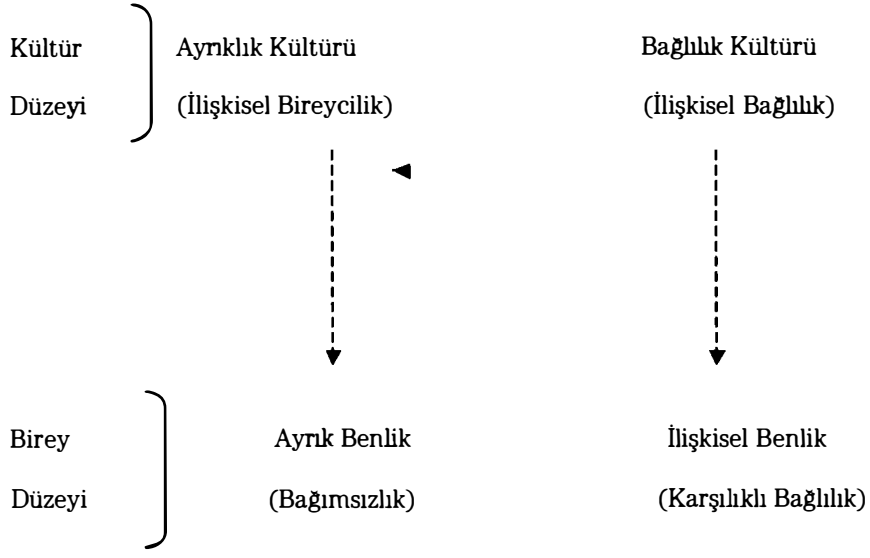
ğı ortamları, yani kültürel, ailesel ve kişilerarası ilişkiler düzenini içerir. Bağlılık kültürü ise sınırları kesin olmayan, bağlı, geçişken ve bu yüzden bir ölçüde çakışan benlik ilişkilerinin tanımladığı ortamları ve ilişki düzenlerini içerir. Bunun dışında, bu iki zıt kutup arasında, farklı ayrıklık-ilişkisellik dereceleri vardır. Yani, ayrıklık-ilişkisellik, çeşitlilik gösteren bir boyuttur.

(Karşılıklı) Bağımlılık-Bağımsızlık

İlişkisellik psikolojisi, (karşılıklı) bağımlılık-bağımsızlık boyutu olarak da kavramlaştırılabilir. Nitekim daha önceki bir incelemede, ilişkisel benlik ve ayrık benliği tanımlarken, bağımlılık-bağımsızlığı temel boyut olarak ele almıştım (Kağıtçıbaşı, 1990, s. 154). Benzer bir şekilde, Markus ve Kitayama da (1991) daha önce tartışmış olduğum farklılığı tanımlamak için "bağımsız" ve "karşılıklı bağımlı" yapılarını kullandılar. Bunlar temel insan ilişkileri ile benliğin etkileşimine yönelik çok benzer kavramlardır. Karşılıklı bağımlılık/bağımsızlık kavramları yeni değildir; uzun zamandır gelişim araştırmaları, kişilik kuramları ve çocuk yetiştirme ve sosyalleşme çalışmalarında kullanılmıştır. Bu çocuk yetiştirme ve sosyalleşme çalışmalarının bazılarından bu bölümde söz etmiştim (Barry ve diğerleri, 1959; Berry, 1976, 1990; Whiting ve Child, 1953; Witkin ve Berry, 1975). Ancak, benlikle ilgili çalışmaların bu boyutunun özellikle üzerinde durulmaya yeni başlandı.

Karşılıklı bağımlılık/bağımsızlık boyutu farklı düzeylerde kavramlaştırılabilir. Bu boyut benlik düzeyinde, ilişkisellik-ayrıklık boyutuna denk gelir. Bağlılık kültürü, ayrıklık kültürüne benzer bir biçimde ailesel veya kültürel düzeyde de incelenebilir (bkz. Şekil 4.2) (Kağıtçıbaşı, 1985). Bu düzeyde, örneğin çocuk yetiştirme ve sosyalleşme yönelimlerinin anlaşılmasında yararlı olabilir. Karşılıklı bağımlılık/bağımsızlık boyutu, özellikle aile düzeyinde, kültürel ve sosyal-yapısal ardalan değişkenleri ile benlik arasındaki bağın kurulmasını sağlar. Bu yüzden benliğin gelişiminin incelenmesinde önemlidir.

Şekil 4.2 Analiz Düzeyleri Arasındaki Bağlantılar



Kişiliğin "Çelişki Kuramları". Karşılıklı bağımlılık/bağımsızlık boyutu, ilişkisel/ayrık benlik yapıları gibi, insanlararası yakınlaşma-ayrışma süreciyle ilgilidir. Amerikan psikoloji akımında, ilk olarak, biri diğer kişilerle yakınlaşma, diğeri ise ayrışma olmak üzere iki temel ve çelişik insan ihtiyacı, kişiliğin "çelişki kuramları"nda vurgulandı (Angyal, 1951; Bakan, 1966, 1968; Rank, 1945). Bu süreç psikanalitik yaklaşım içinde, "nesne ilişkileri kuramı"nın yeniden yapılandırılmasıyla, bireyleşme-ayrışma sürecinin "çözümlenmesinden" kaynaklanır (Blos, 1979, Chodorow, 1989; Mahler, 1972; Mahler, Pine ve Bergman, 1975; Panel, 1973a & b). Bu, çevreden özerk olmayı sağlayan bir erken gelişim sürecidir. Aynı zamanda nesne değişmezliği ve nesnelerin zihinsel ifadelerinin oluşmasıyla ilgili temel bilişsel gelişmeye dayanır.

Bu görüş, bu süreci mantıklı ve özerk bir egonun gelişimi olarak yorumlayan ego psikologları tarafından da paylaşılmaktadır (Hartman, 1939 & 1958). Aile sistemleri kuramı gibi farklı bir yaklaşımdan da aile sistemi içinde benlikleri (alt sistemler) ayıran kesin sınırlar vurgulanmıştır (Guerin, 1976; Minuchin, 1974). Bütün bu kuramlar da gösteriyor ki, hem benliğin sağlıklı gelişmesi hem de sağlıklı bir aile işleyişi için, bireyleşme-ayrışma ve benliğin sınırlarının iyi tanımlanması kişilik kuramları ve klinik psikolojide çok önemli addedilmektedir.

Aslında, her birey diğerlerinden farklı bir varlık olduğunun farkın-

da olduğu için, erken bir bilişsel ayrışma süreci gereklidir. Ancak, "bireyleşme-ayrışma hipotezi" sadece bu temel varoluş düzeyinde geçerli olmakla kalmayıp sağlıklı ve sağlıksız insan gelişimi ve aile işleyişini tanımlamada da kullanılır. Psikolojik düzeyde, simbiyotik (çakışan benlikler için bkz. Şekil 4.1) benlik ilişkileri sağlıksız olarak, ayrık benlik ise sağlıklı olarak yorumlanmıştır. Freud, Erikson ve diğer kişilik psikolojisi kuramsal yaklaşımları da aynı görüşü paylaşır.

Bu yüzden Batı psikolojisi sağlıklı örnek olarak tek bir benlik türünü kabul eder: ayrık benlik. Bu bakış açısını psikolojinin kural koyucu yapısı daha da güçlendirmektedir. Bu yaklaşım yararlı olabilir, ancak eğer yanlış yönlendirilir ve aşırıya götürülürse zararları yararlarından daha fazla olabilir. Amerikan psikoloji akımını eleştirenlerin temel şikâyeti de budur: Psikoloji, sosyal bağlılık eksikliği ve bencillik probleminin çözümü olmaktan çok sebeplerinden biri olarak görülmüştür.

Bir Uyarı Notu. Bu bölüm boyunca bağlılık-ayrıklığı, benliğin ve kişiler arası ilişkilerin temel bir boyutu olarak inceledim. Bunu 'bağlılığın psikolojisi' olarak adlandırdım (Kağıtçıbaşı, 1994). Daha önce de tartışıldığı gibi bu, bireycilik-toplulukçuluğun ilişkisel yorumlamasının temelidir. Ancak, duygusal bağları kapsamaz. Başka bir deyişle, ilişkisel benliklerin ayrık benliklere göre ille de birbirlerinden daha çok hoşlanmaları ya da birbirlerini daha çok sevmeleri gerekmez. Burada önemli olan kişinin diğerleriyle olan ilişkilerinin *yapısıdır*. Bu yapı, bir benliğin bittiği yerde diğerinin başlaması ya da benlik sınırlarının açık bir şekilde tanımlanıp tanımlanmamasıyla ilgilidir. Bu, Şekil 4.1'de tanımlandığı gibi, benliklerin "kimliğinin" uzak ya da bağlı-örtüşen olması olarak düşünülebilir.

İkinci olarak, son on yılda bağlılık-ayrıklık boyutuyla ilgili yorumlarım ve buna ilişkin olarak bağımlı-bağımsız benlik hakkındaki görüşlerim, bu konudaki bazı etkili bakış açılarından farklı şekilde gelişmiştir (Kağıtçıbaşı, 1996b, 2005). Özellikle, özerkliğin gelişmesi için kişinin kendisini başkalarından ayırması gerektiği iddiasını, yani ayrıklıkla özerkliğin örtüşmesi varsayımını sorguluyorum. Alandaki bazı araştırmacılar tarafından yapılmış bu varsayım psikanalitik ayrışma-bireyleşme hipotezinin bir kalıntısı gibi görünüyor (Mahler, 1972; Mahler ve diğerleri, 1975). Bireycilik-bağımsızlığın yorumlaması ve ölçümlerinin ayrılmışlık ve özerkliği (yetkinliği) içermesinin kavramsal ve metodolojik bir sorun

yarattığını düşünüyorum. Aynı zamanda toplulukçuluk/karşılıklı bağlılığın yorumlanması ve ölçümlerinin ilişkiselliği ve yetkinlik eksikliğini içermesinin de kavramsal ve metodolojik bir sorun olduğunu düşünüyorum. Alanda yapılan çalışmaların çelişen sonuçlarının sorumlusu da bu kavramsal ve metodolojik sorunlardır. Benliğe gelişimsel bir bakış açısıyla yaklaşan 6. bölümde bu konu daha da derinlemesine incelenecek.

Bundan sonra, bireycilik-toplulukçuluk ya da bağımsız-bağımlı benliğin davranışsal sonuçlarını inceleyen araştırmaları ele alacağız. Bu, benlik üzerine yapılan kültürlerarası çalışmalarda en çok araştırılan konu olmuştur. Bu çalışmaların birçoğu sosyal psikolojik bakış açısıyla yürütülmüştür. Bu durum, bireycilik-toplulukçuluk paradigmasının sosyal psikolojinin ana görüşüne dahil olduğunun bir göstergesidir.

BİREYCİLİK-TOPLULUKÇULUK YA DA İLİŞKİSEL-AYRIK BENLİĞİN PSİKOLOJİK İŞLEVLERLE İLİNTİSİ

1980'lerden itibaren, benliğin bağlanmışlık ya da ayrıklığının anlamı araştırılmıştır. Birçok araştırma, bireycilik-toplulukçuluğun ve benlik tanımlamalarının psikolojik süreçler ve davranışlar üzerindeki etkisini araştırmak üzere yapılmıştır. Örneğin, ilişkisel benlikte, sosyal durumlarda rekabetten çok kişiler arası uyumu algılama eğilimi vardır (Forgas ve Bond, 1985); ilişkisel benlik daha az sosyal tembellik *(social loafing)* gösterir (Earley, 1989, 1993; Gabrenyna, Wang, ve Latane, 1985), rekabetten çok işbirliği eğilimi vardır (Eliram ve Schwarzwald, 1987) ve Markus ve Kitayama'nın belirttiği gibi (1991) bilişsel, duygusal ve güdüsel bağlamda farklı eğilimleri vardır. Bu araştırmaların çoğu "bireycilik-toplulukçuluk" çerçevesinde yürütülmüştür. Ancak, incelenen davranışların yapısına bakıldığında, buradaki belirleyici temel etkenin benliğin bağlılık-ayrıklık derecesi olduğuna inanıyorum.

Bu bölümde, kuramsal ve deneysel araştırmalarla incelenmekte olan başka psikolojik işlevleri inceleyeceğim. Bu paradigmada yer alan çok sayıda deneysel araştırma var. Burada ancak bazıları ele alınacak. Bunlar özellikle bu alandaki araştırmalara ve düşüncelere örnek olarak seçildi.

Ahlaki Düşünme ve Sosyal Adalet

Shweder ve Bourne (1984) ve J. G. Miller (1984) tarafından araştırılmış olan, kültürün benlik algısı ve kişi algılamaları üzerindeki etkilerine daha önce değindim. Benliğin nasıl algılandığı ahlaki düşünme üzerinde de etkilidir. J. G. Miller, Bersoff, ve Harwood (1990) Amerikalı ve Hintli deneklere yine hipotetik bazı olaylarda insanların başkalarına yardım etmemeleriyle ilgili yargılarını sordular. Hintlilerin sosyal sorumluluğu ahlaki bir konu olarak gördüğünü, Amerikalıların ise, yaşamsal tehlike olan acil durumlar ve ana-baba çocuk ilişkisi dışında, bunu kişisel bir tercih veya karar olarak gördüğünü bulguladılar. Yani, Hindistan'da "ilişkisel benlik" için diğer insanların refahı, sosyal sorumluluk gerektiren önemli bir ahlaki değer. Amerika'daki "ayrık benlik" içinse, ahlaki değerler adalet ve bireysel özgürlükle sınırlı; Kohlberg'in kuramında da görüldüğü gibi iyiliği içermiyor (1969, daha sonra tartışılacak). Hatta iyilik yapma beklentisi, bireyin seçme özgürlüğüyle çelişebilir. Bu bulgunun egoizm-yardımseverlik açısından açık çıkarsamaları vardır. Bu konular daha önce sözü edilen Amerikan psikolojisine yöneltilen eleştiriler ve sosyal yorumlarda da ortaya çıkıyor.

J. G. Miller (1994), benlik tanımlarındaki bu farklılıkları, Hint kültüründeki görev-merkezli ahlak kurallarıyla Amerikan kültüründeki birey-merkezli ahlak kuralları arasındaki kültürel farklılıklara bağlamıştır. Buna ek olarak, farklı türde ahlaklar olduğunu savunur. Örneğin, göreve dayalı iyilik etmek "topluluk ahlakı"nı, öte yandan bireysel bir seçimle yapılan iyilik etmek "gönüllü ahlakı"nı oluşturur. Niteliksel olarak farklı olan üçüncü tür ahlak ise Japonya'da vurgulanan "diğerlerine karşı empatiye dayalı ahlak"ı içerir (Miller, 2001, 2002).

Bu bakış açıları, psikolojinin ahlak gelişimiyle ilgili temel kuramsal bakış açısından, yani Kohlberg'in modelinden farklıdır. Kohlberg (1969, 1984), Piaget'nin (1948) "özerk olmayan, bağımlı"dan "özerk olan" ahlaka uzanan iki basamaklı ahlak gelişimini kullanarak, ahlak gelişiminin üç dereceli, altı basamaklı sıralamasını oluşturmuştur. Bu model de Piaget'nin modeli gibi bilişselliği temel alır ve evrensellik iddiasında bulunur. Bu model, cezalandırmadan kaçınan hedonistik geleneksel öncesi düzeyden, sosyal yükümlülüklere, başkalarının ihtiyaçlarına ve kurallara yönelen geleneksel düzeye ve bu düzeyden de giderek insan hakları ve adalet ilkelerini destekleyen gelenek sonrası düzeye kadar

uzanan bir gelişimi ele alır. Kohlberg'in doktora öğrencisi olan Carol Gilligan'ın (1982) eleştirel feminist bakış açısı ile sorgulanana kadar, Kohlberg'in ahlak muhakemesiyle ilgili modeli çok etkiliydi. Bu sorgulama, ahlak düzeyi gelişimindeki cinsiyet farklılıklarını ortaya çıkaran araştırmalardan ortaya çıkmıştır. Yüksek ahlak düzeyindeki yanıtların çoğu Batı'da yaşayan, orta sınıf, şehirli gruplarda, özellikle de erkeklerde ortaya çıkmıştır. Kadınlar, genellikle bireyci dünya bakış açısını yansıtan ve "adalet ahlakı"nı içeren yüksek düzey yerine "sosyal" düzeyde "başkalarının ihtiyaçlarına odaklaşan ilişkisel" ahlakı yansıtan daha düşük puanlar almışlardı. Gilligan'ın bireyci erkek önyargısının eleştirisi, Kohlberg kuramının geçerliliğini sorguladı ve bu alandaki görüşleri etkiledi.

Kültürlerarası araştırmalar ahlak gelişiminde cinsiyet farklılıklarının yanında kültürlerarası farklılıklar da bulmuştur. Örneğin, Lübnan, Meksika, Çin ve Türkiye'de şehirli gruplar ve kırsal alanda yaşayan köylüler (Kohlberg, 1969; Obermeyer, 1973) üzerine yapılmış araştırmalar ve sonrasında Kenya'daki Kipsikisler (Harkness, Edwards ve Super, 1981) üzerinde yapılan araştırmalarda sosyal geleneksel türde ahlak (ikinci düzey) yaygın şekilde görülmüştür. Ancak hiçbir grubun üçüncü düzeyde bulunmaması, kuramı sorgulayan bir neden gibi görülmemiştir. Diğer bir deyişle, Amerikalı kadınlar, Amerikalı erkeklerden daha düşük ahlak gelişimi puanı aldıklarında bu kuram sorgulanmıştır. Ancak Batı'da yaşamayan geleneksel gruplar, Batı'da yaşayan gruplardan daha düşük puanlar aldığında, kuramın evrenselliği ve geçerliği sorgulanmamıştır (bkz. Miller, 2001). O insanların sadece "daha az gelişmiş olduğu" farz edilmiştir.*

Günümüzde, genelde ahlakın farklı temelleri olduğu kabul edilir. Özellikle bağlılık kültürünün ahlak anlayışı ve ahlak sorumluluğu üzerinde derin bir etkisi olduğu düşünülüyor. Çinli Ma'nın (1997) ortaya koyduğu gibi, ahlakın temeli başkaları için sorumluluk duygusu içerebilir. Bununla ilişkili olan "sosyal yönelimli" ahlak, başkalarına karşı sorumluluk yargılarını temel alır ve bu, Amerika'ya kıyasla Japonya'da (Hagiwara, 1992), Hindistan'da (J. G. Miller, 2003) ve diğer toplulukçu kültürlerde daha çok göze çarpar.

* Gilligan da bunu önemsememiştir. 1984'te Harvard Üniversitesi'nde yaptığı bir konuşmasından sonra cinsiyetler arasındaki farklılıklara paralellik gösteren kültürlerarası farklılıklara değindiğim zaman kendisi bu konunun üstünde durmadı.

Görev duygusu temelli sosyal yönelimli ahlakın, yetkinlikten yoksun olmadığı da vurgulanmalıdır. J. G. Miller (2003) toplulukçu kültürde yaşayan bir bireyin toplumsal beklentileri karşılamasının benlik için yetkin ve bütünleşmiş bir deneyim olduğunu; bu tip davranışların zorlama olarak algılanmaktansa güdüsel olarak tatmin edici olduğunu gösterir. Örneğin, J. G. Miller bir araştırmada, Amerikalı ve Hintli yetişkinleri bir arkadaşa yardım etme durumuna soktu. Yardım beklentisi "yüksek", "çok az" ya da "hiç" olarak belirlendi. Güçlü yardım beklentisi olan durumlarda Amerikalılar rahatsızlık ifade ettiler çünkü yardım etmeme tercihleri kısıtlanmıştı. Hintliler için ise yardım beklentisinin güçlü ya da zayıf olması arasında fark bulunmadı (J. G. Miller, Schaberg, Bachman ve Conner, 2006). Benzer bir biçimde, Menon ve Shweder (1998) Hindistan'da yaptıkları etnografik araştırmalarında, toplumsal yükümlülükleri içeren davranışların kişisel yetkinlik ve ahlaki seçimi içerdiğini ama "körü körüne itaati" içermediğini gözlemlediler.

Sosyal adalet ahlakla ilgilidir, hatta kaynakların dağıtımında dürüstlüğün ifadesidir. Toplulukçu kültürlerde sosyal adaleti inceleyen kültürlerarası araştırmalar, kaynakların dağıtımında her kişinin hak ettiğini alması gereken dağıtım şeklinden çok kaynakların herkese eşit bir şeklide dağıtıldığını bulgulamıştır (Kashima, Siegel, Tanaka ve Isaka, 1988; Leung, 1987; Marin, 1985; Triandis ve diğerleri, 1985). Bunun nedeni, toplulukçu kültürlerdeki toplumsal uyumun ve ahengin önemidir. Kişi, kendinin de üyesi olduğu ve benimsediği iç-grupla dayanışma içinde olmak için eşitlikçi paylaşımı tercih eder. Toplulukçu kültürlerde, bireyci kültürlere benzer şekilde, "kişinin içinde yer almadığı dış gruplar" için ise eşitlikçi değil de her kişinin hak ettiğini aldığı dağıtım tercih edilir. Böylece, bireycilik-toplulukçuluk tercihlerinin hedefe bağlı bir durum olduğu görülmektedir.

Adaleti sağlama ya da ilişkileri devam ettirme amaçları, anlaşmazlıkların çözümü sırasında da farklı tercihlere yol açar. Bu nedenle, anlaşmazlıkların çözümünde ilişkilerin sürdürülmesi amacını ön planda tutan Japonlarla kıyaslandıklarında, Amerikalıların adalete uygun amaca (dürüstlüğü sağlamak) daha önem verdikleri gözlenmiştir. (Ohbuchi, Fukushima ve Tedeschi, 1999).

Kendini Beğenme, Değerli Bulma

Bireycilik-toplulukçuluk ya da bağımsız-karşılıklı bağımlı benlik yorumlamasının bir başka sonucu kendini beğenme ya da "kendine yorma eğilimindeki" değişkenliktir (Kashima ve Triandis, 1986). Yapılan birçok araştırma, bireyci toplumlarda toplulukçu toplumlara göre kendini değerli bulmaya yönelik daha fazla bir eğilim olduğunu gösterir. Özellikle Amerikalıların yüksek benlik değerlendirmeleri söz konusudur, değişik özelliklerde kendilerini birçok insandan daha iyi görmeleri bunun bir örneğidir (Kitayama, Markus, Matsumoto ve Narasakkunkit, 1997; Markus ve Kitayama, 1991; Matsumoto, 2001). Ayrıca Amerikalılar ve Japonları karşılaştıran birçok araştırmanın sonuçlarına göre Japonlarda tamamen zıt bir durum ortaya çıkmaktadır. Kültürel değerler ve inançlar halk bilgeliği olarak benlikle ilgili değerleri etkiler. Örneğin, Amerika'daki okullar, ana-babalar, öğretmenler, iş yerleri vb. kişinin kendine olan güvenini ve öz-değerini pekiştirirler; çünkü bunun başarıyı sağladığını düşünürler. Ancak, diğer sosyokültürel ortamlarda, "benliği daha geliştirme" yönelimi tercih edilebilir. Bu yönelim, başarısızlık üzerine odaklanmayı ve bir sonraki denemede daha çok çalışmayı içerir. Yönelimlerdeki bu tip farklılıklar Japonlarla Amerikalıları karşılaştıran araştırmalar sonucunda bulunmuştur (Heine ve diğerleri, 2001).

Alçakgönüllülük de bir sosyal norm olarak bu konuyla ilgilidir. Övünmenin hoş karşılanmadığı birçok geleneksel toplulukçu toplumlarda, alçakgönüllülük "izlenim yönetimi" olarak başkalarının önünde nasıl davranılacağını belirleyebilir. Ancak, eğer içeselleştirilirse, etkileri derinlere inebilir ve kişi yalnız olduğunda bile etkili olur (Heine, Lehman, Markus ve Kitayama, 1999). Örneğin, Çinli ve Japon çocuklar ve ergenlerle yapılan araştırmalar (Bond, Leung ve Wan, 1982; Yoshida, Kojo ve Kaku, 1982) alçakgönüllülük normunun erken yaşlarda içselleştirildiği, alçakgönüllü kişilerin daha çok sevildiği ve bu kişilere daha çok değer verildiği bulunmuştur. Bu durum, çocukluktaki erken dönem anılarının nasıl hatırlandığını da etkileyebilir. Q. Wang (2004) anaokulundan ikinci sınıfa kadar çocukların otobiyografik bellekleri üzerine yaptığı araştırmada, Amerikalı çocukların hatırladıkları olaylarda kendi rollerini, seçimlerini ve olumlu duygularını anlattıklarını, öte yandan Çinli çocukların kendilerini sosyal etkileşim ve sosyal roller açısından hatırladıklarını ve çevreye özgü özellikleri tarafsız ve alçakgönüllü bir şekilde anlattıklarını bulgulamıştır.

Kitayama ve diğerleri (1997) Amerikalı öğrencilerde benlik beğenisi, Japon öğrencilerde de benlik eleştirisi bulguladılar. Bu eğilimler, imgelenmiş olumlu ve olumsuz durumlarda özgüveni arttırıcı ya da azaltıcı rol oynayabilir. Araştırmacılar alçakgönüllülük faktörünün farkına varınca, ikinci bir çalışmada yönlendirmelerini değiştirerek "kişinin kendisi" yerine "tipik" bir öğrenci hakkında sorular sormuşlardır. İki araştırma arasındaki sonuçlar farklı çıkmadığı için, araştırmacılar sonuçların benlik sunumunda alçakgönüllülük etkisinden ziyade, benlik beğenisi ya da eleştirisi farklılıklarından oluştuğu sonucuna varmışlardır. Bu bulgular, Heine ve diğerlerinin (2001) araştırmasının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu durum, özgüvenden ziyade Konfüçyüs ahlakında da yer alan çok çalışma ve özdisipline verilen önemle ilgilidir.

Bunun yanında diğer araştırmalar, benliğe değer vermenin evrensel bir güdü olduğunu ancak farklı ve sosyal açıdan kabul edilebilir yollardan elde edildiğini bulgulamışlardır. Örneğin, Sedidikes, Gaertner ve Toguchi'nin (2003) yaptığı iki farklı araştırma Amerikalıların ve bağımsız benliğe sahip deneklerin bireyci atıflarda benlik değerlerinin arttığını, bunun yanında Japonların ve bağımlı benliğe sahip deneklerin toplulukçu atıflarda benlik değerlerinin arttığını bulgulamışlardır. Kurman (2001) Singapur'da yaşayan Çinliler ve İsrail'de yaşayan Yahudiler ve Dürzîler üzerinde yaptığı araştırmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre alçakgönüllülüğün yetkin bireysel özelliklerde benlik beğenisini engelleyici etkisi vardır. Muramato ve Yamaguchi (1997) ve Yamaguchi (2001) Japonların kendi performanslarını değerlendirdiklerinde benliklerini eleştiren atıflarda bulunduğunu, gruplarının performansını değerlendirirken grubu yücelten atıflarda bulunduklarını bulgulamışlardır. Bu yolla, gruplarını yücelterek şahsen övünmeden ve grup üyelerinin arasındaki uyumu bozmadan, dolaylı bir biçimde benliklerinin olumlu bir değerlendirmesini sağlamış olurlar. Bu durum, bireysel benliğin kendisine yarayan bir önyargıdan çok kişinin içinde yer aldığı grubu yükselten bir önyargıdır. "Toplulukçu özgüven" kavramına benzer (Crocker ve Luhtanen, 1990) ve bireysel özgüvenden farklıdır. Tipik olarak bireysel özgüven ölçümlerinde Japonlar düşük puanlar alır.

Bu konudaki tartışmalar sürmektedir. *Kültürlerarası Psikoloji Dergisi*'nin *(Journal of Cross-Cultural Psychology)* bütün bir sayısı (2003, S. 5) bu konuya ayrılmıştır. Bu sayıda yer alan araştırmaların bulguları, isimleri saklandığında ya da rekabetçi bir ortamda alçakgönüllü kişilerin bile benliklerini yücelttiğini gösterir. Ayrıca, benliği

olumlu değerlendirmenin, kişinin kendisini iyi hissetmesiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Yapılan saptamalar, kişinin kendine bakış açısında evrensel olarak, olumlu bir tavrın gerekliliğine ağırlık vermektedir. Ancak bu; kendini yüceltmenin dışında, değerlerdeki kültürel farklılıkları, kuralları ve tavırları göz önüne alarak farklı şekillerde ifade edilebilir.

Bilişler ve Duygular

Sosyal psikologların kültüre ilgi göstermeleri sosyal biliş ve duygularda kültürel farklılıkların bulunmasıyla başlamıştır. Bu nedenle, Markus ve Kitayama'nın (1991) etkili makalesi Amerikalılar ile Japonların bilişlerinin, duygularının ve güdülerinin karşılaştırılmasını içerir. Tüm bu araştırmalar, kültürün sadece çok farklı insanlarda var olan egzotik bir şey olmadığını, herkesin içine işlemiş bir olgu olduğunu gösterir. Bilişsel süreçlerde, özellikle atıflarda, ahlaksal düşüncede, algılamada ve benlik algılamasındaki kültürel farklılıklardan daha önce bahsetmiştim. Toplulukçu kültürdeki kişilerin, atıf ve hükümlerde bulunduklarında ve kendilerini ya da diğer kişileri tarif ettiklerinde daha çok ilişkisel-bağlamsal etkenlere dikkat ettikleri genel bir bulgudur (Cousins, 1989; Miller, 1984; Shweder ve Bourne, 1984).

Günümüzde laboratuvarda yapılan deneysel araştırmalar, "hazırlama" ve deneysel düzenlemelerle kültürün ya da bağımsızlık-bağımlılığın denek için önemini arttırmaya çalışırlar. Deneysel olarak oluşturulmuş kültürel etkenlerin deneye katılmış deneklerin bellek ya da yargılar gibi bilişsel süreçlerinde önemli bir yeri olduğu bulunmuştur. Örneğin, Q. Wang'ın (2004) ve Wang ve Conway'in (2004) yetişkinlerin belleği üzerine yaptığı araştırmada, Amerikalıların bireysel deneyimleri hakkında daha çok anıları olduğunu ve daha çok kendi rolleri ve duyguları üzerine odaklandıklarını, Çinlilerin ise sosyal ve tarihsel olayları daha çok hatırladıklarını ve sosyal etkileşimler ve kendileri için önemli olan diğer kişiler üzerine yoğunlaştıklarını bulgulamıştır. Bu araştırmaların önemi bellek ve benlik arasındaki karşılıklı etkileşimi göstermesidir (bkz. Wagar ve Cohen, 2003).

Gardner ve diğerleri (1999) (karşılıklı) bağımlılık yönünde "hazırlanan" deneklerin kendi benlik tanımlamalarında değişimler yaşadığını ve daha toplulukçu toplumsal değerler ve yargılara yöneldiklerini göz-

lemlediler. Benzer bir biçimde, Cross, Morris ve Gore (2003) bağımsız benlik tanımlamasına sahip deneklerle karşılaştırıldıklarında bağımlı benlik tanımlamaları olan deneklerin ilişkisel terimlerle ilgili daha çok bilişsel şemaları olduğunu, bunları daha olumlu değerlendirdiklerini ve ilişkisel olgularla ilgili daha iyi bellekleri olduğunu bulgulamışlardır. Ayrıca, kendilerini ve arkadaşlarını birbirlerine benzer olarak tanımlamışlardır.

Bilişin bir başka temel konusu olan esneklik ve bilişsel uyumsuzluk bireycilik-toplulukçuluk çerçevesinde incelenmiştir. Doğu Asyalıların çelişkileri daha fazla hoş gördüğünü ve karşıt eğilimlerin bir arada var olması açısından daha rahat olduklarını gösteren bulgular vardır. Batılılarda ise karşıt fikirlerin bir arada var olması zihinsel mirasları olan kartezyen ikiliğe ters düşer (Sinha ve Tripathi, 1994). Bu durum, toplulukçu kültürdeki bireylerin, kişinin davranışını etkileyen başkalarının beklentilerini de kapsayan durumsal isteklere daha çok dikkat etmeleri ve davranışlarının etkilenmesiyle açıklanabilir. Bu yüzden, toplulukçu Doğu Asyalıların davranışlarındaki çelişkiler çevredeki farklı isteklerden kaynaklanabilir. Toplulukçu kültürlerdeki bireyler davranışlar hakkında hükümlerde bulunurken daha fazla duruma bağlı (dış) atıflarda bulunmaları da bununla ilgilidir (Miller, 1984). Durumsal esnekliğe olan bu yatkınlık benlik-algılamasına da yansımıştır. Örneğin, I. Choi ve Choi (2002) Amerikalılardan farklı olarak, Korelilerin benlikleri hakkında tutarsız inançları olduğunu bulgulamıştır.

Bilişsel uyumsuzluğun kişinin davranışını haklı çıkarmak ve olumlu bir benlik duygusuyla uygun olmasını sağlamak için bir güdü olduğunu düşündüğümüzde (Aronson, 1968; Stone ve Cooper, 2001), toplulukçu kültürlerde daha esnek bir benliğe sahip bireylerin bilişsel uyumsuzluğu daha az yaşayacağını söyleyebiliriz. Bunun nedeni, çevresel etkenlere bağlı olarak (yani durumsal olarak belirlenmiş) davranışların tutarsız olabileceği beklentisidir. Örneğin, Heine ve Lehman (1997) bilişsel uyumsuzluk yaşamayan Japonlarda bu tür bir beklenti gözlemlemiştir. Diğer taraftan, bireyci kültürlerde kişiler davranışlara içsel atıflarda bulunurlar, yani davranışlarının duruma bağlı olmaktan ziyade kişisel tavırların bir ürünü olduğunu düşünürler ve kişilerin farklı durumlarda benzer davranışlar göstermelerini beklerler.

Kitayama, Snibbe, Markus ve Suzuki (2004) kültürler arasındaki farklılıkların benlik tanımlamalarındaki çeşitliliklerden kaynaklandığı-

nı savunmuşlardır. Örneğin, Amerikalılar çelişkili bir tercih yaptıklarında, bu tercihlerini haklı çıkarma eğiliminde oluyordu. Başkalarının beklentilerinin hatırlanması ya da hatırlanmaması bunu değiştirmiyordu. Japonlar ise, ancak başkalarının beklentileri hatırlatılınca tercihlerini haklı çıkarmak ihtiyacı duyuyorlardı. Bu bulgular, bilişsel çelişkiyi yaşamanın ve kişinin kendi tercihlerini haklı çıkarma ihtiyacının büyük olasılıkla evrensel olduğunu ancak bunun ortaya konmasının benliğin kültürel açıdan desteklenen özelliklerine bağlı olduğunu gösterir. Bağımsız Amerikalılar için bu özellikler daha çok bireysel yeterlik ya da etkinlik olabilir; (karşılıklı) bağımlı Japonlar içinse diğer kişiler tarafından takdir edilmedir. Evrensellik ya da kültürel görelilik konusu duygular üzerine yapılan araştırmalarda da ele alınmıştır.

Kültürlerarası bireycilik-toplulukçuluk araştırmalarında, duygular benliğin bağımsızlığını ya da karşılıklı bağımlılığını özendirmesi açısından sınıflandırılmıştır (Kitayama, ve diğerleri, 1995). Gurur gibi bazı olumlu duygular ve öfke gibi bazı olumsuz duygular kişinin içinden yaptığı atıfları daha belirgin yapar ve aynı zamanda ilintili sosyal ortamla tezatlıklar gösterebilir. Bu yüzden bu tip duygular "sosyal katılımlı olmayan duygular" olarak adlandırılır. Saygı ve suçluluk gibi diğer duygular ise kişiler arası bağı belirgin hale getirir, bu yüzden "sosyal katılımlı duygular" olarak adlandırılır. Daha önce bu duygular Markus ve Kitayama (1991) tarafından sırasıyla "ego-odaklı" ve "diğer kişilere odaklı" olarak adlandırılmıştır. Markus ve Kitayama ego odaklı duyguların bağımsız benliklerde, diğer kişilere odaklı duyguların ise daha çok karşılıklı bağımlı benliklerde yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde yapılan bir araştırmanın (Kitayama ve diğerleri, 2000) sonuçlarına göre, Japonlar sosyal katılımlı duyguları, sosyal olarak katılımlı olmayan duygulardan daha fazla yaşadıklarını açıklamış, Amerikalılar ise olumlu duyguları olumsuz duygulardan daha fazla yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Japonlar "iyi hisleri" sosyal katılımlı duygularla ilintilemişler, Amerikalılar ise "iyi hisleri" sosyal katılımsız duygularla bağdaştırmışlardır. Bu yüzden, Amerikalı benliklerden farklı olarak Japon benlikler için kendini iyi hissetmek ya da mutlu olmak sosyal olarak paylaşılan duygularla ilgilidir.

Duygular üzerine yapılan kültürlerarası araştırmaların yaygınlığı ilgi çekicidir. Bu araştırmalar, duyguların tanınmasından, duygular hakkında yargılara ve duygulara bağlı atıflara kadar uzanır (Markus

ve Kitayama, 1994; Matsumoto, 2001). Daha önce de belirtildiği gibi, bu konuda temel tartışma, duyguların evrenselliği ya da kültürel göreceliği üzerinedir. Bulguların çoğu duyguların evrenselliğine işaret ediyor (Berry ve diğerleri, 2002). Bununla beraber, biyolojik kökenleri bile olsa, duygular ortamda ifade edilir ve ortamdan etkilenir. Duyguların ifadesinin kuralları ve sosyal normları olması, bu duruma bir örnektir. Bu yüzden, duygular üzerine yapılan bireycilik-toplulukçuluk araştırmaları, duyguların ortaya çıkmasında kültürün yarattığı farklılıkları anlamamızı sağlar.

Duyguların denetimi ve düzenlenmesi üzerine yapılan kültürlerarası araştırmalar da vardır. Ortak olarak kabul edilen bir görüşe göre, bireyci toplumlarda duyguların düzenlenmesi, denetimi ya da ifade edilmesi bireyin iyiliğine bir katkıda bulunmasına ve bireyin kendi amacına ulaşmasına yardımcı olması temeline dayanır. Toplulukçu kültürlerdeyse, duyguların düzenlenmesinde sosyal normların ve diğer bireylerin beklentilerinin rolü vardır (Eisenberg ve Zhou, 2001). Bu yüzden öfke ve hayal kırıklığı gibi ego odaklı duyguların ifadesi toplulukçu kültürlerde daha çok bastırılır çünkü bu tür duygular eşgüdümlü uyum içindeki sosyal etkileşime zıt düşer. Amerikalı çocuklar ile Nepalli ve Japon çocukları karşılaştıran araştırmalarda (Cole ve Tamang, 2001; Zahen-Waxler, Friedman, Cole, Mizuta ve Hiruma, 1996) Amerikalı çocukların olumsuz duyguları daha az denetledikleri görülmüştür. Bu, aşağıda incelenen denetim konusuyla doğrudan ilişkilidir.

Denetim

Denetim özellikle Japonlar ve Amerikalıları karşılaştıran araştırmalara konu olmuştur. Weisz, Rothbaum ve Blackburn (1984) Amerika'da, mevcut gerçeklikleri etkilemek anlamı taşıyan "birincil denetim"e değer verilirken, Japonya'da mevcut gerçekliklere uyum sağlamayı yansıtan "ikincil denetim"e önem verildiğini ortaya koymuştur. Bu farklılık, daha önceleri vurgulanan, içsel ve dışsal denetime inanç arasındaki farklılığı andırıyor (Rotter, 1966). Bireysel bir bakış açısından, içsel denetime inanmanın her zaman daha iyi olduğu, daha fazla özerklik belirttiği düşünülür. Buna uygun bir şekilde, kadınlar, düşük sosyoekonomik düzeyli gruplar, geleneksel toplumlardaki insanlar, etnik azınlıklar gibi daha

az güçlü olan grupların içsel denetime daha az, dışsal denetime daha çok inandıkları bulgulanmıştır. Bu gruplar sıklıkla yetersiz, geleneksel, zayıf, kaderci vb. görülmüştür (örneğin bkz. Kağıtçıbaşı, 1973). Ancak, duruma bağlı olarak bu açıklamada doğruluk payı olabilirse de, daha az güçlü olanlar için gerçekten de çoğunlukla daha az denetim imkânı söz konusudur. Dolayısıyla bu görüş, "mağduru suçlayan" bir bakış açısı oluşturur.

Japonya örneğinde, birincil denetimin eksikliği Amerikalı araştırmacılar tarafından aşırı uyum davranışına neden olan, denetimden vazgeçme durumu olarak açıklanmıştı (Weisz ve diğerleri, 1984). Ancak, Azuma (1984) ikincil denetimin farklı denetim kategorileri içerdiğini gösterdi. Kojima da (1984) Japonya'daki denetim kullanımının ortamsal özelliklerine ve kişiler arası sınırlarla olan bağlarına işaret etti. Azuma'nın da belirttiği gibi (1984), "Japonya gibi başkasının fikrini kabul etme nezaketine değer verilen bir kültürde, çok farklı algıların ortaya çıkması olasıdır" (s. 970). Bireysel özerklikten çok grup uyumunun ön plana çıktığı kültürlerde, doğrudan kontrol yerine gerekli olduğunda kabul etmek gibi psikolojik uyum süreçleri görülebilir.

Yakın zamanda ise Yamaguchi (2001) bu konu hakkındaki düşünceleri tekrar ele almış ve dolaylı, vekâleten ve toplulukçu denetim gibi diğer tür denetimleri, bireysel ve doğrudan denetime alternatif yöntemler olarak tanımlamıştır. Ancak bu yöntemler ikincil denetim değildir ve denetimden vazgeçmez çünkü bu yöntemler çevreyi değiştirmek yerine çevreye uyum sağlaması için benliği değiştirmek üzere tasarlanmış ve istenilen sonuçlara ulaşmak için üretilmiştir. Bunlar kişilerin "saklanmak ya da yetkin olduklarında bile yetkin değilmiş gibi davranarak yetkinliklerini azaltmak" gibi (s. 227) ya da denetimi bir başka kişinin ya da dahil olduğu grubun denetimi olarak göstermek gibi yöntemler içerir. Özellikle, grup içi uyumu arttırmak için bireyler bu dolaylı türde denetimi kullanabilirler. Bu tür denetimler yetkin olmakla beraber kişiyi ön plana çıkartmaz. Kişi odaklı yöntemler kişiler arası ilişkilerin uyumuna tehdit oluşturduğundan kullanılmaz.

Alternatif güdüler de olabilir. Örneğin, denetime bir alternatif, Naidu'nun sözünü ettiği (1983), Hindistan'daki "isteyerek denetimden vazgeçme" yani "ayrılma" (*detachment*) olabilir. Bu, Batı kuramlarının varsaydığı "isteyip de denetleyememek"ten farklıdır. Sampson da (1988), psikolojinin "kendine yeten bireycilik" yapısını eleştirisinde, de-

netimin bireye bağlı olduğu fikrini sorguluyor ve denetimin kişiler arası alanda "bütünsel bireycilik"te olması gerektiğini iddia ediyor. Daha önce Miller'ın (Miller, 2003; Miller, Schaberg, Bachman ve Conner, 2006) ve Shweder'in (Menon ve Shweder, 1998) sosyal olarak yöneltilmiş ahlakı tartışan araştırmalarını inceledim. Bu araştırmalar toplulukçu kültürlerdeki kişilerin toplumsal yükümlülüklere karşı gelmeden özerk ya da yetkin olabileceklerini gösterir. Burada da bu durum geçerlidir. Yetkinlik ve denetim kültürler arasında farklılıklar gösterebilir ve bunun çocuğun sosyalleşmesi ve benliğinin gelişmesi üzerinde etkisi vardır. Bu konu beşinci ve altıncı bölümde tekrar ele alınacaktır.

Başarı Güdüsü

Özerklik ve denetimin bireysel ya da daha kişilerarası (sosyal) bir biçimde yapılandırılması, başarı güdüsünün kavramlaştırılmasında da etkilidir. McClelland, Atkinson, Clark ve Lowell'ın (1953) klasik çalışmasından giderek, Amerikan psikoloji öğretisinde başarı güdüsü, *bireysel* çaba, faaliyet ve başkalarıyla rekabet olarak belirlenmiştir. Bu, bireyci dünya görüşüyle uyum içindedir, ancak, kişiler arası uyum ve grup sadakatinin önemli olduğu bağlılık kültürleriyle çelişebilir. Örneğin, Hindistan gibi toplulukçu bir ortama bireysel başarı güdüsü aşılama deneyimleri başarılı olmamıştır (McClelland ve Winter, 1969, 1971; Sinha, 1985). Bu yüzden toplulukçu kültürlerdeki bireylerin başarı güdüsünden yoksun olduğu sonucuna mı varmalıyız? Tam tersine, toplumsal düzeyde en büyük ekonomik başarı Pasifik'teki toplulukçu toplumlarda görülmektedir. Japon ve Çinli öğrencilerin çalışkanlığı ve yüksek başarıları da bilinmektedir.

Toplulukçu kültürlerde başarı güdüsü farklı bir anlam içerir; benliğin ötesine geçer ve ilişkisel benliğin belirgin olmayan sınırlarından başka yakın kişilere geçişmesi gibi diğer insanlarla bütünleşir. Bu bölümün başında verdiğim örnekte de belirttiğim gibi Phalet ve Claeys Türk öğrencilerde bu olguya rastlamıştır (1993). Bu yüzden, karşılıklı bağımlı insan ilişkilerinin baskın olduğu toplumlarda "sosyal bir başarı güdüsü" olduğu öne sürülmektedir (Agarwal ve Misra, 1986; Bond, 1986; DeVos, 1968; Misra ve Agarwal, 1985; Yang, 1986; Yu ve Yang, 1994). Başarı güdüsü bireysel bir temelde oluşturulup ölçüldüğü zaman, bağ-

lılık kültüründeki kişiler buna sahip değilmiş gibi gözükür (Bradburn, 1963; Rosen, 1962). Bunun nedeni, bireysel olarak oluşturulmuş başarı güdülenme ölçümlerinin, topluma yönelik farklı başarı güdüsü ölçememesindendir (Yu ve Yang, 1994).

Büyük bir olasılıkla başarı güdüsü, farklı başarı ihtiyaçları içeren, tek başına veya çeşitli bileşenlerle işleyen, karmaşık bir yapıdır. Topluma yönelik başarı güdüsü, benliği aşarak, sadece bireyi değil, onu çevreleyen sosyal varlığı da yüceltecek şekilde bütünsel bir güdüdür. Ancak bu, benliği önemsiz kılmak ya da kişisel çıkarları grup için feda etmek anlamına gelmez, benliği grupla bir kılarak başarının her ikisini de yüceltmesini sağlar. Buna karşılık; Amerikan bireyci toplumunun ve psikolojisinin eleştirmenleri, bireyci benliğe yönelik amaçlara karşıdır. Onlar benliğe değil, "benliği aşan değerler"e yönelmeyi öneriyor (Smith, 1993, s. 7).

Hem benliğe hem de başkalarına yönelik başarı güdüsünü destekleyen çocuk sosyalleşmesi, farklı amaçları birleştiren karmaşık bir yapıya sahiptir. Örneğin, Lin ve Fu (1990), Çinli, göçmen Çinli ve Anglo-Amerikalı ana-babaları karşılaştırdıkları bir araştırmada, Çinli grupların Amerikalı gruba göre hem ana-baba denetimi hem de başarıyı vurgulayarak başarıyı yüksek düzeyde desteklediğini bulguladı. Bireysel bir bakış açısıyla incelendiğinde, bu karmaşık sosyalleşme eğilimleri birbirine tersmiş ve çelişen öğeler içeriyormuş gibi gözükebilir. Ancak bu, grubu bireyle zıt düşer şekilde ele almanın sonucudur. İlişkisel benliğin oluştuğu ailesel-kültürel ortamda "benliğe sadakat" ve "kendini gerçekleştirme"nin, "gruba sadakat" ile çelişmesi gerekmez (Kağıtçıbaşı, 1987b).

Bu tip gelişimsel sorular, bizi benliğin içinde geliştiği çevreye yöneltiyor. Bu çevre daha çok gelecek bölümün de konusu olan aileyi kapsıyor. Bu bölüm, benliğin kültürel farklılıkları ve bunun davranışsal sonuçları üzerine odaklanmıştı. Bir sonraki bölümde ele alınan makro-sistemdeki değişkenler ve bunların aileyle olan kesişimleri, kültürel olarak farklı benliklerin nasıl oluştuğunu anlamamızı sağlıyor.

ÖZET VE TEMEL NOKTALAR

- Benlik kavramı birey kavramını içerir ve bir bakıma kişiliğin bir uzantısıdır. Ancak benliğin en önemli işareti benlik algısı ve benlik farkındalığı açısından kişinin kendi hakkındaki tavrını yansıtmasıdır.
- 1980'lerden başlayarak, sosyal ve kültürel benlik tanımlamaları sosyal ve kültürlerarası psikoloji için önemli bir konu olmuştur. Kültürlerarası çalışmalar çocuk yetiştirme ve sosyalleşmeyi inceleyerek farklı kültürel çevrelerde benlik gelişimini araştırmışlardır.
- Amerikan (ve Batı) bireyci kültürü benlikle diğer kişiler arasında dar ve keskin bir çizgi çizer ve benliğin belirgin bir sınırını oluşturur. Diğer kültürel kavramlar bu benlik yorumlamasından değişik derecelerde farklılık gösterir.
- Benliğin ayrıklık-bağlılığı bireycilik-toplulukçuluğun temel bir psikolojik boyutu olarak yorumlanabilir.
- İki tür bireycilik-toplulukçuluk tanımlanmıştır. Bunlar; sosyal normlar, değerler, eğilimler ve kurallara yansıyan *normatif* bireycilik-toplulukçuluk ve kişi ile diğerleri arasındaki ilişkilere odaklanan *ilişkisel* bireycilik-toplulukçuluktur. Bağlılık-ayrıklık kültürü, kültürel düzeyde ilişkisel bireycilik-toplulukçulukla ilgilidir.
- Bağlılık kültürü, bireyden başkalarına yayılan ve bu yüzden örtüşen benliklerden oluşan kültürel ve ailesel çevreleri tanımlar. Ayrıklık kültürü ise sınırları açık şekilde belli olan ayrık benlik ile tanımlanan bağlamlar ve kişiler arası ilişkilerle ilgilidir.
- (Karşılıklı) bağımlılık-bağımsızlık boyutu, ilişkisel-ayrık benlik yorumlamaları gibi kişilerin birleşmesi ve ayrılmasıyla ilgilidir.
- Birçok araştırma bireycilik-toplulukçuluğun ve benlik yorumlamalarının nasıl farklı psikolojik sonuçlara yol açtığını incelemiştir.
- Bağlılık-ayrıklık kültürünün ahlaksal anlayış ve ahlaksal sorumluluk üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.
- Birçok araştırma bireyci topluluklarda, toplulukçu topluluklarla karşılaştırıldığında benliğe daha çok değer verildiğini bulgula-

mıştır. Bunun yanında başka araştırmalar ise benlik değerinin sosyal olarak farklı yollarla ifade bulan evrensel bir güdü olduğunu gösterir.

- Toplulukçu kültürdeki kişiler kendilerini ve diğerlerini tanımlarken, duygulara ve duyguları düzenlemeye bağlı atıflarda bulunurken ilişkisel-bağlamsal etkenlere daha fazla dikkat ederler.
- Duygular üzerine yapılan kültürlerarası araştırmalar duyguların tanınması, yargılanması ve duygulara ve duyguların düzenlenmesine bağlı atıfları içerir. Bu araştırmalar duyguların evrensel mi, yoksal kültüre bağlı mı olduğu sorunsalına ışık tutmaktadır.
- Yetkinlik ve denetim kavramları kültürlerarası farklılıklar gösterir ve bu durum çocukların sosyalleşmesi ve benliğin gelişimini doğrudan etkiler.
- Amerikan psikolojisindeki başarı güdüsü, kişisel çabalama, yetkinlik ve diğer kişilerle olan rekabet üzerine tasarlanmıştır. Bunun yanında, sosyal odaklı başarı güdüsü kaşılıklı bağımlı kişisel ilişkilerin olduğu topluluklarda yaygın olarak görülür.

5

Çocuğun Değeri ve Aile

"Tanrı sadece zengin ailelere kız çocuk vermeli." Bu cümle, Winkvist ve Akhtar'ın (2000) Pakistan, Pencap'taki araştırmalarını anlatan makalenin başlığı. Çalışma, düşük gelir düzeyinde kadınların çocuk yetiştirme tutumları üzerinde yapılmış. Bu cümle ne anlama geliyor? Bu, kadınların aşağı konumda olduğu ve yaptıklarına değer verilmediği ataerkil toplumlarda, erkek çocuk tercihini yansıtan bir ifade. Özellikle ileri yaşlarda, erkek çocukların aileye yapacağı katkıya muhtaç olma durumunun bir göstergesi (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1998a). Bu tür değerler ailenin çocuğa yaklaşımını nasıl etkiliyor? Bu durum nasıl değişiyor? Bu bölümde bu sorular üzerinde durulacak.

Kitabımın giriş bölümünde, amaçlarımdan birinin, benliği, aileyi ve toplumu ilişkilendirmek olduğunu söylemiştim. Şimdiye kadar, insan gelişimini ortam içinde ve kültür-benlik çerçevesinde inceleyerek birtakım bağlar kurmaya çalıştım. Çocukluk döneminin, yeterliliğin ve benliğin toplumca nasıl kavramlaştırıldığı, önemli bir nokta olarak karşımıza çıktı. Bunun yanı sıra ana-babanın, yeterliliği ve benliği nasıl yorumladığı da toplumsal kavramlaştırmalarla çocuk yetiştirme biçimleri arasında bir köprü olarak belirdi. Bu tartışmalarda aile kavramına sıkça başvurmama rağmen aileyi yeterince inceleyemedim. Bu bölüm, aileyi benlik-aile-toplum ilişkilerinin odak noktası olarak ele alıyor. Bu bölümde sosyoekonomik gelişim çerçevesinde bir aile değişim modeli önereceğim. Bu model, benlik gelişiminin nedensel/işlevsel analizini de içermektedir ve ayrışmış ve ilişkisel benliklerin gelişimine ışık tutacaktır.

Ana-babalığa dair etno-kuramlar, değerler ve davranışlar toplumsal değerlerin gelişimsel sonuçlarla nasıl bağlantılı olduğunu anlama yolunda önemli bir yere sahiptir. Ancak, bunlar ailenin sadece bir yüzünü oluşturur. Resmi tamamlayabilmek için ailenin diğer yüzlerinin de incelenmesi gerekir. Önemli olan, aileyi, sosyal, yapısal ve ekonomik

faktörlerle bağlarını inceleyerek makro sistem içine oturtmaktır. Aileyi bulunduğu ortamla birlikte içeren böyle bir analiz, daha önce sözünü ettiğim orta sınıf/kentli/eğitimli gruplarla ve düşük sosyoekonomik düzeyli kırsal/marjinal göçmen gruplar arasındaki çocuk yetiştirme farklılıklarını açıklamaya yardımcı olur.

Buradaki aileye yaklaşımım birden çok disiplini içeriyor. Psikolojik kavramlar ve bulguların yanında sosyolojik ve demografik kavram ve bulgulardan da yararlandım. Bunun nedeni, özellikle aile-toplum ilişkisinin psikoloji tarafından pek incelenmemiş olmasıdır. Sosyolojik bakış açıları, aileyi sosyoekonomik konum, kültür ve tarih bağlamına oturtmuş olmaları açısından önem taşır. Birey-aile-toplum ilişkilerini incelerken farklı analiz düzeylerinde çalışmak zor bir iştir. Ailenin nesiller arası bir sistem olarak karmaşıklığı ve zaman içinde değişmesi, psikolojik analize bir engel oluşturmuştur (McGoldrick ve Carter, 1982). Dikkatlerini birey üzerinde yoğunlaştırmış psikologlar için aileyi bir analiz birimi olarak görmek oldukça zor olmuştur. Bu yüzden geniş veriler ve gelişmiş çok değişkenli modellerin kullanıldığı politikaya dayalı çalışmaların ortaya çıkmasına kadar, az sayıda psikolog, toplum, aile ve bireysel sistemleri birbirine bağlayan yaklaşımlara yönelmiştir. Bu çalışmaları 2. bölümün sonunda inceledik (örneğin, Bolger ve diğerleri, 1995; Brooks-Gunn ve Duncan, 1997; Ceballo ve McLoyd, 2002; Duncan ve Brooks-Gunn, 1997, 2000; Gennetian ve Miller, 2002; Huston ve diğerleri, 2001; Kohen ve diğerleri, 2002). Georgas ve diğerlerinin (2006) çalışması da bu alanda yeni bir gelişmedir.

Benlik, aile ve toplumun temelinde yatan nedensel bağları ve ilişkileri anlamaya çalışmak önemlidir. Bunu anlamak, belli toplumsallaşma değerlerinin neden belli bazı toplumlarda görülürken diğerlerinde görülmediği ve değişimin neden ve nasıl meydana geldiği sorularını cevaplayabilir. Psikoloji alanında, uygulamalı alanları (sosyal çalışmalar, politik araştırmalar, klinik psikoloji ve aile terapisi gibi) hariç tutarsak aile üzerine yapılmış çalışma ve kuram açısından eksiklik olduğu söylenebilir. Aile terapisi alanındaki aile sistemleri kuramı (örneğin Fisek 1991; Minuchin, 1974), özellikle aileye bütünsel bir yaklaşım getirerek, bu konudaki düşünce ve uygulamayı etkilemiştir. Akademik psikolojide ailenin işleyişini ve aile değişimini aydınlatacak bir kuramın yokluğunda, prototipik (orta sınıf, çekirdek) Batı ailesi, "aile" olarak benimsenmiştir.

MODERNLEŞME KURAMININ AİLEYİ ELE ALIŞI

Aile, toplumun ayrılmaz bir parçasıdır ve doğal olarak toplumun sosyal yapısına, değerlerine ve normlarına bağlıdır. Bu sosyal ve kültürel özellikler zaman içinde ve toplumdan topluma değiştiği için ailede de değişiklikler göze çarpar. Ailede çeşitlilikle karşılaşan psikologlar, bu çeşitliliği ya sosyolojik ve antropolojik çalışmaların bir konusu olarak değerlendirip göz ardı etmişler ya da geçici bir durum olarak algılamışlardır. Geçici durum algısı, modernleşme kuramının temel varsayımına bağlıdır. Buna göre, dünyadaki çeşitliliğin prototipik Batı modelinde odaklaşacağı ve dolayısıyla Batı modelinden farklı olan her modelin zamanla bu modele benzeyecek şekilde değişeceği savunulur. Yani, kültürlerarası bir aile kuramının yokluğunda, ilk olarak modernleşme kuramının ortaya koyduğu (Dawson, 1967; Doob, 1967; Inkeles, 1969, 1977; Inkeles ve D. H. Smith, 1974; Kahl, 1968) sosyal gelişimle Batı modeline doğru tek yönlü bir değişim olacağı varsayımı, halen de varlığını sürdürmektedir. Modernleşme kuramı, sosyolojide popülerliğini yitirmesine ve ciddi eleştirilere maruz kalmasına rağmen (Bendix, 1967; Gusfield, 1967), bu kuramda sosyal değişim ve aileyle ilgili düşünceler geniş bir yer tutmaktadır. Batı modeline doğru tek yönlü bir değişim beklentisi psikologlar ve sosyal bilimciler arasında sürmektedir (Georgas, 1989; bu konu hakkındaki tartışmalar için bakınız: Kağıtçıbaşı, 1994, 1998b, 2005b). Bundan dolayı örneğin, gelişmekte olan ülkeler genelde "geçiş toplumları" olarak tanımlanır ki bu geçiş de Batı toplumuna yönelmeyi ifade eder.

Prototipik Batı ailesinin temel özelliklerini tekrar etmek gerekirse, bu bir bağımsız ilişkiler sistemidir. Aile, akrabalardan bağımsızdır ve kendi başına, ayrı, çekirdek bir birim teşkil eder. Ayrıca, ailenin kendi alt sistemleri de (kişiler) birbirlerinden iyi belirlenmiş sınırlarla ayrılmıştır. Bütün Batı ailelerinin bu modele uymadığı iddia edilebilir. Bu iddia doğrudur. Yine de bu model, özellikle psikolojide tutulan bir prototiptir ve Batılı (özellikle orta sınıf Amerikan) dünya görüşünü yansıtır. Psikologlar ve diğer sosyal bilimciler tarafından öne sürülen eleştirilere karşın bu prototip varlığını sürdürmüş; aile ve aile değişimi konularındaki fikirleri etkilemeye devam etmiştir (bkz. Georgas ve diğerleri, 2006).

Modernleşme kuramının değişime bakışı durağandır. Bu bakış, sosyal Darwinizm geleneğinde ilerlemenin evrimsel modeline bağlıdır (Mazrui, 1968). Burada söz konusu olan ilerleme, er geç belirlenmiş olan

amaca ulaşmaktır, bu amaç ise Batı modelidir. Modernleşme varsayımında Batı prototipinden farklı olanlar "yetersiz" kabul edilmekte ve dolayısıyla gelişmeyle birlikte bunların değişeceği öngörülmektedir. Bu görüş özellikle ekonomik gelişmeyle ilgili tartışmalarda etkili olmuştur. Örneğin, Weberci sav uyarınca, kolektivist (toplulukçu) sıkı insan ilişkileri, ekonomik gelişmeyle uyumlu bulunmadıkları için yetersiz görülmüştür (örneğin, Weber, 1958; Hoselitz, 1965; D. Sinha, 1988). Nitekim Hofstede (1980) bireycilikle ekonomik refah arasında yakın bir ilişki saptamıştır.

Modernleşme Varsayımlarının Sorgulanması

Bu varsayım, yaygınlığına karşın, günümüzde, Japonya, Kore, Tayvan, Hong Kong, Singapur, Tayland ve Malezya gibi toplulukçu Doğu Asya kültürlerindeki hızlı ekonomik gelişme örnekleriyle sorgulanmaktadır. Bu toplumlardaki bağımlı aile/insan ilişkileri "yetersiz" değildir ve gelişmeye de engel oluşturmamıştır. Ayrıca, Batı'nın bireyci-ayrışmış aile modeline doğru da bir değişim görülmemektedir.

Örneğin, 1980'lerde yapılmış bazı çalışmalar insan ilişkilerinde ve aile yapısında devamlılık olduğunu gösteren bulgular ortaya koymuştur (Bond, 1986; Hayashi ve Suzuki, 1984; Iwawaki, 1986; Roland, 1988; D. Sinha ve Kao, 1988; Sun, 1991; Suzuki, 1984; C. F. Yang, 1988). Ayrıca, karşılıklı bağımlılık ve sıkı ilişkiler içeren bu aile modelinin ekonomik başarıya katkıda bulunduğu saptanmıştır; örneğin, bu model Japonya'da işyerlerinde başarıyla uygulanmış ve Çin'de aile şirketleri başarı kazanmıştır. Daha yeni araştırmalar da aile modelleri ve değerlerindeki devamlılıklara işaret etmektedir (Georgas ve diğerleri, 2006; Kim ve diğerleri, 2006; Kim, Park, Kwon ve Koo, 2005; Stewart, Bond, Deeds ve Chung, 1999).

Modernleşme kuramının ve onun tek yönlü değişim hipotezinin altında yatan ikinci bir varsayım da, Batı ailesinin sanayileşmenin zorunlu bir sonucu olarak çekirdekleşmeye ve bireyci ayrışmaya doğru bir değişim geçirmiş olduğudur. Bu yüzden sanayileşmenin, Batılı olmayan toplumlardaki ailede de aynı tür bir değişikliğe sebep olacağı iddia edilmektedir. Oysa ki bu varsayım, çekirdek ailenin ve bireyciliğin Batı Avrupa'da, özellikle İngiltere'de endüstri devrimi öncesinde de var olduğunu gösteren tarihsel kanıtlar tarafından sorgulanmaktadır.

Tarihsel belgeler, nüfus kayıtları ve mahkeme tutanakları; ailenin, etkileşimi, anlaşmazlıkları, ilişkileri, evlilik yapısı, yerleşim modelleri ve çeşitli işlevleri bakımından incelenmesine önemli kaynaklar oluşturmaktadır (Razi, 1993). Bu tür incelemeler, tipik İngiliz ailesinin endüstrileşme öncesinde de geniş değil çekirdek bir yapıya sahip olduğunu, ailenin toprağa bağlı olmadığını, akraba bağlarının zayıf olduğunu ve bu yüzden köylülerin akraba yardımına değil, kurumsal desteğe yöneldiğini göstermiştir. İngiltere'de kırsal toplum oldukça hareketliydi; çocuklar 10 yaşından sonra evde yalnız bırakılıyor ve kendi ailelerini kurmadan önce birkaç yıl başka ailelerin yanında yatılı hizmetkâr olarak çalışıyorlardı; kadınlar geç evleniyor ya da bazıları hiç evlenmiyordu (bkz.: Razi, 1993).

Bütün bu demografik-yapısal özellikler; çekirdek, ayrışmış, bireyci insan modelini yansıtır. Ayrıca laik bireycilikle ve 18. yüzyılda doğurganlığın azalmasına neden olan cinselliğin ve evlilik yaşının birey tarafından kontrol edilmesiyle ilgili bulgular da vardır. Genel olarak bu bulgular İngiltere'dendir. Ancak, tarihsel araştırmalarda ve gezginlerin notlarında Batı Avrupa ve Amerika'da da endüstrileşme öncesinde bireyciliğin var olduğu saptanmıştır (Aries, 1980; Furstenberg, 1966; Lesthaeghe, 1980; Thorton ve Fricke, 1987). Ortaçağ Batı Avrupası'ndaki çocukluk dönemiyle ilgili bazı yeni tanımlamalar da bunlarla benzerlik gösteriyor (Hanawalt, 2002; Orme, 2001).

Bu ayrıntılı tarihsel araştırmalara dayanarak, bazı tarihçiler çekirdek ailenin ve bireyci modelin İngiltere'de ortaçağdan beri (13. yüzyıl) var olduğunu iddia ediyor (Bennett, 1984; Hanawalt, 1986; Laslett, 1977; Macfarlane, 1978, 1987). Bireyci aile sisteminin başlangıcını bu kadar eskiye dayandırmayan başka tarihçiler bile bu sistemin erken modern devirden itibaren (16. yüzyılın başları) varlığını kabul ediyorlar (Lesthaeghe, 1983; Lesthaeghe ve Surkyn, 1988; Razi, 1993; Thadani, 1978; Thorton, 1984). Bu tarihsel bulgular ışığında, Batı bireyciliğinin endüstrileşmeden önce var olduğu, yani endüstrileşmenin bir sonucu olmadığı açıklığa kavuşmuştur. Bu nedenle, Batılı olmayan toplumlarda da endüstrileşme sonucunda bireyciliğin yaygınlaşacağı varsayımı geçerliğini yitirmektedir.

Bu demek değildir ki, Batılı olmayan toplumların bağımlı aile modellerinde bir değişim gözlenmeyecek. Değişim bütün toplumlarda insanla ilgili her konuda sürmektedir. Ancak bu değişim, modernleşme kuramında varsayıldığı gibi "Batı modeli"ne doğru olmayıp farklı şekillerde gerçekleşebilir. Ailede ne tip bir değişimin daha olası olduğunu saptayabilmek için, değişimin neden ve nasıl gerçekleştiğini anlamamız gerekir.

ÇOCUĞUN DEĞERİ ARAŞTIRMASI I (1970'ler)

Aile dinamikleri ve zaman içindeki değişimi ile toplumsal sosyoekonomik gelişimi anlamayı kolaylaştıran en önemli araştırmalardan biri Çocuğun Değeri Araştırması'dır (ÇDA). Bu çalışma, bu bölümde anlatılacak aile değişimi kuramımın temelini oluşturdu. Bu nedenle bu bölümde etraflıca anlatılmaktadır.

Kore, Filipinler, Singapur, Tayvan, Tayland, Türkiye, Endonezya, ABD ve Almanya'da gerçekleştirilen ÇDA, 1970'lerde, büyük bölümü doğurgan yaşlarda kadından oluşan 20,000'den fazla evli kişiyle yürütülmüştür. Bu araştırmada, ana-babaların çocuk sahibi olma konusundaki istekleri, çocuklarına atfettikleri değerler, doğurganlık tercihleri gibi konular incelenmiştir (Bulatao, 1979; Darroch, Meyer ve Singarimbum, 1981; Fawcett, 1983; L. W. Hoffman, 1987, 1988; Kağıtçıbaşı, 1982a & b, 1998a). Yakın zamanda, bu ülkelerin çoğunda, Trommsdorff ve Nauck tarafından başlatılan yeni bir ÇDA ile kısmi bir tekrar yapılmıştır (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005; Kağıtçıbaşı, Ataca ve Diri, 2005; Trommsdorff, Kim ve Nauck, 2005).

Bu kısımda, aile değişimi kuramımı geliştirmeme yol açan orijinal çalışmanın bazı temel bulgularını sunacağım; bir sonraki kısımda ise kuramı daha geniş olarak ele alacağım. Ardından kuramı test etmek için yeni ÇDA, özellikle Türkiye'deki kısmi tekrarı, yer alacak.

Orijinal ÇDA, psikolog, nüfusbilimci ve ekonomist ve araştırmacılardan oluşan bir takım tarafından yürütüldü. Hem açık hem de kapalı uçlu sorular içeren etraflı yüz yüze mülakatlardan oluşan araştırma araçları hazırlandı. Bu mülakatlar, eğitimli yerel mülakatçılar tarafından yerel dillerde gerçekleştirildi ve 1 ila 3 saat arasında sürdü. Tüm nüfusları temsil eden örneklemler seçildiği için, bölgesel gelişim düzeyleri, kentleşme, sanayileşme gibi göstergeler açısından ve eğitim, iş ve gelir düzeyi gibi kişisel özellikler açısından çok çeşitlilik vardı. Çoğu örneklem evli kadınlar ve kocalarının dörtte birini kapsıyordu. Türkiye'de örneklem sayısı yaklaşık 2300 kişiydi.

Çocuklara Atfedilen Değerler

Çocuklara ana-babalar tarafından atfedilen değerler faktör analizine tabi tutuldu ve L. W. Hoffman ve Hoffman'ın (1973) kavramsal şemasına dayanan üç adet ana değer tipi bulundu: Ekonomik, psikolojik ve sosyal. Ekonomik değerler temelde çocukların, hem küçükken hem de yetişkin olduklarında sağladığı ekonomik/maddi yararlara dayanır. Burada en önemli faktör yetişkin evladın yaşlı ana-babaya sağladığı yaşlılık güvencesidir. Psikolojik değerler çocuğun ana-babasına verdiği mutluluk, gurur, sevgi ve birliktelik gibi doyumlarla ilgilidir. Çocukların sosyal değerleri ise evli yetişkinlerin çocuk sahibi olduklarında kazandıkları genel sosyal kabul ile alakalıdır, özellikle geleneksel toplumlarda kişiler evlendiklerinde değil, çocuk sahibi oldukları zaman yetişkin kabul edilir. Aile isminin ya da sülalenin devamı da özellikle erkek çocuk sahibi olmanın getirdiği bir sosyal değerdir.

Bu üç ana değer türünden, ekonomik/faydacıl, psikolojik değerler ve özellikle erkek çocuk tercihi makro sistem ve sonuç değişkenleriyle farklı ilişkiler gösteriyordu. Özellikle, faydacıl/ekonomik çocuk değeri (ÇD) ve özellikle yaşlılık güvencesi ÇD daha az gelişmiş ülkelerde ve ülkelerin kırsal, daha az gelişmiş bölgelerinde daha önemli bulundu. Bunun nedeni, fakirliğin yoğun olduğu ve sosyal güvenlik sistemlerinin olmadığı ortamlarda, çocukların aileye ekonomik katkısının çok önemli olmasıdır. Çocuklar gençken aile ekonomisine katkıda bulunur ve yaşlılıkta ana-babalar yaşamlarını sürdürebilmek için çocuklarına bağımlı hale gelirler. Ayrıca, ekonomik/faydacıl ÇD'nin daha belirgin olması daha fazla erkek çocuk tercihiyle ilgilidir çünkü ataerkil aile sistemlerinde, yaşlılıkta aileye ekonomik destek sağlayan, esas olarak erkek çocuktur (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1982b; Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005).

Bu nedenle, kadınlar için çocuğun "yaşlılık güvencesi" olarak görülmesi, Endonezya'daki iki alt örneklemde % 93 ve % 98, Filipinler'de % 89, Tayland ve Tayvan'da % 79 ve Türkiye'de % 77 oranında çocuk doğurma nedeni olarak belirtilmiştir. Bu değer, Almanya ve ABD'de sadece % 8 oranla diğer ülkelerinkine bir tezat oluşturmuştur. Kore (% 54) ve Singapur (% 51) gibi hızlı ekonomik gelişme süreci yaşayan ülkelerde görülen oranlar ise bu iki uç nokta arasında yer alıyordu (Kağıtçıbaşı, 1982b).

Ülke içi farklılıklar da, sosyoekonomik gelişme bakımından, kültürlerarası olanlarla aynı doğrultudaydı. Bunu açıklamak için Türkiye'deki

ÇDA bulgularını örnek olarak kullanıyorum. Türkiye'de oturulan bölgenin gelişmişlik düzeyi arttıkça, kadınlar için çocuğun yaşlılık güvencesi değeri azalmaktadır (en az gelişmiş yerlerde % 100, orta derecede gelişmiş yerlerde % 73, gelişmiş bölgelerde %61 ve büyük kent merkezlerinde % 40 cevaplayıcı bundan söz etmiştir). Aynı şekilde, bu oran kadının çalıştığı işten ve eğitim düzeyinden de etkilenmektedir (kırsal kesimde tarımla uğraşan ücretsiz aile işçisi kadınlar % 100, küçük esnaf ve sanatkârlar gibi tipik geleneksel gruplar % 91, ücretliler % 50, beyaz yakalı çalışanlar -eğitim düzeylerine bağlı olmak üzere- % 19 -%37 oranında yaşlılık güvencesi değerinden söz etmişlerdir). Erkeklerden de aynı doğrultuda cevaplar alınmıştır (Kağıtçıbaşı, 1982a).

Diğer bir faydacıl değer, çocukların "ev işlerine yardımı", ana-babanın eğitimi arttıkça belirginliğini kaybetti (hiç eğitimi olmayanlar için % 28, ilkokul düzeyinde % 22, lise düzeyinde % 11, üniversite düzeyinde % 0). Benzer olarak, çocukların "ekonomik yardımı" da (örneğin, genç yaşta, aile işinde/marjinal ekonomide vb. çalışarak aile ekonomisine katkıda bulunmak) ana-baba eğitimiyle belirginliğini kaybediyordu (hiç eğitimi olmayanlar için % 56, ilk okul düzeyinde % 15, lise düzeyinde % 15, üniversite düzeyinde % 20) (Kağıtçıbaşı, 1982b).

Buna tezat oluşturan biçimde, çocukların psikolojik değerinin, refah düzeyi yüksek olan yerlerde ve kentsel yaşam koşullarında daha belirgin olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, çocukların artık aileye ekonomik katkısının olmamasıdır; tam tersine oldukça masraflıdırlar. Göreceli olarak, çocukların psikolojik değeri, çocuk sahibi olmakta önemli bir neden olarak ortaya çıkar, çünkü çocuk sahibi olmanın ekonomik olarak bir anlamı yoktur, ama çoğu kişi yine de çocuk sahibi olmak ister. Bu nedenle, çocuklara atfedilen değerler ve aile ve toplumdaki yerleri farklılıklar göstermektedir. Bu farklılığın önemli bir boyutu kırsal-kentsel ve sosyoekonomik farklardır; kısaca, toplumsal ve sosyoekonomik anlamda gelişim düzeyidir.

Çocuğun ekonomik değeri, çocuk sayısıyla da ilgilidir, ancak psikolojik değeri için aynı şeyi söyleyemeyiz. Türkiye'de ailedeki çocuk sayısının, çocuğun psikolojik değeriyle ters (r= -.26), ekonomik değeriyle doğru orantılı (r=.24) olduğu saptanmıştır (Kağıtçıbaşı, 1982a, s.77). Çünkü, çocukların maddi katkıları birbirine eklenebilir, fakat çocuğun ana-babaya sevgi vermek vb. psikolojik değeri aynı şekilde çocuk sayısıyla biriken bir değer değildir. Örneğin, her bir çocuğun aileye sağladığı maddi

yardım birbirine eklenerek sonunda (yaşlı) ana-babaya daha büyük bir maddi yardım sağlanabilir, ancak çocuktan sevgi görme gereksinimi bir ya da iki çocukla da tamamen giderilebilir. Nitekim Türkiye'deki ÇDA'da iki çocuk sahibi olan kadınlardan, çocuğun ekonomik değerini vurgulayanlar daha fazla çocuk isterlerken, psikolojik değerini vurgulayanlar başka çocuk sahibi olmak istemediklerini söylemişlerdir (Kağıtçıbaşı, 1982a, s. 72-73). Aynı şekilde, 8 ülkeden elde edilen ÇDA bulgularının karşılaştırmalı analizi sonucunda Bulatao (1979) şunu bulmuştur: 5 ya da daha fazla çocuğa sahip ve doğum kontrolü kullanmayan kadınlar, 2 ya da daha az çocuğa sahip ve doğum kontrolü kullanan kadınlara göre çocuğun ekonomik değerini daha çok vurgulamışlardır; ikisi arasındaki fark oldukça büyük çıkmıştır (bazı ülkelerde % 30'u aşmıştır).

Öyleyse; kırsal, düşük refah ve düşük sosyoekonomik düzeydeki toplumlarda, yetişkin evlada maddi bağımlılık ve buna bağlı olarak yüksek doğum oranına; çocuğun ekonomik değerini ve yaşlılık güvencesi değerini ön planda tutan sosyalleşme değerlerine ve erkek evlat tercihine çokça rastlanmaktadır. Erkek çocuk tercihi çocuğun ekonomik değeriyle yakından ilgilidir. Özellikle ataerkil toplumlarda erkek evlatlar daha güvenilir bir yaşlılık güvencesi ve ekonomik yarar kaynağıdır (Caldwell, 1977; Fawcett, 1983; Kağıtçıbaşı, 1982a & b, 1998a). Erkek çocuk tercihi doğurganlıkla da bağlantılıdır; yüksek doğurganlık en azından birkaç erkek evladın hayatta kalmasının garantisi olabilir (Darroch ve diğerleri, 1981).

Bu bulgular, yüksek doğurganlığın altında yatan dinamiklere işaret etmektedir. Bu çerçevede, sosyalleşme değerleri aile-grup sadakatini, ana-babaya maddi katkıyı desteklemektedir. Bu değerler nesiller arası karşılıklı bağımlılık sistemi içinde ailenin devamlılığı açısından işlevseldir. Bunlarla bağlantılı olarak, bu tip aile etkileşimi, kendisini çocuk yetiştirme biçimlerinde de gösterir. Çocuk yetiştirmede özerklikten çok denetim içeren itaat ve bağımlılık yaklaşımı burada önemlidir.

Bu nedenle, Türkiye'deki ÇDA'da, çocuklarda en çok istenilen nitelik olarak çocuğun ana-babasının sözünü dinlemesi vurgulanmıştır (kadınların % 59'u, erkeklerin % 61'i tarafından seçilmiştir). Buna karşılık çocuğun bağımsız ve kendine güvenli olması, erkeklerin sadece % 17'si, kadınların da % 19'u tarafından tercih edilmiştir (Kağıtçıbaşı, 1982b). Endonezya, Filipinler ve Tayland'da da benzer tezat sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, kitabın daha önceki bölümlerinde de belirtildiği gibi, itaat ve

sosyal uyumun önemsendiği toplumlarda ve Batı toplumlarındaki etnik azınlık gruplarında, bu değerlerin çocuk yetiştirme tarzlarına yansıdığını gösterir (örneğin, Greenfield, Keller ve diğerleri, 2003; Keller, 2003; Kohn, 1969; LeVine, 1974, 1988; Nauck ve Kohlman, 1999; Serpell, 1977).

AİLE DEĞİŞİMİ KURAMI

ÇDA, bir aile değişimi kuramıdır ve içerdiği üç farklı aile modelini oluşturmamda bana yol göstermiştir (Kağıtçıbaşı, 1985b, 1990). Özellikle, hem farklı uluslardaki hem de Türkiye'deki değişik sosyal katmanlarda, çocuklarla ilgili değerlerde ve beklentilerde görülen dikkate değer farklılıklar, aile ve aile değişimine dair bir anlayış sağladı. Değişkenliğin ana boyutu sosyoekonomik gelişme olarak ortaya çıktı. ÇDA'nın bulguları bu nedenle, psikoloji, nüfusbilim ve sosyolojideki diğer araştırmaların da katkısıyla bu kuramın temelini oluşturdu.

Genel Kuramsal Çerçeve

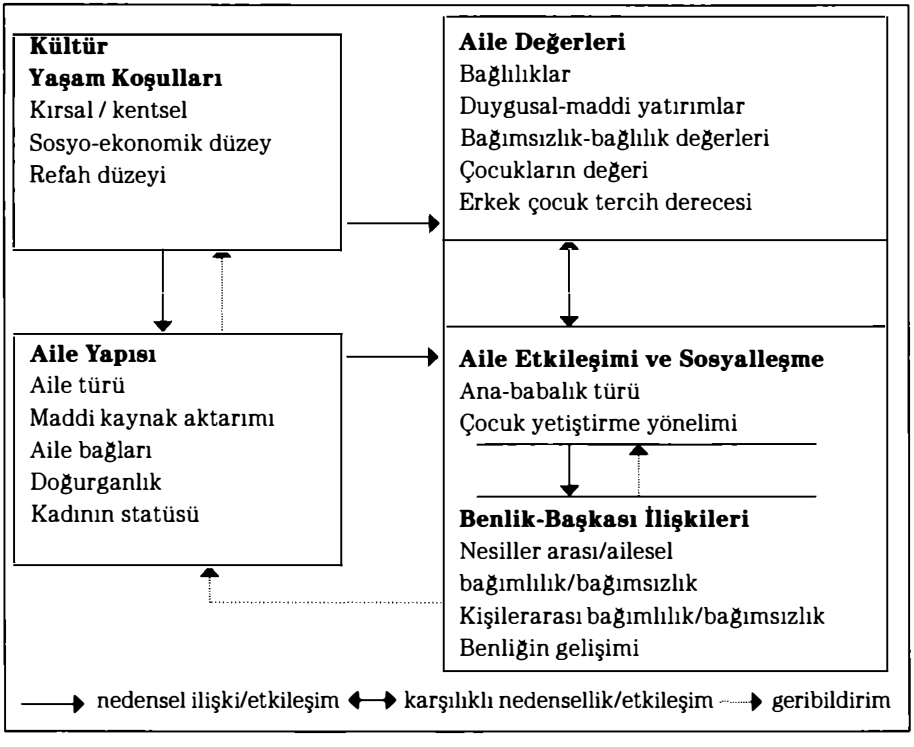
Burada önerdiğim, aile değişiminin üç farklı aile ilişki kalıbını içeren genel bir modeli ve bu modellerden birine doğru olan sistematik değişimlerdir. Üç değişik biçim içeren bu kavramsal çerçeve, toplum/kültür, aile ve benlik arasındaki işlevsel/nedensel bağları anlamak için kullanılacak bir araçtır. Bu kuram, benliği ailenin içine, aileyi de kültürel ve sosyoekonomik çevrenin içine oturtan, bağlamsal bir kuramdır. Aile hem sosyal hem de psikolojik özellikleriyle incelenmektedir. Ailenin sosyal özellikleri aile yapısı açısından, psikolojik özellikleri ise etkileşim ve sosyalleşmeyi de içeren aile sistemi açısından ele alınmaktadır. Bu aynı zamanda işlevsel bir kuramdır, çünkü hem aile etkileşim biçimlerine hem de benliğin sosyalleşmesi ve gelişiminin altında yatan dinamiklere eğilir.

Üç belirgin aile modeli, aile sisteminin ve işleyişinin farklı sosyoekonomik bağlamlardaki prototipleri olarak oluşturulmuştur. Ancak, farklı aile modellerini anlamak için, onların temel ortak biçimlerine bakmamız gerekir. Bu biçim sosyokültürel koşullardaki aile, aile etkileşimi ve sosyalleşmesini içeren genel bir iskelet oluşturur, bu şekilde benliği ve

aileyi ortama bağlar. Üç farklı modele girmeden önce bu genel çerçeveyi anlatacağım.

Bu genel kuramsal çerçevede (bkz.: Şekil 5.1), diğer üç modelde de olduğu gibi, ailenin yer aldığı bağlama öncelik tanınıyor. Bağlam denince, esas olarak ailenin içinde bulunduğu koşullar ve ailenin kültürü anlaşılıyor ve bağlam, etkileyici bir unsur olarak görülüyor. Kültür, esas itibariyle bireyci (ayrışmışlık kültürü) veya toplulukçu (ilişkililik kültürü) olarak ele alınmıştır. Bu, sosyoekonomik-sosyal yapısal faktörlere ve aile sisteminin altında yatan kültür temeline dayanır. Kentsel-kırsal yerleşim, sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi, yaşam koşullarının refah düzeyi, çevrenin önemli göstergeleridir.

Şekil 5.1. Bağlamda aile genel modeli.



Bu bağlamsal çerçevede aileye sistematik bir şekilde yaklaşılmıştır. Ailenin alt sistemleri, çocuk yetiştirmede ve insanlar arası ilişkilerdeki sosyalleşme değerleri ve etkileşim biçimleridir. Aile yapısı, hem aile işleyişinin bağlamı hem de genel olarak aile sisteminin bir parçası olarak görülebilir. Sosyal değişme ve toplumsal gelişme, aileyi, yapısında ve

sisteminde değişikliklere yol açarak etkiler. Bu tür değişimler ise yaşam koşullarını değiştirerek bağlamı etkileyebilir. Bu tür bir geri iletim, esas olarak aile yapısındaki değişikliklerle oluşur. Öyleyse, bağlam ve aile yapısı arasında, zaman içinde oluşan, dinamik bir etkileşim söz konusudur.

Aile yapısı, sosyolojik ve demografik araştırmalarda incelenen önemli yapısal-demografik değişkenleri kapsar. Bu yapısal değişkenlerin sosyoekonomik gelişmeyle sistematik olarak değiştiği ve ailenin işleyişini etkilediği bulgulanmıştır. Örneğin, ailenin geniş ya da çekirdek oluşu, düşük veya yüksek doğurganlık, kadının aile içinde düşük ya da yüksek bir statüye sahip oluşu, sosyoekonomik bağlamsal faktörlerle (yaşam koşullarıyla) ilgilidir.

Aile sistemi, birbiriyle etkileşim içinde olan iki alt sistemi içerir: Sosyalleşme değerleri ve aile etkileşimi. Araştırmalar sonucunda önemli bulunmuş sosyalleşme değerlerinden bazılarına burada değinilmiştir, bütün değerleri kapsıyor olmak gibi bir iddiam yoktur. Bu sosyalleşme değerleri bağımlılık-bağımsızlık boyutunda olup, bireye veya gruba, çocuğun ekonomik veya psikolojik değerine verilen önem açısından değişkenlik gösterir.

Aile etkileşimi, ana-baba tavrı ve bunun sonucunda oluşan benlikle benliğin başkalarıyla olan ilişkileri olarak belirlenmiştir. Ana-babalık yaklaşımları, Baumrind'in (1971, 1980, 1989) yetkeci, yetkeli ve serbest tutum olarak belirlediğine yakın kullanılmıştır. Sonuçta oluşan ailesel/kişilerarası bağımlılık/bağımsızlık ve ilişkisel/ayrık benlik, bu bütünsel sistemin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Bu genel kuram doğrusal değil, dinamik ve etkileşimseldir; karşılıklı nedensel ilişkileri ve direkt nedensel ilişkilerin yanında geri iletimi de içerir. Kuramın içeriği, dolayısıyla nasıl işlediği, ardından inceleyeceğim üç ayrı modelde açıklığa kavuşacaktır. Bu genel kuramsal çerçeve, sosyokültürel bağlamdaki makro sosyal-yapısal faktörlerle kişisel benlik arasındaki aile işlevlerini çözümleyen bir araçtır.

Üç belirgin aile örüntüsü ise aile sisteminin ve işleyişinin farklı sosyoekonomik bağlamlardaki prototipleri olarak oluşturulmuştur. Bu örüntüler, var olan ailelerin tam bir tanımı olarak değil, farklı kuramsal yapılandırmaların birer taslağı olarak görülmüştür. Üç model, aile özelliklerinin farklı bileşkelerini içermektedir. Bazı özellikler örtüşebilir, ancak her bir model diğer ikisinden farklıdır. Bu modeller, özellikle

benlik gelişimi üzerinde durulduğunda, birer "insan modeli" olarak da görülebilir. Ayrıca, bu örüntüler, temel insan ilişki biçimleriyle ve bunların aile ve kültürle olan bağlantılarıyla ilgilidir. Bu nedenle, gerektiği yerlerde, bu kalıplardan aile/insan modeli olarak söz edeceğim.

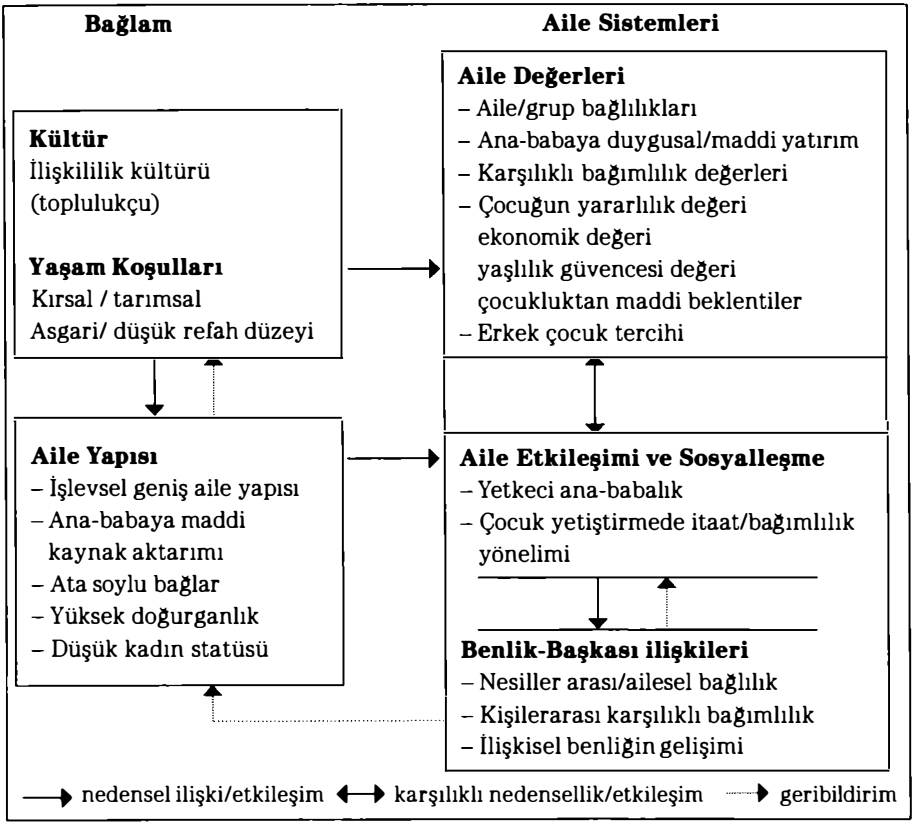
Önce, ideal-tipik bir "karşılıklı bağımlılık" aile modelini tanımlayacağım. Bundan önceki kısımda ÇDA bulgularının sunumunda bundan biraz söz edilmişti. Bu, "geleneksel aile" prototipini yansıtır ve ÇDA bulgularının temelini oluşturur. Daha sonra, karşıt "bağımsızlık" modelini inceleyeceğim. Bu iki prototip tanıdık gelecektir, çünkü literatürde çokça karşımıza çıkar. Bu aile biçimlerinin bazı özelliklerini daha önceki bölümlerde de incelemiştim.

Üçüncü model, "duygusal/psikolojik bağlılık" modelidir ve "bağlılık kültürüne" sahip toplulukçu toplumlarda sosyoekonomik gelişme geçiren ailelerin bir prototip değişim modelidir. Ancak, bunun sadece çevreye bağlı olmadığını düşünüyorum. Aslında, araştırmalar ışığında, bu modele doğru genel bir gidiş olduğuna inanıyorum. Bu modeli, iki karşıt modeli anlattıktan ve geleneksel karşılıklı bağımlılık modelinde gerçekleşen değişimi tartıştıktan sonra inceleyeceğim. Bu üç farklı aile/insan modelinden söz ederken, neden belli özelliklere sahip olduklarını açıklamaya çalışacağım. Yani dinamiklere bağlamsal/işlevsel bir bakış açısından değineceğim.

Bağımlılık Modeli

Bağımlılık modelinin ideal-tipik örneklerine özellikle ataerkil aile yapısına sahip, sıkı bağlarla dokunmuş insan ve aile ilişkilerinin görüldüğü geleneksel, kırsal toplumlarda rastlanır (Şekil 5.2). Bu model, toplumsal ve ailesel düzeyde tipik bir bağlılık kültürü örneğidir ve çeşitlilik göstermekle birlikte dünyanın birçok yerinde yaygın olarak görülür. Burada, farklı akrabalık sistemleri, anaerkil yapılar ve çok eşli evlilikler vb. çeşitlilikler üzerinde durmayacağım.

Şekil 5.2. Karşılıklı bağımlı aile modeli.



Bu tip aileler çoğunlukla ya yapısal-geniş aile ya da işlevsel-geniş aile özelliği göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 1985b, 1996a). İşlevsel-geniş aileler, hane halkı yapısı bakımından çekirdek yapıya sahip olsalar da, tarımsal üretim ve tüketim, çocuk bakımı, evde yiyecek üretme gibi aile işlevlerini paylaştıkları için geniş aile gibidirler. Bu, farklı kuşakları birbirine bağlayan yakın akraba ilişkileriyle mümkündür. Düşük refah düzeyi ve tarımsal yaşam biçimi göz önünde bulundurulduğunda, işlerin paylaşılması yaşamı sürdürmek bakımından hayli önemlidir. Sonuç olarak, aile diğer akrabalarla karşılıklı bir bağımlılık içindedir.

Yaşlılık sigortası ve benzer sosyal güvence sistemlerinin bulunmadığı durumlarda, yaşlılar için en büyük güvence kendi evlatlarıdır. Nesiller arası karşılıklı bağımlılık en çok bu noktada dikkat çeker. Genç yetişkinler, yaşlı ana-babalarına maddi destek sağlar. Demografik anlamda, maddi kaynaklar genç yetişkinlerden yaşlı ana-babaya doğru akar. Bu durum erkek çocuğun tercih edilmesine neden olur çünkü erkek

evlat yaşlılık güvencesi için daha güvenilir bir kaynaktır. Yüksek çocuk ölümleri karşısında yeterli sayıda çocuğun ve özellikle erkek evlatların hayatta kalmasının sağlanması bakımından böyle bir aile yapısında yüksek doğurganlık önem taşır. Erkek evlat sahibi olmak, ataerkil aileye dışarıdan gelmiş ve bu yüzden en başta değeri düşük olan kadının aile içi statüsünü de yükseltir. Son kısımda, bu bulguyla ÇDA'nın önemli sonuçlarından biri olarak karşılaştık.

Karşılıklı bağımlılık modelinde nesiller arası bağımlılık aile yaşamı boyunca yön değiştirir. Şöyle ki, önce, çocuk ana-babaya bağımlıdır. Bu bağımlılık daha sonra yaşlanmış ana-babanın büyüyen çocuklarına bağımlı olması şeklinde yön değiştirir. Çocuğun ana-babaya bağlılığı, ÇDA'da ortaya çıktığı gibi itaate yönelik sosyalleştirme ve otoriter yetiştirmeyle sağlanır. Bu tip ana-baba-çocuk etkileşimi ve sosyalleştirmesi ailenin zaman içinde hayatta kalması için işlevseldir. Çünkü aileye sadakat, çocuğun bağlılık/itaatini vurgulayan ana-baba kontrolü ve sosyalleştirmesi çocuğun aileyle tamamen bütünleşmesini sağlar. Bu şekilde sosyalleştirildiğinde, çocuk, aile ihtiyaçlarını karşılayan ve yaşlı ana-babasına yatırım yapan "bağlı" bir evlada dönüşür; oysa ki "bağımsız" bir çocuk kendi ilgilerine yönelip ailesini göz ardı edebilir. Bu sebeple, bağımsız çocuk yetiştirmek karşılıklı bağımlılık aile modelinde makul değildir.

Sonuçta ortaya çıkan aile ve kişilerarası ilişkilerde, hem duygusal, hem maddi boyutta bağımlılık görülür. Geçen bölümde söz ettiğim ilişkisel benlik bu tür aile sistemlerinde gelişir. Yani, ilişkisel benliğin gelişimine yol açan sosyalleşmenin nedeni, ailenin devamlılığının nesiller arası karşılıklı bağımlılığı gerektirmesidir.

Bu modelde öngörülen sosyalleşme değerleri ve aile etkileşimi, işlevsel-geniş aile yapısını destekler. Ortaya çıkan, yaşam koşulları değişmedikçe kendi kendini ikame eden bir genel durumdur. Tabii ki, aile sisteminin (sosyalleşme değerleri ve aile etkileşiminin), müdahale, göç durumunda olduğu gibi kültür teması ya da kültürel yayılma gibi başka etkiler sonucunda da değişime uğraması mümkündür.

Prototipik bir aile modelinin bu kısa açıklaması, karmaşık bir yapının kapsül özetidir ve bazı önemli noktaları kapsamamaktadır. Aile dinamiklerinin ve etkileşiminin özelliklerine –sosyal değişme ve sosyoekonomik gelişme sonucu kuramsal olarak oluşması beklenen aile sistemine– işaret etmektedir.

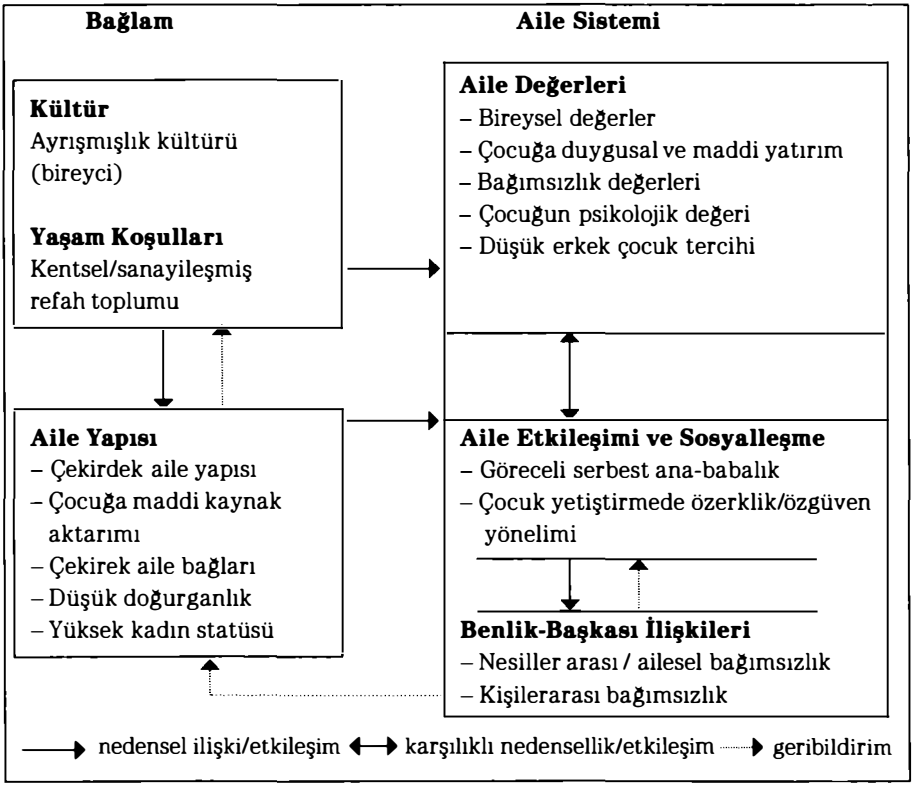
Bu önemli özelliklerden biri, çocukların ana-baba için, nesiller arası duygusal bağımlılıklarla birlikte maddi bağımlılıklar anlamına gelen yaş-

lılık sigortası değeridir. Maddi ve duygusal bağımlılıklar arasındaki fark önemlidir çünkü bu bağımlılıklar sosyal değişme, gelişme ve hayat tarzlarındaki değişikliklerden farklı farklı etkilenmektedir. Nesiller arası maddi bağımlılıklar, yükselen refah, şehirleşme, eğitim vb. ile azalır. Duygusal bağımlılıklar ise ilişkililik kültürünün yaygın olduğu dünyanın büyük kısmında sosyoekonomik gelişmeyle değişmemektedir. Daha önce bahsedildiği gibi ÇDA bulguları bu seyirle ilgili doğrudan kanıt sağlamaktadır.

Bağımsızlık Modeli

Şimdi, endüstrileşmiş, kentli, orta sınıf Batı toplumunun ideal-tipik aile modeli olan "Bağımsızlık modeli"ni incelemek istiyorum (bkz. Şekil 5.3). Bu toplumda ayrışmışlık kültürü (bireycilik) egemendir. Bu aile modeli de bize tanıdık gelecektir çünkü Batı'nın bireyci, çekirdek ailesinin prototipik modelidir ve eleştirmenler tarafından zaman zaman yerilmiş, zaman zaman övülmüştür.

Şekil 5.3. Bağımsız aile modeli.



Bu model, hem ailenin diğer ailelerden hem de aile bireylerinin birbirinden bağımsız ve ayrışmış olması üzerine kuruludur. Bu model, gerçek durumdan çok, ideal ya da normatif olanı yansıtmaktadır, çünkü bugünkü bulgular Batı (Amerikan) ailesinde de bir miktar karşılıklı bağımlılığın var olduğunu göstermektedir (bkz. ileride "Farklı Bir Odaklaşma" konusu). Bununla beraber, bu model genel görünüşüyle karşılıklı bağımlılık modelinden çok farklıdır. O kadar ki, bu iki model ortak özellikler açısından örtüşme göstermezler. Bu farklılık, modellerin oluştuğu bağlamlar arasındaki farkı yansıtır. Bağımsız aile modeli, yüksek refah düzeyli, kentleşmiş, sanayileşmiş teknoloji toplumunda; karşılıklı bağımlılığa dayalı aile modeli de düşük refah düzeyli, kırsal, tarımla uğraşan sanayi öncesi toplumda görülür. Yine, modeller arasındaki fark ayrışmışlık kültürü (bireycilik) ile ilişkililik kültürü (toplulukçuluk) arasındaki farkı da yansıtmaktadır.

Bağımsız aile-insan modelinde nesiller birbirinden ayrışmıştır ve hem duygusal hem maddi kaynak yatırımı ana-babaya değil, çocuğa yönelmiştir. Buradaki birim, bireyselleşmiş çekirdek aile yapısıdır. Atasoyluluğun öneminin azalması ve refahın artmasıyla, kadının aile içindeki statüsü yükselmiş, erkek çocuk tercihi azalmış ve doğurganlık düşmüştür. Çocuğun ekonomik değerinin azaldığı bir ortamda, çocuğa atfedilen psikolojik değer ön plana çıkar. Ancak, çocuğun psikolojik değeri çocuk sayısıyla ilintili olmadığından, yüksek doğurganlığa yol açmaz. Çocuğun maliyetinin artması da düşük doğurganlığa neden olur. Bu durum, özellikle çocuk sahibi olmanın "fırsat maliyeti"nin hatırı sayılır biçimde yüksek olduğu eğitimli, iyi iş sahibi eşler arasında geçerlidir.

Buradaki sosyalleşme değerleri ve aile etkileşimi, bağımsız, ayrışmış, belirgin sınırları olan bir benlik gelişimini doğurur. Birey ve aile düzeyindeki etkileşimler, birbirinden ayrı, birbiriyle örtüşmeyen kişiler arasında cereyan eder. Çocuk yetiştirmede denetime daha az yer verilir ve karşılıklı bağımlılık modelindeki otoriter ana-baba davranışı, yerini serbestliğe yönelik ana-baba davranışına bırakır. Bireyci ideolojiyle bağlantılı olarak özerklik önem kazanmıştır. Nesiller arası maddi bağımlılığın en aza indiği sosyokültürel ve ekonomik bir bağlamda, bağımsızlığa ve kendine güvene değer verilir; çünkü artık yaşlılık güvencesi için çocuğun ana-babaya sadakat duyması ve bağımlı olması gerekmemektedir. Yaşlı ana-babalar yetişkin evlatlarına yaşam ihtiyaçları için bağımlı değillerdir; yaşlılıkta gelir ve hizmet için daha farklı kaynaklara sahip-

tirler. Bu nedenle, çocukların ana-babaya olan sadakat ve minnettarlığı, yaşlılık güvencesi için gerekli değildir. Bu tür bir sosyalleşme hem nesiller arası hem kişiler arası bağımsızlığı doğurur. Yani, bu model, bağımsız, ayrık benliğin işlevsel nedenlerini ortaya koymaktadır.

Bu modelin özellikleri, örneğin kadının yüksek statüsü, serbest disiplinli ana-baba davranışı, ailenin ve benliğin bağımsızlığı, göreceli olarak, özellikle karşılıklı bağımlılığa dayalı aile modeliyle karşılaştırılarak ele alınmalıdır. Bu özellikler mutlak olarak değerlendirilmemelidir. Bütün Batı orta sınıf ailelerinin aynı niteliklere sahip olduğunu da iddia etmiyoruz; ancak yukarıda sözü edilen özellikler, Batı ve özellikle Amerikan orta sınıf ailesini büyük ölçüde yansıtır. Bu durum, aile ve benliğin içinde bulunduğu kültürel bağlamı oluşturan bireyci dünya görüşüyle bağdaşmaktadır.

Ayrıca, bu model, Batı'da ve özellikle ABD'de etnik ve sosyal sınıf farklılıklarına bağlı olarak görülen büyük çeşitliliği yansıtmaz. Aynı şey daha önce tartışılan "karşılıklı bağımlılık modeli" için de geçerlidir. Bu modeller, değişen bağlamlarda görülen aile işlerliğinin işlevsel bağlarını ve aileler arasındaki farklılıkları anlamayı kolaylaştıran özet kalıplardır. Örneğin, yapılan araştırmalar Amerikan ailesinde, özellikle düşük sosyoekonomik düzeyde ve kadınlar arasında bir miktar karşılıklı bağımlılık olduğunu göstermiştir (Cohler ve Grunebaum, 1981; Keniston, 1985). Bununla beraber, yaygın normatif bireycilik sebebiyle (bkz. Bölüm 4), bağımsızlık ve kendine yeterlik çok önemsenir (Bellah ve diğerleri, 1985; Kagan, 1984); bu da bazen bir başkasının desteğine gerek duyulduğunda çelişkili duygulara ve başarısızlık hissine yol açabilir.

NASIL BİR AİLE DEĞİŞİMİ?

Burada birbiriyle örtüşmeyen iki modelden söz ettim: Bağımsızlık ve karşılıklı bağımlılık modelleri. Birbirinden tamamen ayrı özelliklerine ve oluştukları bağlamların önemli farklılıklarına rağmen bunların, birinden diğerine doğru bir geçiş olduğu öne sürülür. Daha önce de belirttiğim gibi, modernleşme kuramı, değişimin Batı modeline doğru gerçekleşeceğini öngörür. Karşılıklı bağımlılık modeline daha çok kırsal, tarımla uğraşan ve düşük refah toplumlarında; bağımsızlık modeline

ise kentleşmiş, sanayileşmiş, yüksek refah toplumlarında rastlandığından söz etmiştik. Bu nedenle, sosyoekonomik gelişmeyle beraber karşılıklı bağımlılık modelinden bağımsızlık modeline doğru bir değişme görüleceği varsayılıyor.

Bu varsayım, kültürü göz önünde bulundurmuyor. Daha önce de açıklamaya çalıştığım gibi, hem tarihsel hem de güncel bulgular bize sosyal ve ekonomik yapı değişikliklerine karşın, kültürlerde belli bir devamlılığın var olduğunu gösteriyor. Örneğin, Batı Avrupa'da görülen bireyci aile ve insan ilişki biçimi Endüstri Devrimi'nden önce, devrim sırasında ve devrimden sonra da vardır. Aynı şekilde toplulukçu kültürler, Doğu Asya Pasifik ülkelerinde hızlı ekonomik büyüme ve gelişme içinde var olmaya devam etmiştir. Kao ve Hong, Çin, Tayvan ve Hong Kong'da yapılmış araştırmaları incelemiş ve şu sonuca varmışlardır: Modern, sanayileşmiş yaşamın etkilerine rağmen kültür ve sosyalleşme biçimlerinde genel bir devamlılık göze çarpmaktadır (1988, s. 262). Kore'de daha yakın zamanda yapılan bir araştırma, hayattaki en önemli amaç olarak "uyumlu aile"yi bulmuş (Kim, Park, Kim, Lee ve Yu, 2000; Kim ve diğerleri, 2005'te belirtilmiş) ve "Sosyal yapılar modernleşse de duygusal ilişkililik ve aile uyumu güçlü kalmaktadır" şeklinde yorumlanmıştır (s. 351).

Kültürdeki bu devamlılığa ilişkin bulgular elimizdeyken, sorulması gereken "Aile yapısında nasıl bir değişim oluyor ve neden?" sorusudur. Değişim her an mevcuttur ve aile-insan ilişkilerinin tüm biçim ve yönlerinin değişmeden kalacağını savunmak gerçeği reddetmek olacaktır. ÇDA'da gösterdiğim gibi, ülkeler arası ve ülke içi karşılaştırmalarda sosyoekonomik değişimle birlikte çocuğa atfedilen değerlerde sistematik değişiklikler gözlenmiştir. Örneğin, sosyoekonomik gelişmeyle beraber, çocuğun yaşlılık güvencesi değeri ve ekonomik değeri azalmıştır. Anababanın, yaşlılıklarında çocuklarından maddi destek beklentisi de paralel bir azalma göstermiştir (Kağıtçıbaşı, 1982a & b).

İlk bakışta, sosyoekonomik gelişimle beraber ortaya çıkan, çocuğun ekonomik değerindeki ve çocuktan maddi destek beklentilerindeki sistematik azalma, ailede bir çekirdekleşme ve ayrışma olacağı izlenimini verebilir. Ancak bulguların daha yakından incelenmesi, bize değişimin, çocuklar tarafından karşılanan belli bazı ihtiyaçlarla ilişkili olarak meydana geldiğini gösteriyor. Çünkü sosyoekonomik gelişmeyle maddi bağımlılığın azaldığını fakat duygusal bağımlılıkta bir değişme olmadığını görüyoruz. Bu ayrımı fark etmem, ailedeki maddi ve duygusal (psikolo-

jik) bağımlılıkları kavramsal olarak ayrıştırmama yol açtı (Kağıtçıbaşı, 1990). Bunların birincisi çocuğun ekonomik değeri, diğeriyse psikolojik değeri olarak yansıdı.

ÇDA'nın bulguları esas olarak duygusal bağımlılıktan çok maddi bağımlılık konusunda bilgi veriyor. Bu bulgular, sosyoekonomik gelişmeyle çocuğun ekonomik değerinin azaldığının açık kanıtı niteliğindedir. Bu sonuç, çocuğun ekonomik değerinin farklı göstergeleri için geçerlidir (çocuğun ileride yaşlılık güvencesi sağlaması, yaşlılıkta parasal destek, ev işinde yardım, maddi yardım) (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1982b).

Yine de, sosyoekonomik gelişmeyle maddi bağımlılıklarda azalma görülmesi, ailede çekirdekleşme-ayrışmanın kaçınılmaz olduğu sonucunu doğurmaz. Çocuk sahibi olmanın artan maliyeti ve mevcut olan alternatif yaşlılık güvencesi olanaklarıyla birlikte zayıflayan maddi bağımlılıklara karşın, duygusal bağımlılıklar devam edebilir. Nitekim ÇDA bulguları çocuğun psikolojik değerinin sosyoekonomik gelişmeyle değişmediğini (Fawcett, 1983), hatta arttığını (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1982b) ortaya koymuştur. Örneğin, Türkiye'de çocuğun anneye "arkadaş olma" değeri, yaşanılan yörenin gelişmişlik düzeyi ve eğitim yükseldikçe artmaktadır (az gelişmiş bölgelerde % 20, orta derecede gelişmiş bölgelerde % 26, gelişmiş bölgelerde % 32 ve büyük kentlerde % 51; lise tahsillilerde % 33, üniversite mezunlarında % 43 oranında bu değer vurgulanmıştır).

Başka bir araştırmada, yine maddi bağımlılığın azalmasının duygusal bağımlılığa yansımadığı gösterilmiştir. Türkiye'de Erelçin (1988) modern (genç, kentsel) ve geleneksel (yaşlı ve kırsal) grupları, yakınlara maddi ve duygusal yardımda bulunma istekliliği konusunda karşılaştırmıştır. Modern grubun geleneksel gruba kıyasla, maddi yardım konusunda daha az istekli olmasına karşılık, duygusal yardım konusunda (örneğin, bir kişiyi hastanede ziyaret etmek) iki grup arasında bir fark bulunmamıştır.

Bağlılık kültürüne sahip gelişmiş/kentsel bölgelerde nesiller arası ilişkiler ve akraba ilişkileri önemini korumaya devam etmektedir. Bu durum, maddi bağımlılığın azalmasına rağmen görülmektedir. Örneğin, yaşlılık sigortası vb. gelirleri olan kentli yaşlılar, yetişkin evlatlarından destek istemiyorlar, hatta genç-yetişkin evlatlarına kendileri maddi destek sağlıyorlar (Georgas, 1993; Georgas ve diğerleri, 2006; C. F. Yang, 1988). Duben de, daha önce Türkiye'de gerçekleştirdiği bir

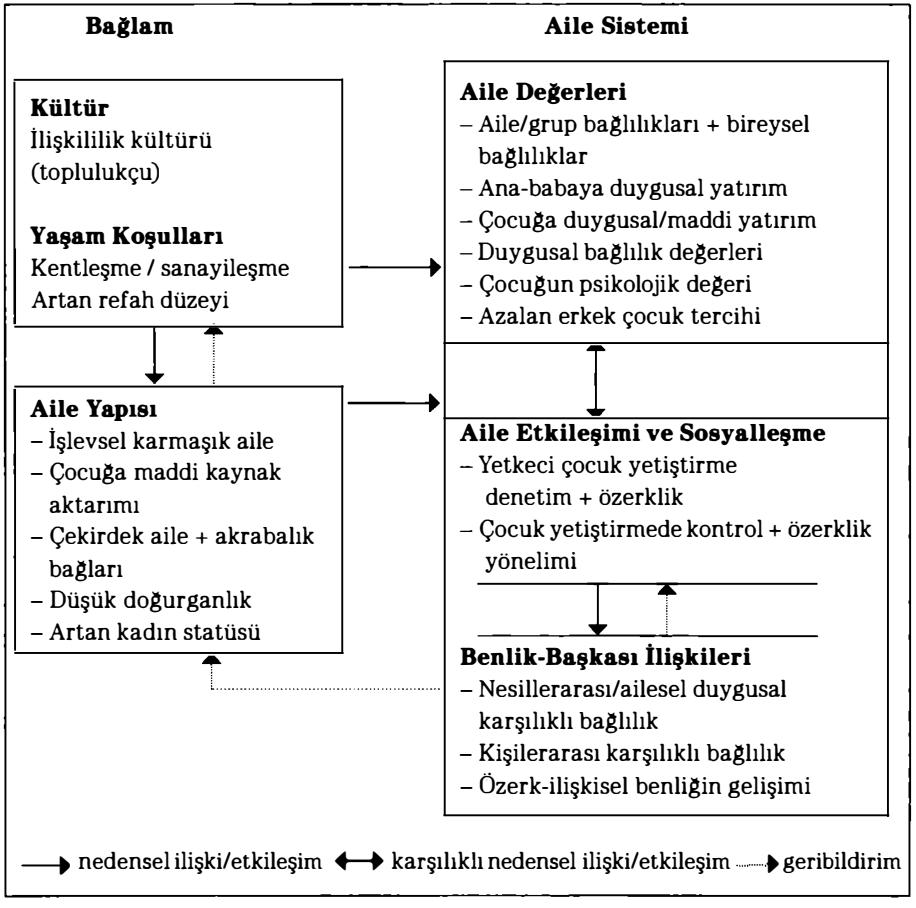
araştırmadan, "akraba ilişkilerinin önemi, artan kentleşme ve sanayileşmeyle azalmamaktadır" sonucunu çıkarmıştı (1982, s.94). Daha yeni araştırmalar da ortaya benzer bir portre çıkarmıştır. Örneğin, Georgas ve diğerleri tarafından (2006) 30 ülkenin karşılaştırıldığı bir araştırmada, ailedeki karşılıklı maddi bağımlılıklar ve hiyerarşinin artan refahla azalmakta olduğunu ama duygusal bağların güçlü kaldığı bulgulanmıştır. Benzer bir şekilde, Koutrelakos (2004), Yunan-Amerikalılar Amerikan toplumuna uyum sağladıkça maddi bağımlılıkların azaldığını fakat karşılıklı duygusal bağımlılıkların devam ettiğini bulgulamıştır.

Maddi bağımlılık azalırken duygusal bağımlılığın devam etmesinin aile sistemi için anlamı nedir? Bunun yansıması olarak çocuğun ekonomik değerinin azalması, buna karşılık psikolojik değerinin artması aileyi nasıl etkiler? Ailenin bazı özelliklerinde değişim görülürken, diğer özelliklerinin devam etmesi beklenir. Dolayısıyla, karşılıklı bağımlılık ve bağımsızlık aile modellerinde görülmeyen bazı özelliklerin bir araya geldiği yeni bir model ortaya çıkmaktadır.

Duygusal ya da Psikolojik Bağlılık Modeli

Bağlılık kültürüne sahip toplumlarda sosyoekonomik gelişmeyle ortaya çıkan bağlamsal ve ailesel değişimler üçüncü bir modeli gerekli kılıyor: Karşılıklı duygusal/psikolojik bağlılık modeli. Bu yeni model, diğer iki modelden farklı olmakla beraber bazı özellikleri itibariyle bunlarla örtüşür. Diğer iki modelin ana özelliklerini tekrarlamak gerekirse; bağımlılık modelinin belirleyici niteliği, hem maddi hem de duygusal alanda ailesel ve bireysel bağımlılıktır. Bağımsızlık modelinin temel özelliği ise hem maddi hem duygusal alanda ailesel ve bireysel bağımsızlığın hâkim olmasıdır. Üçüncü modelde ise duygusal alanda karşılıklı bağımlılık görülürken, maddi alanda hem birey, hem aile düzeyinde bağımsızlık söz konusudur (bkz. Şekil 5.4).

Şekil 5.4. Psikolojik/ duygusal bağlı aile modeli.



Karşılıklı duygusal/psikolojik bağlılık modeli, bağlılık kültürüne (toplulukçuluk) sahip gelişmiş ve kentleşmiş bölgelerde daha yaygındır. Bu bölgelerde görülen, kültürel devamlılıkla beraber sosyal yapısal ve ekonomik değişmenin varlığıdır. Bağlılık kültürü süregeldiği için, aile diğer akrabalara doğru genişlemiş durumdadır. Aile ilişkileri, ataerkilliğin önemini yitirmesi, kadının aile içinde yükselen konumu ve azalan erkek çocuk tercihiyle şekillenmiştir. Ancak, paylaşılan etkinlikler, geleneksel karşılıklı bağımlılık modelinde görülen ortak tarımsal üretim ve tüketimden farklıdır.

Devam eden nesiller arası duygusal/psikolojik bağlılık, genç yetişkinlerin duygusal/psikolojik yatırımlarını hem ana-babaya, hem çocuklarına yöneltmelerine neden olur. Ancak, yaşlı ana-babaya maddi destek gerekmediğinden, maddi kaynak akışı sadece çocuklara yöneliktir.

Gelişmiş/kentleşmiş bağlamda çocukların artan masrafıyla ve azalan ekonomik değeriyle birlikte, psikolojik değerleri ön plana çıkar; çünkü ekonomik yarar sağlamak bakımından çocuk sahibi olmanın bir anlamı kalmamıştır. Böylece çocuk yapma nedeni olarak sadece çocuğun sağladığı psikolojik doyum söz konusudur.

Burada, duygusal bağlılık, sevgi demek değildir; yani, psikolojik/duygusal karşılıklı bağlılık modelinde aile üyeleri birbirlerini diğer aile modellerindekinden daha fazla sever iddiası yoktur. Modeller arasındaki farklılıklar, duygular yerine kişilerarası ilişkiler, benlik-sınırları ya da kimliklerle ilgilidir. Bu sebeple "duygusal"a "psikolojik" eklenmiştir. (Tam) karşılıklı bağımlılık modelinde olduğu gibi benliklerin birbirine bağlılığı söz konusudur; fakat karşılıklı bağımlılık modelinde bu bağlılık karşılıklı maddi bağımlılığa dayanmaktadır; bu modelde ise maddi olmayan karşılıklı (psikolojik/duygusal) bağlılığa dayanır.

Nesiller arası duygusal/psikolojik bağlılık devam ettiği için sosyalleşme değerlerinde aileye/gruba bağlılık vurgulanır. Bununla beraber bu modelde bireyin de önemi vardır. Bu durum aile etkileşim biçiminde önemli bir değişikliğe yol açmaktadır, o da çocuk yetiştirmede özerkliğe yer verilmesidir. Yakın aile ilişkilerinin önemi devam ettiğinden, sosyalleşmede ana-baba denetimi ve duygusal bağlılık da vurgulanır. Ancak, bu aile sisteminde bireyleşmeye ve özerkliğe de yer vardır. Çünkü azalan maddi bağımlılıklarla beraber, çocuğun aileye tamamen bağımlı olması gerekmez. İleride "hayırlı evlat" olarak ana-babaya yaşlılık güvencesi sağlaması söz konusu değildir.

Özerkliğin psikolojik/duygusal bağlılık modelinde ortaya çıkışının nedenini anlamak önemlidir. Bunun en az iki sebebi vardır. Birincisi, yaşlı ana-babanın yetişkin evlada olan maddi bağımlılığının azalması nedeniyle, artık çocuğun özerkliğinin aile ihtiyaçları için bir tehdit olarak görülmemesidir. Yaşlı ana-babanın ihtiyaçları, emekli maaşları ve bunun gibi daha farklı yollardan karşılandığı için yetişkin evladın kendi (maddi) ihtiyaçlarıyla ilgilenmesi normal kabul edilebilir. İkincisi, değişen yaşam tarzlarıyla birlikte büyüyen evladın özerkliği işlevsel olmaktadır. Yani, özerklik, aktif karar verme, etkinlik ve yaratıcılık gerektiren okul başarısı ve kentsel iş hayatı için "itaat"ten daha önemli bir değer haline gelmektedir.

Yine de çocuğun ve yetişkin evladın yakınlığı hâlâ fazlasıyla değerlidir; bu sebeple benliğin ilişkililiği psikolojik/duygusal bağlı aile mode-

linin temel bir özelliğidir. Dolayısıyla, bu model özerk-ilişkisel benliğin sosyal ve aile değişimi nedeniyle gelişiminin nedenlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu tür benlik, içinde hem özerkliği hem de ilişkiselliği barındırmaktadır. Temel insan ihtiyaçları olan etkinlik ve ilişkililik, (Bakani 1966, 1968) karşılıklı psikolojik/duygusal bağlılık modelindeki benlikte ortaya çıkmaktadır.

Bu aile modelinde büyüyen çocuğun bireysel ihtiyaçları, grup-aile ihtiyaçlarıyla ters düşmez. Çocuğun özerkliği aile için bir tehdit olmaktan çıkmıştır. Farklı sosyoekonomik statüdeki grupların çocuktan beklentilerini karşılaştırmak, bu konuda bizi aydınlatacaktır. İmamoğlu (1987), yaptığı bir araştırmada Türkiye'deki kentli, yüksek sosyoekonomik düzeydeki (SED) annelerin çocukta özerkliğe ve kendine yeterliliğe önem verirken, orta ve düşük SED'deki annelerin itaat ve sadakati ön plana çıkardıklarını görmüştür. Buna paralel olarak, düşük SED'deki ana-babalar çocuklarının ileride kendilerine minnettarlık duymalarını isterlerken, yüksek SED'deki ana-babalar böyle bir istek belirtmemişlerdir. Çocuğun yaşlılık güvencesi ve ekonomik değerinin önemli olduğu ortamlarda "çocukların ana-babalarına minnettarlık duymaları aile ilişkilerinin devamı açısından işlevseldir" (s. 143).

Duygusal bağlılık modelinde aile çıkarlarının bağımsızlık modelinde olduğu gibi önemsiz olduğu veya ikinci planda yer aldığı söylenemez. Burada, bireysel ve grup (aile) bağlılığının bir arada var olduğunu görüyoruz (Kağıtçıbaşı, 1987a, 1990). Ailesel ve kişiler arası ilişkiler, duygusal alanda, birbirine bağlı olarak devam eder. Bunun sonucunda oluşan benlik, özerklik de içeren ilişkisel bir benliktir. Örneğin, İmamoğlu'nun (1987) araştırmasında, çocuklarının kendilerine minnettarlık duymalarını istemeyen yüksek sosyoekonomik statüdeki ana-babalar da dahil olmak üzere bütün ana-babalar, çocuklarının onları sevmelerini ve onlara yakın olmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Ana-babalar aynı zamanda çocukların büyüdükçe ana-babalarına karşı daha saygılı olmalarını da istemişlerdir.

Bu modeldeki çocuk yetiştirme eğilimleri ve sosyalleşme değerleri ilk bakışta çelişkili ve hatta birbirini dışlar gibi görünebilir. Özellikle ana-babalıkta kontrol ve özerklik yönlendirmeleri birbirini dışlar olarak görülebilir. Karşılıklı bağlılık modelinde, karşılıklı bağlılık sadece psikolojik olsa bile özerkliğin ortaya çıkması pek mümkün görülmeyebilir. Bu gibi yorumlar ilişkililiği özerkliğin zıddı gibi gören bakış açı-

larını yansıtıyor olabilir. Bir sonraki bölümde bu konulardan biraz söz edeceğim. Burada sadece psikolojik/duygusal karşılıklı bağlı aile/insan modelinin, kişilik psikolojisi, benlik ve insanlararası ilişkilerde uzun süredir baskın olan bazı bakış açılarından farklı bir duruş gösterdiğini söylemek yeterlidir. Bu tür bakış açıları bireysel bir dünya görüşüne dayanmaktadır.

ÇOCUĞUN DEĞERİ ARAŞTIRMASI II (2000'ler)

Aile değişimi kuramımı sunduktan sonra, yeni Çocuğun Değeri Araştırması'ndan bahsedebilirim. Orijinal ÇDA ülkelerinin bazılarından araştırmanın kısmi bir tekrarı Trommsdorff ve Nauck tarafından başlatılan bir projeyle gerçekleşti (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005; Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2005; Trommsdorff ve diğerleri, 2005). Özellikle Türkiye'deki kısmi tekrar, aile değişimi kuramının bazı özellikleri için bir test olanağı sağlamaktadır.

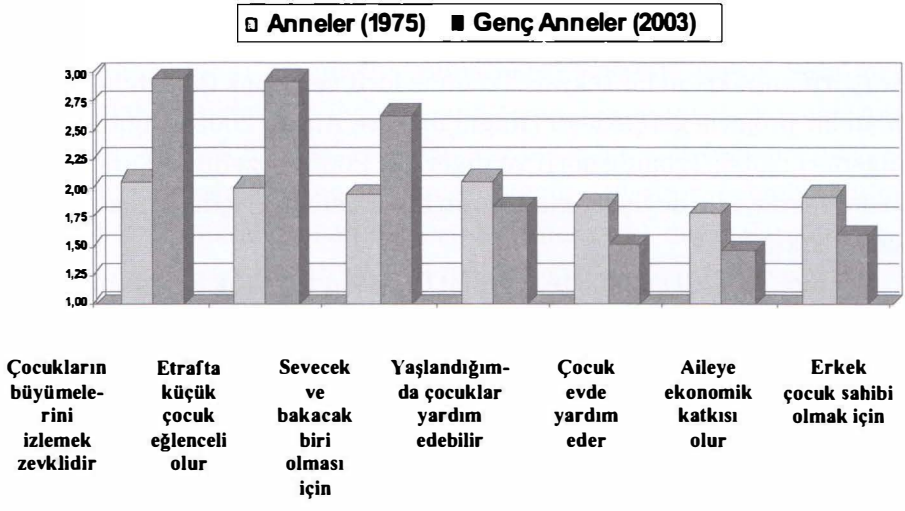
İkinci Türk ÇDA 2003'te, orijinal ÇDA'dan yaklaşık 30 yıl sonra gerçekleştirilmiştir (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005; Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2005). Tam bir tekrar araştırması olmadığı için iki çalışma arasında bazı yöntemsel farklılıklar bulunmaktadır. Asıl araştırma tüm ulusu temsil eden bir örneklem kullanırken, bu çalışmada, kentsel orta/üst sosyoekonomik statü, kentsel düşük sosyoekonomik statü ve kırsal kesimi içeren bir örneklem kullanılmıştır. Yine de farklı bölge ve sosyoekonomik statü gruplarından elde edilen sonuçlardaki farklılıklar ve zaman içindeki karşıtlıklar şu anki durumu ve zaman içindeki değişimin dinamiklerini anlamakta bize oldukça çok bilgi ve görü sağlamaktadır.

Her tabakada, okul öncesi çocukların genç anneleri, ergenlerin orta yaşlı anneleri ve onların anneleri (ergenlerin büyükanneleri) yer almıştır. Daha yaşlı annelerin ergen çocuklarıyla da mülakat yapılmıştır. Toplam örneklem sayısı 1025 katılımcıyı içermektedir. 2003 araştırmasındaki daha genç anneler, ortalama yaşlarındaki benzerlikler nedeniyle (31 ve 28) 1975'teki araştırmadaki genç anne örneklemiyle karşılaştırılmıştır. Burada sunduğum aslen bu karşılaştırmadır.

2003 ÇDA'daki en dikkate değer bulgu, çocukların ekonomik/faydacı değerindeki düşüş ve psikolojik değerindeki keskin yükseliştir. Şekil 5.5

katılımcıların 1975'te ve 2003'teki çocuk sahibi olma isteklerinin sebeplerini karşılaştırmaktadır. Açıkça, çocuk sahibi olma nedenleri olarak öne sürülen neşe, zevk, sevgi gibi psikolojik değerler ikinci araştırmada daha ön plana çıkmıştır. Buna karşılık, çocuğun yaşlılık güvencesi yararı ve diğer maddi yararları ve bir erkek çocuk sahibi olma isteği çocuk sahibi olmada daha önemsizleşmiştir.

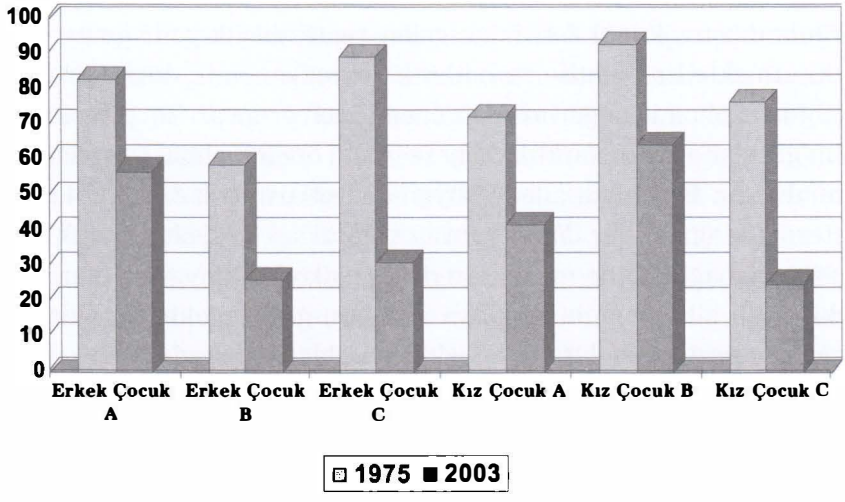
Şekil 5.5. Çocuk isteme nedenleri: Türkiye'de 1975 Çocuğun Değeri Çalışmasındaki anneler ile 2003 Çocuğun Değeri Araştırmasındaki annelerin karşılaştırması.



Nesiller arası maddi bağımlılıkları anlamak için, her iki çalışmada da çocuklardan belirgin ekonomik/maddi yardım beklentileri incelenmiştir (bkz. Şekil 5.6). Bu sorulara verilen cevaplardaki değişiklikler daha önce bahsedilen çocukların değerleriyle ilgili genel cevapları tamamlamakta, 2003'te çocuklardan daha az ekonomik/maddi yardım beklenmektedir. Özellikle, maddi yardım beklentisindeki tersine dönüş dikkate değerdir.

Son 30 yılda Türkiye'de ekonomik büyüme ve şehirleşmeyle ilgili önemli sosyal yapısal değişiklikler yaşanmıştır. İki çalışmanın örneklemlerindeki farklılıklar da bu değişiklikleri yansıtmaktadır; 2003 katılımcılarının üçte ikisi, kırsaldan kentsele dönüşmüş yaşam tarzlarını

Şekil 5.6. Erkek ve kız çocuklardan finansal/maddi yardımbeklentileri. Türkiye'de 1975 Çocuğun Değeri Çalışmasındaki annelerle 2003 çocuğun Değeri Araştırmasındaki annelerin karşılaştırması.



A: Kardeşlere maddi yardım
B: Ev işlerine yardım
C: Anneye maddi yardım

yansıtmaktadır. Aslında, ÇDA II katılımcıları, tüm ulusu temsil etmemelerine karşın genel nüfusla orantısız bir örneklem değildir; şu an genel nüfusun üçte ikisi kentlidir. Kentli yaşam tarzları, yetişkin evlat desteğine alternatif sosyal güvenlik gibi yaşlılık güvencesi kaynaklarını içermektedir. Aynı zamanda çocuklar çalışmak yerine okulda daha fazla kalmaktadır, böylece "bağımlılık yaşları" uzamakta ve ana-babaları için masraf yaratmaktadırlar. Bu durumlar çocukların maddi katkılarını daha önemsiz yapmaktadır. ÇDA II'deki katılımcıların eğitim düzeyleri ilkine göre daha yüksektir. 1975 annelerinin ortalama eğitimi 3 yılken, 2003 annelerinin ortalaması 9.5 yıldır.

Bu bulgular aile değişimi kuramımı, özellikle psikolojik/duygusal bağlılık modelini desteklemekte, sosyoekonomik gelişim ile azalanın maddi nesiller arası bağımlılıklar olduğunu göstermektedir. Psikolojik bağlılıklarda ise azalma yoktur. Bu, 2003'te ortaya çıkan daha güçlü psikolojik değerle ortaya çıkmaktadır.

Zaman içindeki değişiklikler dışında, ÇDA II'de farklı tabakalar arasındaki değişiklikler, model için daha fazla destek sağlamaktadır (bkz. Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005; Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2005). Özellikle çocukların ekonomik değeri en çok kırsal kesim katılımcıları tarafından vurgulanmıştır, kırsal kesimden gelen kentli-düşük gelir grubu onları takip etmektedir. Kentli-orta/yüksek sosyoekonomik düzey grubu ise çocuğun ekonomik değerini en az önemseyen gruptur. Bu, psikolojik değerin gruplar arası az farklılıkla herkes için önemli olmasıyla tezat oluşturmaktadır. Bu bulgu, ailede duygusal bağların çok önemli olduğunu göstermede önemlidir. Yani, kentli-orta/yüksek sosyoekonomik düzey grubunda, bağımlı aile modelinin değil, psikolojik/duygusal olarak karşılıklı bağlı aile modelinin ortaya çıktığını göstermekte, aile değişimi kuramımı desteklemektedir. Yetişkin çocuklardan yardım beklentisi de buna uymaktadır. Kentli-orta/yüksek sosyoekonomik düzeyli anneler çocuklarından en az yardımı beklemekte; onları kentli düşük gelir grubu ve kırsal kesim grubu izlemektedir.

Çocuklardan beklenen özellikler de incelenmiştir. 1975'te ana-babayı dinlemek (itaat) "iyi bir insan olmak" ile birlikte en önemli özellikken, 2003'te (büyükanneler hariç) en az önem verilen özelliklerden biri haline gelmiştir. Bağımsızlık/kendine güven 1975'te hiç vurgulanmamışken 2003'te özellikle kentli-orta/yüksek sosyoekonomik düzey grubunda arzu edilen bir özellik olarak ortaya çıkmıştır. Bu değişim psikolojik/duygusal bağlı aile modelinde çocuk yetiştirmede özerkliğin ortaya çıkışını yansıtmaktadır ve yine kuramı desteklemektedir. Çocuk yetiştirme yönelimlerindeki değişimler 2003 katmanlarının karşılaştırılmasında ortaya çıkmaktadır. Kırsal ve kentli düşük gelir grubu, orta/yüksek gelir gruplarına göre "ana-babaya itaat"i daha fazla, "bağımsızlık/kendine güven"i daha az önemsemiştir.

Nesil farkları da sosyal tabakalarla uyum içindedir. Büyükanneler çocuğun ekonomik değerini anne ve ergenlerden daha fazla vurgularken çocuğun psikolojik değeri tüm nesiller tarafından önemsenmektedir. Bağımsızlık/kendine güven anneler tarafından daha çok beklenen bir özellik iken, büyükanneler "ana-babaya itaat"i daha fazla vurgulamıştır. Nesil farklılıkları zaman içindeki sistematik değişiklikleri de göstermekte ve aile değişimi kuramını desteklemektedir.

Farklılıklara rağmen tüm olumlu çocuk özellikleri katılımcılar tarafından benimsenmiştir. Bunların arasında "ana-babaya itaat" ve

"Bağımsızlık/kendine güven" gibi karşıt görünenler de vardır. Bunların birleşimi çocuk yetiştirmede "kontrol" ve "özerk"liğin bir arada bulunduğunu göstermekte, psikolojik/duygusal bağlılık modelini desteklemektedir.

Çocuğun cinsiyeti tercihine bakarsak, ÇDA II oldukça farklıdır. ÇDA I'deki zorunlu seçimli maddede, % 84 erkek çocuk tercihi ve % 16 kız çocuk tercihi görülmüştü; kadınlar arasında bu oran % 75 ve % 25'ti (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1998b). İkinci araştırmada, zorunlu seçimli madde sadece kentli örnekleme uygulandı. 2003'teki genç kentli anneler arasında, % 41.1 erkek ve % 58.9 kız çocuk tercihi görülmüştür. Cinsiyet tercihi kentli-orta/yüksek sosyoekonomik düzey grubunda kentli-düşük gelir grubuna göre daha fazla tersine dönmektedir. Bu dikkat çekici farklılık önemli zamansal ve sosyal-yapısal değişiklikleri yansıtmakta, aile değişimi kuramının varsayımını desteklemektedir.

Son olarak, doğurganlık tutumları ve davranışlarını yansıtan gerçek, istenen ve ideal çocuk sayıları, önceki bulgular ve aile değişimi kuramının tahminleriyle uyumludur. ÇDA II'de genç anneler, ÇDA I'e göre anlamlı olarak daha az gerçek, istenen ve ideal çocuk sayısına sahipti. 2003'teki değişik tabakalara bakılırsa, kentli-düşük sosyoekonomik düzey anneleri kırsal gruplara göre daha yüksek sayılara sahipti; kentli-yüksek/orta sosyoekonomik düzey grubu ise en düşük sayıya sahipti. Düşük sosyoekonomik düzey grubundaki daha yüksek sayılar, kentteki daha iyi kamu sağlık hizmetleri ve daha düşük bebek ölümü sonucu olabilir. Çünkü bu kırsal kökenli anneler de üst düzey kentli annelerden daha doğurgandırlar.

Sonuç olarak, ÇDA I ve II'nin aile değişimi kuramım için birçok açıdan destek sağladığını söyleyebiliriz. Özellikle, ÇDA II'de ortaya çıkan değişiklikler, kuramın içerdiği her açıdan, yani, yaşam şartları (kent, kırsal, sosyoekonomik düzey), aile yapısı (doğurganlık, varlık akışı), sosyalleşme değerleri (çocuğun değeri, erkek çocuk tercihi, bağımsızlık değerleri) ve ana-babalık ve aile etkileşimi (itaatten özerklik/kendine güvene doğru yönlendirmeleri) açısından öngörülen gelişmeyi kanıtlamıştır. Bu, kuram ve daha belirgin olarak psikolojik/duygusal bağlılık modeli için güçlü bir destek sağlamaktadır.

Aile Değişimi Kuramı ve Duygusal/Psikolojik Bağlılık Modeline Daha Fazla Görgül Destek

Başka birçok araştırma da Duygusal/Psikolojik Bağlılık Modeli ve aile değişimi kuramı için destek sağlamaktadır. Bunların bir kısmı doğrudan diğer ülkelerdeki yeni ÇDA'lardan gelmektedir. Diğer ilgili çalışmalara değinmeden önce bunlardan söz edeceğim.

Kim ve diğerleri (2005) ÇDA'yı Kore'de gerçekleştirdiler. Türk ÇDA'ya benzer olarak, Kore'deki bulgular çocuğun sosyal ve ekonomik yararından psikolojik ve ilişkisel yararına doğru olan değişime işaret etmektedir. Kore'de 1970'lerde gerçekleştirilen ÇDA ile karşılaştırıldığında çocuk sahibi olmanın psikolojik yönleri, Korelilerin çocuk sahibi olma nedenlerine ve sayısına karar vermelerinde daha önemli hale gelmiştir (s. 351-352).

Sam, Peltzer ve Mayer (2005) ÇDA'yı Güney Afrika'da gerçekleştirdiler. Çocuğun geleneksel/faydacı değeriyle doğurganlık arasında olumlu bir ilişki; çocuğun psikolojik (sosyal/duygusal) değeriyle doğurganlık arasında ise olumsuz ilişki buldular; bu da ÇDA'nın kuramsal perspektifiyle ve aile değişimi kuramıyla uyumludur (Kağıtçıbaşı, 1982a & b).

Sabatier ve Lannegrand-Willems (2005) Fransa'da bazı ÇDA bulgularını bildirmişlerdir. Ailede özerklik ve dayanışmanın kombinasyonu ortaya çıkmıştır. Benzer olarak, ergenlerde yüksek oranda hem bireycilik hem de aile değerlerini onaylama görülmektedir. Aynı zamanda aile değerlerinde daha duygusal bağlara doğru bir yönelme görülmüştür (s. 383). Bu bulgular psikolojik/duygusal bağlılık modeli ve ortaya çıkan özerk-ilişkisel benlikle uyumludur. Benzer olarak, Alman ÇDA (D. Klaus, Nauck, Klein, 2005; Schwarz, Trommsdorff, Albert, Mayer, 2005) daha eğitimli kadınlar arasında daha düşük düzeyde faydacıl değerler olduğunu gösterdi. Büyükannelerin daha geleneksel değerlerinde de daha genç nesillerin daha duygusal değerlerine doğru bir değişim buldu. Bu nedenle, psikolojik/duygusal bağlılık modeli sadece toplulukçu kültürlerden oluşan çoğunluk dünyada değil, Batı dünyasında da görülebilir. Bu konu tekrar ele alınacaktır. Bundan sonraki bölümde özerk -ilişkisel benlik de daha etraflıca incelenecektir.

İsrail'de kırsal kesimde düşük eğitimli Müslümanlarla kentsel yüksek eğitim düzeyi olan Yahudiler karşılaştırılmıştır (Suckow, 2005). Beklendiği gibi; çocukların maddi ve sosyal değerleri Müslüman örnek-

lemde daha çok vurgulanırken psikolojik değerinde iki grup arasında fark bulunmamıştır.

Hindistan ÇDA, kentsel (Varanasi) ve birkaç köyü içeren kırsal kesimden iki farklı örnekleme sahipti (Mishra, Mayer, Trommsdorff, Albert ve Schwartz, 2005). Örneklemler arasındaki temel farklılık kentte daha açık görülen duygusal ÇD iken, Geleneksel ÇD'de (ekonomik ÇD, yaşlılık güvencesi ve sosyal-normatif ÇD'nin bir kombinasyonu) gruplar arası fark bulunmadı. Daha az doğurganlığa doğru demografik bir geçişin yaşanmadığı Hindistan'da bile kentleşmeyle birlikte gelen duygusal ÇD artışı önemlidir. Bu, aile değişimi kuramını desteklemektedir. Kentli ergenler arasında, sadece geleneksel ÇD düşüktür. Bu, ilerideki olası bir değişikliğe işaret etmektedir.

Endonezya'daki ÇDA da (Albert, Trommsdorff, Mayer ve Schwarz, 2005) çocuk sahibi olma sebeplerinin gelenekselden daha duygusal sebeplere doğru kaydığını bulgulamıştır. Bu değişim hem kırsal-kentsel hem de nesiller arası karşılaştırmalarda açıktı; yine de, çocukların yaşlılık güvencesi olarak değerinin öneminin devam etmesi, ana-babanın yaşlılık güvencesi sağlamak için daha fazla çocuk ihtiyacını anlatan "İki Tane Yetmez" başlıklı ve 1970'lerde Endonezya'da gerçekleştirilen orijinal ÇDA'yı hatırlatmaktadır (Darroch ve diğerleri, 1981).

Çin'de bir tarafta kırsal-kentsel ve "göçebe" nüfus karşılaştırmaları, diğer yanda nesiller arası karşılaştırmalar, ÇD'de diğer ÇDA ülkeleriyle benzer değişiklikler göstermektedir (Zheng, Shi ve Tang, 2005). Hem kırsal hem de düşük sosyoekonomik düzey "yoksul göçebe" örneklemler ve büyükanneler, kentli, yüksek sosyoekonomik düzey ve daha genç nesil örneklemlerine göre daha çok maddi ÇD'yi vurgulamıştır. Kentli yüksek SED'li gruplar için, "duygusal" ÇD daha önemlidir. Araştırmacılar, "erkek çocuk sahibi olmak", "aile adının devamı" ve "aile büyükleri daha çok çocuk sahibi olmak gerektiğini düşünür" gibi daha Konfüçyüsçü değerlerin önemini kaybettiğini vurgulamıştır. Sosyoekonomik gelişmeyle birlikte "tek çocuk politikası" Çin'de değer değişimini etkileyen önemli bir dış etkendir. Özetle, değişik ülkelerdeki ÇDA'lar, ÇD'de ve bazı arka plan ve sonuç değişkenleri arasında benzer sistematik bağlantılara işaret etmektedir. Bu bulgular psikolojik/duygusal bağlılık modelini desteklemektedir.

Aile değişimi kuramını destekleyen diğer bulgular Georgas ve diğerleri (2006) tarafından yapılan geniş bir araştırmadan gelmektedir.

Bu araştırmada 27 ülkedeki üniversite öğrencileri örneklemlerinden gelen veriler ekolojik, sosyopolitik, aile ve psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiler bakımından incelenmiştir. Çalışma, duygusal yakınlık, benlik, kişilik, aile değerleri ve toplumların ekolojik ve sosyopolitik özelliklerini ele alarak psikolojik değişkenleri ve aile bağlantılarını vurgulamıştır.

Sosyoekonomik gelişim düzeyi, aile ve psikolojik değişkenlerde en güçlü değişkenlik kaynağı olarak bulunmuştur. Bu düzey, refah, tarımla ilgilenen nüfus yüzdesi ve eğitimden oluşmaktadır. Araştırmadaki ülkelerin sosyoekonomik gelişim düzeyiyle en güçlü ilişki aile hiyerarşisi ile bulunmuştur; yani, daha az gelişmiş, temelde tarım ülkeleri daha gelişmiş ülkelere oranla daha yüksek hiyerarşik aile değerlerine sahiptir. Aile ve akrabalık ilişkileriyle de benzer olarak aynı yönde ama daha düşük ilişki bulgulanmıştır. Nihayet, Schwartz değerler sistemindeki (S. H. Schwartz, 1994; P. B. Smith ve Schwartz, 1997) bağlantılılık, hiyerarşi ve harmoni ile de sosyoekonomik düzey arasında ilişkiler vardır.

Sosyoekonomik gelişimin aile hiyerarşisi üzerindeki güçlü negatif etkisi, ailede artan özerkliğe işaret eder. Aslında, çoğu ülkede üniversite öğrencileri aile hiyerarşisini reddetmiştir. Yine de "duygusal bağlar" en sağlam evrensel değerlerdir. Duygusal ve faydacıl aile rolleri her ülkede ayrışmıştır. Refah toplumlarında bile azalan/reddedilen aile hiyerarşisiyle birlikte yakın aile ilişkilerinin var olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik gelişim düzeyleri, dinleri, iklimleri vb. oldukça farklılık gösteren birçok ülkeden elde edilen bu bulgular, aile değişimi kuramımı desteklemektedir. İyi eğitimli çoğu kentli örneklem temelde psikolojik/duygusal bağlı aile modeline sahip görünmektedir. Bu model, sosyoekonomik gelişimde farklı aile özellikleri için küresel bir ortak noktadır. Bu husus bir sonraki bölümde ele alınmaktadır.

Psikolojik/duygusal bağlılık modelinde kontrol ve özerkliğin bir arada var olması Lin ve Fu'nun (1990) araştırmasında da göze çarpmaktadır. Araştırmada Çinli, Çinli-Amerikalı ve Anglo-Amerikalı ana-babalar arasında yapılan bir karşılaştırmada, her iki Çinli grubun hem ana-baba denetimi hem de çocuklarını özerk olmaya özendirmede Anglo-Amerikalı ailelerden daha üst düzeyde oldukları görülmüştür. Benzer olarak, Jose ve diğerleri (2000), yine Çinli, Çinli-Amerikalı ve Anglo-Amerikalı ana-babalar arasında Çinli grubun daha fazla özerklik ve ilişkisellik gösterdiğini gözlemişlerdir. "Yetkeli" ana-baba tavrı da (Baumrind, 1980, 1989), düzen sağlayıcı denetimi ve sevgiyle beraber özerkliği de içerme-

siyle, iki tezat yaklaşım olduğu varsayılan denetim ve sevgiyi bir arada barındırmaktadır. Baumrind şöyle demiştir: "Yetkeli ana-babalık, kendi başına hareket etmek ve birlikte olmak arasında bir denge oluşturur, aynı kendine yeten, başarılı bir çocukta olduğu gibi" (s. 370).

Başka araştırmalar da, çocuğun bilişsel gelişimi, akademik başarısı ve psikososyal yeterliliği açısından yetkeli ana-baba tutumunun, yetkeci ve serbest bırakan ana-baba tutumundan daha olumlu olduğunu göstermiştir (Dornbusch ve diğerleri, 1987; Lamborn ve diğerleri, 1991; Lau ve Cheung, 1987; Lau ve diğerleri, 1990; Steinberg ve diğerleri, 1989). Amerika'da daha yakın zamanda yapılmış olan araştırmalar da aile kontrolü ve özerkliğin birlikte var olması ve farklılığı için kanıt sunmaktadır (örneğin Silk, Morris, Kanaya ve Steinberg, 2003). Bu gibi bulgular psikolojik/duygusal bağlı aile modelini desteklemekte ve bunun sadece bağlılık kültürüne sahip Çoğunluk Dünya ülkelerine özgü olmadığını göstermektedir. Bu konu 6. bölümde etraflıca incelenmektedir.

Bu tip ana-baba tutumunun duygusal/psikolojik bağlılık modelinde, kısıtlayıcı, itaat odaklı, yetkeci ana-babalığın yerini alacağı öngörülmektedir. Daha önce de belirttiğim gibi, bu modelde, azalan maddi bağımlılıkla beraber, çocuğun itaati ve sadakati ailenin devamlılığı için gerekli olmaktan çıkmış, çocuk yetiştirmede özerklik işin içine girmiştir. Bununla beraber, karşılıklı duygusal bağlılık modelinde aynı zamanda denetimin de elden bırakılmadığını görüyoruz; çünkü duygusal bağlılığın devam etmesi amaçlandığı için çocuğun tamamen bağımsız olması ve ayrışması istenmez. Bu sebeple, Stewart ve diğerleri (1999) orta-yüksek sınıf Hong Kong ailelerinde özerkliğin, bağlılık ve kontrolün birleşimini gözlemlemiştir.

Amerika'daki aile psikolojisi ve klinik çalışmalarda benzer ele alışlar, sıkı bağlılığı ve bağımsızlığı bir araya getirmiştir. Örneğin; Vannoy (1991), güçlü evliliklerin ancak hem özerklik hem de yakın olabilme özelliklerine sahip insanlar tarafından gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuştur. Selman (1989), çocuklarla yapılan psikoterapide özerkliğin ve birine kendini yakın hissedebilme duygusunun geliştirilmesi üzerinde durmuştur. Aynı şekilde M. L. Hoffman (1989) özerklik ve kendine güvenle, ilişkililik ve karşılıklı bağımlılığı aynı anda amaçlayan bir ergenlik gelişimi kavramı ortaya atmıştır. Barciauskas ve Hull (1989), cinsiyet rolleri perspektifinden, bireycilik ve ilişkililiğin, bağımsızlığın ve bağımlılığın, işyerinde ve evde yeni bir entegrasyonuna doğru gidilmesi

gerektiğini öne sürmüştür. Fu, Hinkle ve Hanna (1986), yetişkinlikte bağımlılığı değerli bir kişilik özelliği olarak görmüşlerdir; çünkü bu özelliğin sıkı aile bağlarının devamına yardımcı olduğunu savunmuşlardır.

Yukarıdaki görüşler farklı bir akademik gelenekten (uygulama alanından) gelmekle beraber, bir önceki bölümde sözünü ettiğim Amerikan psikolojisine yöneltilen eleştirilerle benzerlikler göstermektedir. Bu görüşler benlik üzerindeki aşırı yoğunlaşmayı eleştirmiş ve daha çok sosyal sorumluluk ve karşılıklı bağlılığın önemini dile getirmişlerdir; Sampson'ın "bütünleşmiş bireyselliğinde" veya Etzioni'nin "cemaatçiliğinde" olduğu gibi.

Kültürleşmeyle ilgili araştırmalar da bu konuyu daha iyi anlamamızı sağlıyor. Dünyanın pek çok yerinde artan kentleşme ve sosyoekonomik gelişmeyle ortaya çıkan aile ilişkilerindeki değişimler, göçmen grupların Batı hayat tarzıyla etkileşmesiyle benzer özellikler göstermektedir. Örneğin, daha önce belirtildiği gibi, Koutrelakos (2004) Yunan-Amerikalıların başkalarına içini dökme davranışını araştırdı ve kültürleşmeyle birlikte maddi bağlılıkların azaldığını ancak duygusal bağlılıkların devam ettiğini bulguladı. Benzer olarak, Hispanik Amerikalılar arasındaki "familizm" araştırması nesilden nesile ve kültürleşmeyle maddi bağımlılıklardan duygusal bağlılıklara doğru benzer değişimler buldu (Perez ve Padilla, 2000; Sabogal, Marin, Otero-Sabogal, Marin; ve Perez-Stable, 1987). Bu çalışmalar psikolojik/duygusal bağlılık modeli ve genel aile değişimi kuramının bazı yönleri için destekleyici kanıt sağlamıştır. Değişimin yaygın yönlerini ortaya çıkaran kültürleşme hakkındaki diğer çalışmalar Bölüm 10'da etraflıca incelenmektedir.

Nihayet, genel olarak ana-babalık ve özellikle ana-baba kontrolü ve sıcaklığıyla ilgili yakın zamanda yapılan araştırmalar bu bölümde bahsettiğim aile modellerinin dinamiklerine değinmektedir. Özellikle, farklı kültürlerde çocuk yetiştirmede ana-baba kontrolü ve özerklik yönelimlerinin bağlılık ile bir arada olduğu görülmüştür (Cha, 1994; Dekoviç ve diğerleri, 2006; Jose ve diğerleri, 2000; Kwak, 2003; Lansford ve diğerleri, 2003; C.-Y.C. Lin ve Fu, 1990; Yau, ve Smatena, 1996). Bu çalışmalar bağlılık kültürüne sahip farklı toplumlarda ve Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'daki azınlık gruplarla yapılmıştır. Bunların ortak özelliği, özerklik, ana-baba kontrolü ve bağlılığı bir arada içeren, yani psikolojik/duygusal bağlı aile modelidir. Bu modelin ana-babalığa ve kişiye olan yansımaları bundan sonraki bölümde incelenmektedir.

FARKLI BİR ODAKLAŞMA?

Bu bölümde bahsedilen araştırma ve fikirler, özellikle de bir önceki kısımda yer verilen örnekler, Amerikan psikolojisiyle sosyal bilimlerde ve kültürlerarası psikolojide paralel gelişmelere işaret ediyor. Kültürlerarası alanda yapılan araştırmalar, sosyoekonomik değişimlere rağmen, aile ve insan ilişkilerinde görülen devamlılığa dikkat çekiyor. Değişen yaşam biçimleriyle özellikle de kentleşmeyle artık maddi bağımlılıklar gerekli olmaktan çıkarak azalıyor. Bununla beraber, duygusal bağlılıklar bu değişimlerden etkilenmiyor; çünkü bunlar, ekonomik ve endüstriyel gelişme ortamında işlevsel psiko-sosyal bir mekanizma olmaya devam ediyor. Bu nedenle aile ve insan ilişkilerindeki değişme, özerk-ilişkisel benliği ortaya çıkaran psikolojik/duygusal bağlılığa doğrudur. Amerika'da da, baskın bağımsızlık modeline tepki olarak, karşılıklı duygusal bağlılık modelinin değeri kabul edilmiş ve bu modele doğru bir arayış başlamıştır.

Bağımsızlık aile modeli, aslında Amerikan dünya görüşünün bir parçasıdır ve psikoloji tarafından da desteklenmekte ve meşrulaştırılmaktadır. Gerçekten de bağımsızlık modeli geleneksel olarak kuralcı bireycilik (bkz. Bölüm 4) tarafından yani Batı'da ve özellikle de ABD'de yaygın olan bireyci ideoloji tarafından savunulmuştur. Yine de bunun gerçekten yaygın olup olmadığı sorgulanmaktadır. Daha önce de belirttiğim gibi, bağımsızlık aile modeli gerçek olan durumdan çok orta-sınıf dünya görüşünü yansıtıyor olabilir.

Bellah ve diğerleri (1985, s.144), Amerikan ailesini inceleyen klasik çalışmalarında, bu ideolojiyle gerçek davranış arasında bir uyuşmazlık saptamıştır. Bir yandan bireycilik, kendine yeterlik ve bağımsızlığa büyük ölçüde değer verilirken, diğer yandan birçok Amerikan ailesinde nesiller ve akrabalar arası karşılıklı bağımlılığın süregeldiği gözlemlenmiştir (örneğin Cohler ve Geyer, 1982; Fu ve diğerleri, 1986). Öyle ki, Keniston (1985) bir "aile bağımsızlığı miti"nden söz etmiştir. Bu durum, Batı toplumunda, daha ziyade ilişkiselliğe yönelik olarak sosyalleşen kadınlarda (Chodorow, 1978; Gilligan, 1982), özellikle de diğer destek kaynaklarından yoksun olan alt-gelirli ailelerde gözlemlenmiştir. Aile desteği ve özellikle de kadınlardan oluşan üç nesil barındıran geniş aileler ABD'de düşük gelirli siyahlar arasında özellikle göze çarpar (Slaughter, 1988; Washington, 1988). Bunları izleyen araştırmalar da sosyal destek

ağlarının önemine dikkat çekmektedir (örneğin R.D. Taylor ve Roberts, 1995; bkz. Bölüm 2).

Sosyal sınıf ve etnik köken önemli bir faktördür. Bireyciliğin baskın olan kuralcı değerleri ve kişinin kendine dayanıp güvenmesi, Amerikan orta sınıfında düşük gelirlilerden daha çok özümsenip, tasdik edilmektedir (L. W. Hoffman ve Youngblade, 1998; Solomon, 1993). Nitekim Blair, Blair ve Madamba (1999) siyah Amerikalı ailelerde evde akrabaların bulunmasının çocuğun daha iyi okul başarısıyla bağlantılıyken, orta sınıf Anglo-Amerikalı ailelerde ise bunun tam tersinin söz konusu olduğunu göstermişlerdir. Ancak, kuralcı bireyciliği yansıtan bağımsızlık ve kendine yeterlik gibi kültürel ideallerin etkisiyle bu karşılıklı bağımlılık psikolojik olarak sorun yaratabilir. Şöyle ki, birine bağımlı olmak, yetersizlik, özgüven kaybı, kızgınlık, içerlemek gibi duygulara neden olabilmektedir. Bu durumun içerdiği çelişkinin farklı nesillerdeki aile fertlerinde huzursuzluğa yol açtığı bulgulanmıştır (Cohler ve Geyer, 1982).

Bu durum, bağlılık kültüründe yaygın olan durumdan ve özellikle geleneksel bağımlılık aile modelinden çok farklıdır. Orada, nesiller arası karşılıklı bağlılık, maddi bağımlılıklar göz önüne alındığında ailenin devamı için gerekli görülmekte, ayrıca aile mutluluğu ve şerefi açısından da önemsenen bir değer olmaktadır. Bundandır ki, ilk Çocuğun Değeri Araştırması'nda, geleneksel, kırsal kesim Türk ana-babalara yaşlılıklarında çocuklarından kendilerine bakmalarını bekleyip beklemedikleri sorulduğunda alınan cevap çoğunlukla "Elbette, eğer oğlum ailesinin adına layıksa bize bakacaktır" olmuştur. Cevaplarda herhangi bir kararsızlık duygusu veya kızgınlık izine rastlanmamıştır, tam tersine çocuklarının kendilerine bağlılıklarını sorgulamamızdan dolayı rahatsızlık duymuşlardır (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1982b). Aynı soru, ABD'deki ve Almanya'daki ana-babaları da rahatsız etmiştir. Çoğunlukla alınan cevap, "Çocuklarımdan hiçbir şey beklemiyorum, onlar kendilerine bakabilsinler, yeter" şeklinde olmuştur (L. W. Hoffman, 1987). Ayrışmışlık kültüründe insanın birine bağımlı olması, özellikle çocuklarına bağımlı olması, bir başarısızlık veya zaaf olarak algılanmaktadır. Bu durum bazı gruplar arasında yaşamın bir gerçeği olsa da, bu böyledir.

Bağlılık kültürüne sahip ve ekonomik gelişme sürecini yaşayan bazı toplumlarda karşılıklı duygusal bağlılık modeline doğru geçiş yaşandığını gösteren araştırmaları bundan önceki kısımda inceledim. Bu durum, insan ve aile ilişkilerinde birbirine zıt gibi görünen özelliklerin bir

arada var olmasıyla ve özerklik de içeren ilişkisel bir benliğin oluşmasıyla ortaya çıkmaktadır. Böylece karşılıklı duygusal bağlılık modelinde, denetim ve özerkliğin bileşimleri çocuk yetiştirmede yer almaktadır. Bu, ABD'de gerçekleştirilen araştırmalarda görülen yetkeli ana-baba tavrının da bir özelliğidir. Benzer şekilde, Amerikan araştırmalarında da insan/aile karşılıklı bağlılığına dair bulgular görülmektedir ve Amerikan psikolojisinin eleştirilerinde ilişkisel bir benlik kavramı çağrısı söz konusudur.

Bütün bunlar ne anlama geliyor? Nasıl ekonomik gelişmeyle beraber Çoğunluk Dünya'da karşılıklı bağımlılık modelinden karşılıklı duygusal bağlılık modeline doğru bir geçiş varsa; acaba sanayileşmiş toplumlarda da bağımsızlık aile modelinden karşılıklı duygusal bağlılık modeline doğru bir geçiş mi vardır? Duygusal bağlılık modeli, insanın iki temel gereksiniminin –ilişkililik ve özerklik– diyalektik bir sentezini yansıttığı için de böyle bir geçiş gerçekten var olabilir.

Ayrıca, işlevsel bir bakış açısından bakıldığında, duygusal bağlılık modeli ekonomik gelişme ve kentsel yaşam tarzıyla zıt değildir. Çağdaş kentli yaşam şekilleriyle duygusal bağlılık modeli arasında uyumsuz hiçbir şey yoktur. Bu yüzden de duygusal bağlılık modelinin sosyoekonomik gelişmeden dolayı yok olması için bir sebep yoktur. Bu durum maddi bağımlılıktan farklıdır çünkü maddi bağımlılık kentsel ortamda özerkliğin gelişmesine yardımcı olmadığı için işlevsel değildir.

Öyleyse yeni bir tür küresel odaklaşma ortaya çıkıyor olabilir. Bu odaklaşmada, Çoğunluk Dünya'daki karşılıklı bağımlılık modelinden duygusal bağlılık modeline geçiş ve bununla beraber Azınlık Dünya'da bağımsızlık modelinden yine karşılıklı duygusal bağlılık modeline doğru bir geçiş söz konusudur. Bağımsızlıktan duygusal bağlılığa doğru gerçekleşen bu ikinci değişim, varsayımlarımıza aykırı gibi görünse bile oldukça olasıdır. Bundan önce incelemiş olduğum bazı bulgular gerçekten de bu görüşü desteklemektedir.

Avrupa'da 1980'lerdeki araştırmalar ilişkisel ihtiyaçlara dikkat çekmiştir. Örneğin, Saal (1987) ve Jansen (1987) Hollanda'da bazı alternatif toplu yaşam düzenlemelerinin topluluğu yeniden yaratma ihtiyacını yansıttığını belirtmişlerdir. Ekstrand ve Ekstrand (1987) İsveçli anababaların, Hintli ana-babalara kıyasla grup ilişkilerinin daha çok eksikliğini hissedip değerini daha çok vurguladığını göstermiştir. İsrail'de de Weil (1987), Hindistan'dan göçmüş olan gruplarda yakın hanelerin

Hindistan'daki geniş (birleşik) aileye benzer bir rol oynadığını bulgulamıştır.

Bağımsızlık aile modelinden daha da bireysel olan ailesiz yaşam düzenlemelerine geçiş de (Liljestrom ve Özdalga, 2002a & b) geri teperek duygusal bağlılığa yaklaşan bir şekilde daha psikolojik bağlı modellere yol açabiliyor. Teknoloji toplumlarında çağdaşlaşma sonrası değerleri inceleyen yeni araştırmalar (Inglehart, 2003) bireyci ve rekabete dayalı değerler yerine insan ilişkilerine verilen önemde bir artış olduğunu gösteriyor. Örneğin N. Young (1992) benliğin yeniden inşasının "başkalarıyla derin, şefkatli ve sürekli ilişkiler kurmakla" mümkün olabileceğini savunan postmodern yaklaşımı betimlemiştir (sayfa 144). Görülen odur ki, özellikle Avrupa'da modern çağın sert Protestan iş ahlakı "daha yumuşak" postmodern değerlere doğru değişmektedir. Günümüz teknoloji toplumunun tanımlayıcı özellikleri arasında, çevreye verilen önemin artması, işe verilen önemin azalması, daha az iş saati, daha fazla boş zaman ve genel olarak "yakın ilişkili" bir topluluk arayışı öne çıkıyor. Eğer, bağımsızlık ve duygusal bağlılık modellerinin özelliklerini gözden geçirirsek, ikincisinin postmodern dönemin bu özelliklerine daha çok uyduğu görülür.

Bağımsızlık modelinden duygusal bağlılık modeline doğru böyle bir geçişin gerçekleşeceğini tahmin etmekle birlikte Batı dünyasının hâlâ yaygın bireyci bir dünya görüşünün olduğu da ortadadır. Bununla beraber değişim işaretleri bize bir şeyler söylüyor. Her koşulda, bağımsızlık modelinden duygusal bağlılığa doğru bir geçiş olsun veya olmasın, Çoğunluk Dünya'nın duygusal bağlılık modelindekine benzer bir sentez arayışı içinde olduğu kesindir. C. F. Yang bunu şöyle tanımlamıştır: "Eski aile geleneklerine sadık kalırken bireyciliği de işin içine katan yaratıcı bir şey" (1988, s. 117).

Özerklik ve karşılıklı bağlılığın (kendi başına hareket etme ve birlikte olma) bu tür bir sentezi başka araştırmacılar tarafından da benimsenmiştir (Mascolo ve Li, 2004; J. B. P. Sinha, 1985; Wiggins ve Trapnell, 1996; K.-S. Yang, 1986). Böyle bir sentez zaman zaman ütopik olarak görülmüştür. Örneğin, Westen (1985) benlik ve toplum hakkında yazdığı sosyal-tarihsel tezinde toplumsal gelişimi dört ana evreye ayırmıştır: a) İlkel toplumun birincil cemaatçi toplulukçuluğu (*primary communitarian collectivism*), b) ikincil cemaatçi toplulukçuluğu (Durkheim'ın, klasik tarihsel dine sahip kırsal toplumlarda görülen mekanik dayanış-

ma kavramına benzer), c) bireyselleşmiş toplulukçuluk (Durkheim'ın kişisel çıkar ve moderniteyle tanımlanan organik dayanışma kavramına benzer) ve d) toplulukla bireyin, toplumsallıkla bireysel çıkarın ve bireysel çıkarla grup duygularının meşru olduğu sentez toplulukçuluk (s. 280-281). En son evre, Westen tarafından mantıksal bir olasılık olarak, ancak muhtemelen gerçek olmaktan çok ütopik olarak görülmektedir. Ben, son yıllardaki araştırma ve düşüncelerin böyle bir sentezin gerçek olabileceğini gösterdiğini düşünüyorum. Duygusal bağlılık insan/aile modelinin içerdiği de budur.

Bu noktada bir ikaz gerektiğine inanıyorum. Bu bölümde önerilen aile değişim modeli işlevsel bir analiz içermekte ve araştırmalardan elde edilen bulgulara dayanarak, sosyoekonomik değişmeler sonucunda neler beklenebileceğini incelemektedir. Bununla beraber, modelde ele alınmamış başka faktörler bu "doğal süreci" etkileyebilir. Bu faktörlerden bir tanesi kültürün değişime karşı gösterdiği direnme olabilir.

Örneğin, Çoğunluk Dünya'da bağlılık kültürünün görüldüğü kentsel gelişmiş bağlamda, yetkeci, itaate dayalı çocuk yetiştirme biçimleri artık gerekli olmasa bile devam edebilir. Sosyoekonomik gelişme yetişkin evlada maddi bağımlılığı azalttığı için ailenin devamlılığı açısından bu yaklaşımın hiçbir yararı yoktur. Hatta gelişmiş kentsel şartlarda, itaate dayalı çocuk yetiştirme biçimi, çocuk için işlevsel olmayacaktır. Çünkü çocuğun ileriki yaşamında özerkliğe ve bireysel karar verme yetisine ihtiyacı olacaktır. Bu, yeni yaşam biçiminin getirdikleriyle geleneksel çocuk yetiştirme biçiminin uyuşmazlığına, yani kültürel direnmeye bir örnektir.

Değişimin işlevsel dinamiklere dayanan "doğal" sürecini etkileyebilecek bir başka faktör de, "kültürel yayılma (difuzyon)"dır. Global medya, belli bir bakış açısına sahip Batılı ve özellikle Amerikalı kaynaklar tarafından idare edilmektedir. Medya, Batı'nın bağımsız aile-insan modelini, Çoğunluk Dünya'da, yaşam biçimleri açısından gerekli, hatta işlevsel olmamasına rağmen, yayabilir.

Burada önerdiğim aile değişim modeli bu tür dış etkileri içermemektedir. Ancak bu tür faktörlerin varlığını unutmamakta da yarar var. Yine de benlik-aile-toplum içsel dinamiklerinin altında yatan işlevsel ilişkiler, buraya kadar incelenen değişimlere neden olabilecek güce sahip gözükmekte. Destekleyici bulgular da buna işaret ediyor.

ÖZET VE TEMEL NOKTALAR

- Benlik-aile-toplum dinamiklerinin temel öğesi ailedir; sosyal-yapısal-ekonomik bağlamda incelenmelidir.
- Modernleşme kuramı, insan/aile özelliklerinin Batı bireyci modele doğru odaklaştığı tek yönlü bir değişim önermektedir. Bu görüş, Batı'daki bireyci-ayrık ailenin endüstrileşmenin zorunlu sonucu olduğu varsayımına dayanır. Dolayısıyla, dünyanın geri kalanı da endüstrileştikçe, oralarda bireycilik görüleceği öngörülür. Bu görüş kanıtlarla sorgulanmaktadır.
- 9 ülkedeki Çocuğun Değeri Araştırması (ÇDA, 1970'ler) çocuklara atfedilen üç tip değer tespit etmiştir: faydacıl/ekonomik, psikolojik ve sosyal. Ekonomik ÇD, yaşlılık güvencesi olarak ÇD ve erkek çocuk tercihi kırsal/tarımsal/düşük sosyoekonomik statü gruplarında yaygındı. Tersine, psikolojik ÇD yüksek refah ve kent yaşamında daha fazla görülmekteydi.
- Kağıtçıbaşı'nın aile değişimi kuramı, bağlamsal bir modeldir; benliği aile içine, aileyi de kültürel ve sosyoekonomik çevre içine yerleştirir. Yaşam tarzları arasındaki sebep-sonuç bağlantılarını, aile etkileşiminin dinamiklerini ve benliğin gelişimini vurgulayan işlevsel bir modeldir.
- Bağımsız aile/insan modeli, bağımlılık modeli ve psikolojik/duygusal bağlılık modelleri aile sistem prototipleri olarak önerilmektedir ve farklı sosyoekonomik-kültürel bağlamlarda işlerlik göstermektedirler.
- Karşılıklı bağımlı aile/insan modeli çoğunlukla kırsal/tarımsal geleneksel toplumlarda yakın insan/aile ilişkileri ve bağlılık kültürüyle ilgilidir (toplulukçuluk). Nesiller arası maddi bağımlılıklar ekonomik ve yaşlılık güvencesi ÇD ile erkek çocuk tercihi, yüksek doğurganlık, kadınların aile içindeki düşük statüsü, çocuk yetiştirmede itaat yönelimleri ve otoriter ana-babalığı ortaya çıkarmaktadır.
- Sonuç olarak, ilişkisel benlik (4. bölümde bahsedildiği gibi) karşılıklı bağımlı aile/insan modelinde ortaya çıkar.
- Bağımsız aile/insan modeli çoğunlukla refah düzeyi yüksek, kentsel/endüstrileşmiş teknolojik toplumlarda görülür ve bireyci kül-

türünün etkisindedir. Nesiller arası ve kişiler arası bağımsızlık, düşük erkek çocuk tercihi, psikolojik ÇD'ye vurgu, düşük doğurganlık, kadının aile içindeki yüksek statüsü, çocuk yetiştirmede bağımsızlık ve kendine güven yönelimleri ve serbest bırakan ana-babalığı ortaya çıkarmaktadır.

- Sonuç olarak, açıkça belirlenmiş sınırlar ile bağımsız/ayrık benlik (4. bölümde bahsedildiği gibi) bağımsız aile/insan modelinde ortaya çıkar.
- Psikolojik/duygusal bağlı aile modeli, bu iki prototipik modelin sentezidir. Nesiller arası duygusal bağlar, düşük ekonomik ÇD, kadınların artan statüsü, düşük doğurganlık, düşük erkek çocuk tercihi, hem aile/grup bağlılıklarını, hem de bireysel değerler ve özerkliği vurgulayan ve ana-baba kontrolünü içeren çocuk yetiştirme yaklaşımıyla belirlenir. Sonuçta, ortaya çıkan benlik özerk-ilişkisel benliktir.
- Türkiye'de son yılarda ortaya çıkan ekonomik gelişme ve kentleşme çerçevesinde, 2003 ÇDA orijinal ÇDA'ya göre önemli farklılıklar göstermiş ve Kağıtçıbaşı'nın aile değişimi kuramını desteklemiştir.
- Değişik ülkelerde gerçekleşen ÇDA'lar ve sosyoekonomik gelişmeyle ve kültürleşme, aile ve psikolojik değişkenlerin arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar Psikolojik/duygusal bağlılık modeline doğru genel bir gidişi desteklemektedir.
- Bu sebeplerle, dünyanın çoğunda bağımlılık modelinden psikolojik/duygusal bağlılık modeline doğru genel bir odaklaşma gözlenebilir; tıpkı, Batı'da bağımsızlık modelinden psikolojik/duygusal bağlılık modeline olan geçiş gibi.
- Her ne kadar "kültürel direnme" ve "kültürel yayılma" gibi dış etmenler bu "doğal" geçişi etkileyebilirse de, benlik-aile-toplum dinamiklerinin temelindeki işlevsel ilişkiler, bu geçişe yol açabilecek güçtedir.

6

Ana-Babalık ve Özerk-İlişkisel Benliğin Gelişimi

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ana-baba eğitim sınıflarında genç annelere çoğunlukla yeni yürümeye başlayan çocuklarını serbest bırakmaları öğretilir. Bunu Azuma'nın annenin zorluk çıkaran çocuğa verdiği "Ben seninle birim; seninle aynı fikirde olabiliriz ve olacağız" mesajıyla karşılaştıralım. Azuma'nın Japonya'daki anne-çocuk etkileşimi tanımlamasındaki (Kornadt, 1987, s.133) bu mesajın farkı nedir? Amerikalı annelere yeni yürümeye başlayan çocuklarını kendilerinden ayırmaları öğretiliyor. Bu erken ayrılış, annelerin küçük çocuklarıyla kaynaşmak gibi bazı (doğal?) eğilimlerine karşıt olmalıdır çünkü kendilerinden büyük bir çabayla bu eğilimleri kontrol etmeleri ve çocuklarını serbest bırakmaları istenir. Bunun yapılmasının nedeni psikanalitik kurama dayanan psikolojik öğretinin, eğer erken ayrılma-bireyleşme olmazsa, anne ve çocuk arasında patolojik, yani sağlıksız bir "simbiyotik" ilişki geliştiğini öne sürmesidir. Öte yandan, Japon annenin çocuğuna söylediği, tamamen örtüşen benliklerin "birliğinin" simbiyotik ilişkisini yansıtır (bkz. Bölüm 4, Şekil 4.1). Bazen öğrencilerimden, kendilerini bir Amerikan üniversitesinden doktora derecesiyle yeni mezun olmuş ve geleneksel bir Türk köyünde gözlem yapan bir klinik psikolog olarak hayal etmelerini isterim. Ne görürlerdi? Birçok örtüşen bağlı benlik.

Ne yapılması gerekir? Japon ya da Türk toplumunun patolojik olduğunu mu ilan etmeliyiz? Ya da ayrılma-bireyselleşme hipotezinin yanlış olduğunu mu? Yanlış olan muhtemelen bu hipotezin kültür körü uygulanmasıdır. Bu da ayrılma-ilişkisellik temel insan boyutunun bir başka örneğidir. Bu bölümde, bu boyutun altında yatan gelişim süreçlerini inceleyeceğiz.

GELİŞİMİN KAVRAMLAŞTIRILMASI GEREĞİ

Benliğin kültürel bağlamda nasıl yorumlandığının sosyalleşme üzerinde doğrudan etkileri vardır. Bunun nedeni, çocuk eğitimi ile sosyalleşmenin amaç odaklı olmasıdır ve amaçlanan da kültürel olarak değer verilen yetişkin özellikleri ve işlevlerinin en iyi biçimde yerine getirilmesidir. Bunun birçok örneği, ana-baba değerleri ve yeterliliğin kültürel anlamı konulu önceki bölümlerde işlenmiştir. Gerçekten de kültürel değerler ile çocuk yetiştirme arasındaki bağlantıları görmek mümkündür. Örneğin, bağımsız benliğin Amerikan kültüründeki önemine uygun olarak, özellikle orta-sınıf Anglo-Amerikalı çocuk yetiştirmede özerklik yönelimi araştırmalarla kanıtlanmıştır. Batı televizyonu ve filmlerinde yansıtılan Batılı bireysel değerler dünyayı da etkilemektedir. Ayrıca, Batılı, özellikle Amerikan gelişim psikolojisi de dünyaya "gerçeğin kutsal kitabı" olarak ihraç edilmektedir (Dasen ve Jahoda, 1986). Konu, *neyin* değişeceği, *neyin* aynı kalacağı ve bunun kim tarafından nasıl belirleneceğidir.

Büyüten-çocuk etkileşimi, ilişkiselliğin psikolojisini yansıtarak, benliğin gelişimini anlamak için ipuçları ortaya koyar. Bu etkileşimin kültürlerarası sistematik çalışmaları gitgide artmaktadır ama ilişkisel ve ayrık benliğin öncüllerini çözmek için daha çok iş yapılması gerekiyor. Bu benlik türlerinin davranışsal öncülleri bir yanda ana-baba tarafından kabul edilen insan gelişiminin kültürel amaç ve kavramları, diğer yanda da benliğin gelişimi arasında aracılık eder. S. H. Choi'nin (1992) iletişimle sosyalleşme üzerine küçük ölçekli psiko-linguistik araştırması bu öncüller hakkında bize bilgi sağlıyor. Koreli ve Kanadalı orta sınıf annelerin küçük çocuklarıyla etkileşimlerini inceleyen Choi, temel bir fark gözlemlemiştir. Koreli anne-çocuk etkileşiminde, annelerin çocuklarının gerçeklerine serbestçe girdikleri ve onların adına konuştukları, diğer bir deyişle "çocuklarıyla kaynaştıkları", "birleşmiş durumda birbirlerine ilişki-ayarlı iletişimsel modele" sahip oldukları gözlemlenmiştir. Diğer taraftan Kanadalı anneler "kendilerini çocuklarından ayırma çabalarıyla farklılaşırlar... kendilerini çocuklarının gerçeklerinden tamamen çekerler ki, çocuklarının gerçeklikleri özerk kalabilsin (s. 119-120).

Bu sonuçlar, daha önce sözünü ettiğim, Azuma'nın Japon annenin çocuğuna mesajını çağrıştırmakta ve Caudill ve Schooler'ın (1973) önceki bulgularına benzemektedir. Bu bulgularda, Amerikalı annelerin kültürlerinden ötürü çocuklarını 'potansiyel özerk' olarak gören bir ba-

kış açısına sahip oldukları ve çocuklarının kendi ihtiyaç ve isteklerini ifade etmelerini teşvik ettikleri gözlemlenmiştir. Tam tersine, Japon anneler ise çocuklarını "kendilerinin bir uzantısı" olarak görmekte ve fiziksel temasa önem vermektedirler. Benzer olarak Coll (1990), yakın hatta iç içe ilişkilerin olgun ilişki ideali olarak görüldüğü azınlık gruplarında bağlanma ve ayrılma süreçlerinin özerklik yerine kişiler arası bağımlılığı beslediğini öne sürmüştür.

Görünen odur ki, "annenin çocukla kaynaştığı" çocuk yetiştirme yöntemi ilişkisel benliğin gelişmesine yol açarken; çocuğun "özerk gerçekliğini" görmesine izin veren, annenin "aradan çekildiği" yetiştirme yöntemi, özerk benliğin oluşmasına yardımcı olmaktadır (bkz. Bölüm 4). Sıkı sıkıya bağlı aile ve toplum ilişkilerinin önemli olduğu ve sosyal sorumluluk eğitiminin sosyalleşmede özellikle vurgulandığı sosyokültürel-ekonomik ortamlarda birinci tür büyüten-çocuk ilişkisinin ortaya çıkması beklenebilir (Greenfield, Keller ve diğerleri, 2003; Keller, 2003).

Anahtar Sorular

Buraya kadarki tartışma, sıkı sıkıya bağlı insan ilişkilerinin önemli olduğu kültürel bağlamlar ile ilişkisel benliğin ortaya çıkmasına neden olan çocuk yetiştirme tarzı arasındaki bazı nedensel ilişkilere dikkat çekmektedir. Bu durum, bireycilikle tanımlanan kültürel bağlamlarda ayrık benliğin gelişmesinin zıddıdır. Genel olarak çocuk yetiştirme ve sosyalleştirme, kültürel ve sosyal, yapısal ekonomik koşullarla oluşan benliği bağdaştırmaktadır.

Bununla birlikte, bunlar arasındaki açık nedensel bağlantılar görülmeyebilir. Genelde betimleyici yaklaşımlar, bireyci kültürlerde bireyci (ayrık) benliğin, toplulukçu kültürlerde ise toplulukçu (ilişkisel) benliğin baskın olduğunu gösterir. Bu ayrımın *nasıl* ortaya çıktığı sorusuna ise değinmez. Bu tarz bir soruyu yanıtlamak için, gelişimsel bir perspektife ihtiyaç vardır. Choi'ninkine (1992) benzer iletişimsel sosyalleşme sürecinde çocuk yetiştirme konulu çalışmalar, ana-baba ve çocuk etkileşimini anlamamıza yardımcı olur. Bu etkileşim, belirli bir benlik tipinin gelişmesinin temelini oluşturur. Bununla birlikte, çocuk yetiştirme "Neden?" sorusunu kendi başına cevaplayamaz. Niçin farklı sos-

yokültürel bağlamlarda birbirinden farklı çocuk yetiştirme türlerinin ortaya çıktığını anlamak için, *işlevsel* bir analize ihtiyaç vardır.

Demek ki, farklı kavramlaştırma türleri mümkündür. Örneğin, gördüğümüz gibi, derece derece bağımsız-bağımlı ya da ayrık-ilişkisel farklı benlik türlerinin var olduğu gösterilebilir. Bu benlik türlerinin, algılamadan duyulara kadar çeşitli psikolojik işlevlerde birbirlerinden farklılıklar gösterdiği ortaya konabilir (örneğin Markus ve Kitayama, 1991). İkinci bir kavramlaştırma türü, farklı benliklere neden olan sosyalleşme çeşitlerine ışık tutabilir. Üçüncü bir kavramlaştırma türü ise; neden belirli sosyokültürel bağlamlarda belirli bir tür sosyalleşmenin oluştuğunu ve ne zaman bu süreçte değişikliklerin beklenebileceğini ortaya çıkarabilir. Bu soruları 2. Bölüm'de bağlamsal-işlevsel perspektifin değerini tartışırken inceledim (bkz. Tablo 2.2).

Güncel kültürlerarası benlik kavramlaştırmalarının çoğu, bu üçüncü tür çözümlemeyle uğraşmaktadır. Bağımsız ve birbirine bağlı benliğin nedenleri ya da öncülleri yeterince incelenmemiştir. Genellikle, yalnızca bireycilik ve toplulukçuluğa başvurulmakta ve yalnızca farklı benlik türlerinin davranışsal sonuçları incelenmektedir. Ancak işlevsel ilişkilerin, özellikle bunlardaki değişikliklerin nasıl meydana geldiğinin temelini oluşturan öncül koşullarla ilgili fazla çözümleme yapılmamıştır.

Böyle bir çözümleme, 'toplum –aile– sosyalleşme, ilişkilerinin dayanaklarının işlevsel bir incelemesini gerektirir. Örneğin, aile etkileşim kalıpları ve sosyalleşme değerlerinin sosyoekonomik-kültürel bağlamdan nasıl etkilendiğini ve çocuk yetiştirmeyi nasıl etkilediğini anlamak gerekir. Bağlamdaki herhangi bir değişim, bu nedensel ilişkiler zincirinde değişimlere neden olacaktır. Bu tür bir kavramlaştırma yalnızca benliği ve aileyi psikolojik düzeyde ele almamalı, bunları daha geniş bir bağlama yerleştirmelidir. Çünkü aile, benlik ve toplum arasındaki işlevsel / nedensel ilişkilerde önemli bir arabulucu rolü oynamaktadır.

Bir önceki bölümde incelediğimiz aile değişimi kuramı, ayrık ve ilişkisel benliğin sosyal ve ailesel öncüllerini anlamak için böyle bir bakış açısı sağlamayı amaçlamıştır. Ayrıca bu kuramın sosyoekonomik gelişme yoluyla oluşan ve benliğin gelişimini etkileyen sistematik değişimler olduğunu da ileri sürmüştür.

ANA-BABALIK

Ana-baba yönelimleri gelişimsel bağlamın ve özellikle ailenin önemli bir özelliğini oluşturur. Ana-babalık makro sistem faktörleri tarafından etkilenir ve karşılığında toplumsal değerler, inançlar, gelenekler ve normlarla gelişimsel sonuçlar arasında aracılık ederek gelişmekte olan çocuğu etkiler. Araştırmalar ana-babalığın kültürlerarası birçok gelişimsel sonuç üzerinde kanıtlanabilir bir etkisi olduğunu göstermiştir. Son zamanlarda yapılan çok sayıda araştırma, hangi tür ana-babalığın ve sosyalleşmenin benliğin gelişiminin temelini oluşturduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Gelişimsel niş bakış açısından (bkz. Bölüm 2) Harkness ve diğerleri (2000) bireycilik ve toplulukçuluğu (*socio-centrism*) bir kültürel "meta-model" olarak kabul etmişlerdir. Meta-modeli de "geniş bağlamda kültürleri tanımlayan ve mantıken insan gelişimi ve toplumsal ilişkilerin düzenlemesinde geniş kapsamlı işlevlere sahip olması gereken fikirler bütünü" olarak tanımlamışlardır (s. 23-24). Ana-babalığa ait etno-kuramları kültürel meta modeller ve davranış arasında aracı olarak görürler. Etno-kuramlar, ana-babaların çocuklarının doğasıyla, onların gelişimiyle, ana-babalık ve aileyle ilgili sahip oldukları kültürel inançlardır. Bu nedenle ana-babalık daha önce belirttiğim *nasıl* ve *neden* sorularını belirtmekte çok önemli bir rol oynar.

Önceki bölümlerde, özellikle 2. ve 4. bölümlerde incelenen antropolojik çalışmalar, çocuk bakımının ve sosyalleşmesinin benlik gelişimi üzerindeki ve değerlerle inançların kültürel aktarımındaki rolüne ışık tutmuştur. Bu çalışmalardan elde edilen bilgiler ışığında, son zamanlardaki kültürlerarası ve kültürel psikolojik araştırmalar ana-babalık ve benlik gelişimi arasındaki ilişkilerin daha sistematik bir biçimde anlaşılmasında ilerleme kaydetmiştir.

Bebeklik ve Bağlanma

Bebek Yetiştirme. Çocuk yetiştirme üzerine olan birçok araştırma anne-bebek etkileşimine odaklıdır. Bu etkileşim, bakım, beslenme ve korunma gibi biyolojik temelli ihtiyaçlar göz önüne alındığında çoğunlukla evrenseldir. Çocuk bakımının büyük bir kısmı "sezgisel ana-babalık"

(Papoušek ve Papoušek, 2002) olarak ifade edilen biyolojik/evrimsel yanları içerir. Bunların arasında taşıma, emzirme, sıkıntı sinyallerine cevap verme, uyarma, gülümseme ve yüksek tonlamalı "bebek konuşması"nı sayabiliriz (Keller, 1997; Keller, Schölmerich ve Eibl Eibesfeldt, 1988). Bu devrede dört temel sistem vardır: Birincil bakım (özellikle emzirme), vücut teması sistemi (özellikle taşıma), vücut motor uyarım sistemi ve yüz yüze etkileşim sistemi (Keller, Lohaus, Völker, Cappenberg ve Chasiotis, 1999).

Her ne kadar böyle temel bir benzerlik olsa da, erken gelişim devresinde dahi kültürel farklılıklar görülür. Örneğin Bornstein ve yardımcıları, ana-baba-çocuk etkileşimi tarzlarında, bebeklikte bile kültürlerarası belirgin farklar bulmuşlardır. Ana-baba yönelimlerindeki bu değişikliklerin çocuğun bilişsel gelişimini (Bornstein, 1989; Bornstein, Tal ve Tamis-LeMonda, 1991; Bornstein ve diğerleri, 1992) ve hatta fiziksel/motor gelişimini (Bornstein, 1984, s. 245) etkilediği bulgulanmıştır. Benzer olarak Roopnarine ve Talukder (1990), Hindistan'daki araştırmalarında belirli ana-baba-çocuk etkinliklerinin kültürel özgüllüğüne işaret etmiştir. Pomerlau, Malcuit ve Sabatier (1991), Montreal, Kanada'daki Québécli Vietnamlı ve Haitili kültürel gruplarla olan araştırmalarında, sosyoekonomik düzeyleri kontrol ederek, bu gruplar arasında bebekler hakkında inanç farklılıkları olduğunu gözlemlemişlerdir. Ev sahibi toplum ile göçmenleri birbirinden ayıran sosyal ve fiziksel çevre farklılıkları da kaydetmişlerdir. Bu da gösteriyor ki, önemli benzerliklere rağmen, çok erken yaşlardan itibaren çocuk yetiştirme ortamlarında kültürel farklılıklar görülüyor.

Çok kapsamlı bir araştırma programıyla Keller ve diğerleri (1999), vücut teması ve vücut uyarımının toplulukçu tarımsal Afrika kültürlerinde, yüz yüze sistemin ise orta sınıf kentli Batılı bağlamlarda daha yaygın görüldüğünü gösterdi. Vücut temasının diğerleriyle sıkı bağların ve ilişkiselliğin oluşmasında yardımcı olduğunu, konuşarak yüz yüze etkileşimin ise bağımsız benlik ve yetkinliğin oluşmasında yardımcı olduğunu ileri sürdüler.

Daha benzer sosyokültürel bağlamlardan alınan anne-çocuk örneklemleriyle yapılan araştırmalar bize daha çok bilgi sağlıyor. Keller ve diğerleri (2003) Yunanlı ve Alman orta sınıf anneleri karşılaştırdıklarında iki grubun da çocuklarıyla yüz yüze iletişim kurduklarını, çocuklarıyla daha nesnel oyunlar oynadıklarını ve daha az vücut teması ve vücut

uyarımında bulunduklarını bulguladılar. Bütün bu erken ana-babalık stratejilerinin çocuklarda bağımsız yetkinlik gelişimine yol açtığını ileri sürüyorlar. Bu benzerliklerin yanı sıra iki grup arasında önemli bir fark da gözlendi: Yunanlı anneler, Alman annelerle karşılaştırıldıklarında, yüz yüze etkileşim sırasında gülümseyerek çocuklarına daha çok şefkat gösteriyordu. Böylece, iki grup da çocuklarında yetkinliğe yol açması beklenen ana-baba davranışları gösterdikleri halde, Yunanlı anneler şefkat yoluyla ilişkisellik oluşumunu sağladılar. Bu tür ana-babalığın çocukta özerk-ilişkisel benlik gelişimine katkısı olduğunu görüyoruz.

Zaman içinde değişimler de olabilir. Örneğin Keller ve Lamm (2005), 25 yıllık bir süre içinde orta sınıf olan Alman anneleri farklı gruplar olarak karşılaştırdılar. Bu araştırma, zaman içinde yetkinliği geliştirmeye yönelik ana-babalığın arttığını, buna karşılık vücut temasının ve ilişkideki sıcaklığın azaldığını ortaya koydu. Bu bulgu, Alman orta sınıfında zamanla ilişkiselliğin öneminin azaldığını gösteriyor.

Keller'in araştırması, bebeğin yakın çevresindeki etkileşimsel sistemlerin kavramlaştırılması ve deneysel bir biçimde ortaya çıkarılabilmesi için önemlidir. Keller (2003) bağımsızlığa ve karşılıklı bağımlılığa yol açan iki farklı yol olduğunu belirtmiştir. Ancak, Yunan annelerde de gözlemlendiği gibi farklı bileşimler de mümkün olabilmektedir - özerk-ilişkisellik gibi. Ayrıca, Keller'in bakış açısının eleştirisi de yapılmıştır Neff (2003). Keller'in "eşitlik" ve "çıraklığa dayalı" ana-baba-bebek etkileşimi modellerini, bağımsızlık ya da bağımlılık gibi toplumsal amaçlara bağlamasını sorgulamaktadır. Böylece, erken dönem anne-bebek arası ilişki örüntüsüne çok fazla anlam yüklenmesini eleştirmektedir. Başka bir deyişle, erken dönemde anne-bebek ilişkisinin ileride sosyal içeriği olan farklı iki gelişimsel yolu oluşturması varsayımı sorgulanmıştır.

Bağlanma. Farklı bir bakış açısı olan Bağlanma Kuramı da anne-bebek arasındaki etkileşimi inceler. Bağlanma kuramcıları bebeğin ve küçük çocuğun kendine bakan kişiyle olan yakınlığının ve çocuğa bakan kişinin çocuğa karşı olan duyarlılığının, çocuğun çevresini keşfetmesi için güvenli bir temel oluşturduğunu belirtmişlerdir (Ainsworth, 1963, 1976; Bowlby, 1969/1982, 1973). Ainsworth'un ilk araştırması Uganda'da yapılmış olsa da, bu kuram üzerine daha sonradan yapılmış olan bütün araştırmalar kültürü dikkate almayan Batılı araştırmacılar tarafından yapılmıştır (LeVine ve Norman, 2001).

Çocuğun çevreyi keşfetmesi ise ancak çocuğa bakan kişiyle çocuk arasında güvenli bir bağlanma varsa ortaya çıkar. Bağlanma kuramına göre, çocuğun yaptığı keşifler yetkinliğin erken bir biçimidir. Bağlanma kuramını kullanarak farklı toplumlarda birçok çalışma yürütülmüştür. Bu araştırmalar genel olarak güvenli bağlanmanın güvensiz biçimlere göre daha çok görüldüğünü ve güvenli bağlanmanın özerkliği geliştirdiğini göstermektedir (Van Ijzendoorn ve Sagi, 1999). Duyarlı ve hassas bakımın önemi (Posada ve diğerleri, 2005) ve sistematik gelişimsel etkileri de vurgulanmıştır (Grossmann, Grossmann ve Keppler, 2005). Bağlanmanın ergenliğe ve yetişkinliğe kadar uzandığı da bilinmektedir.

Ancak, bağlanma kuramı daha çok Batılı değerler ve varsayımları kullandığı ve kültüre dikkat etmediği için eleştirilmiştir (örn. LeVine ve Norman, 2001; Rothbaum ve Morelli, 2005; Rothman, Pott, Azuma, Miyake ve Weisz, 2000). Van Ijzendoorn ve Sagi (1999) kültürlerarası konulara, özellikle kuramın evrensellik varsayımına, üç boyutlu sınıflandırma sistemine ve annenin duyarlılığının davranışsal göstergelerine dikkat çekmişlerdir. Örneğin, anne-çocuk çifti etkileşiminde, Batılı kültürlerle kıyaslandığında Japon ve Latin kökenli annelerin daha az tepkisel duyarlılık gösterdikleri gözlemlenmiş ancak bunun yanında beklentisel duyarlılık gösterdikleri bulgulanmıştır. Genel olarak Batılı olmayan annelerin Batılılara kıyasla daha çok kontrol kullandığı ve daha az özerklik geliştirici davrandığı gözlemlenmiştir (Harwood, Miller ve Lucca Irızarry, 1995; Harwood ve diğerleri, 2002; Rothbaum, Weisz, Pott, Miyake ve Morelli, 2002). Bununla beraber, LeVine (2004) Kenya'daki Gusii anneler ile yaptığı araştırmada, Gusii annelerin Amerikalı annelere göre bebeklerinin tehlikeli bir duruma karşı verdikleri işaretlere çok daha duyarlı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Benzer bir faklılık Völker, Yovsi ve Keller'in (1998) Kamerunlu ve Alman anneleri karşılaştıran araştırmasında da görülmüştür. Ancak, bu araştırmanın sonuçlarına göre, Alman anneler bebeklerinden gelen olumlu işaretlere çok daha duyarlıdır.

Bağlanmanın ölçülmesinde de sorunlar vardır çünkü bu araştırmalarda kullanılan yabancı ortam (*strange situation*) durumu farklı kültürlerde farklı anlamlara gelebilir. Örneğin, geleneksel Japon ailelerindeki gibi çocukların nadiren yalnız bırakıldığı ortamlarda ya da İsrail'deki *kibbutslar* gibi farklı kişilerin çocuğun bakımıyla ilgilendiği ortamlarda bu yöntemle kullanıldığında "endişeli karmaşık bağlanma" biçimi yüksek oranlarda gözlemlenmiştir (Miyake, 1993; Miyake,

Chen ve Campos, 1985; Sagi ve diğerleri, 1985). Diğer araştırmacılar Amerika'da sosyoekonomik düzeyin etkisini araştırmıştır. 2. Bölüm'de değinilen birçok araştırmadaki gibi, yoksulluk özellikle daha az güvenli anne-çocuk bağlanma ilişkileri için bir risk faktörü olarak ortaya çıkmıştır. Anne duyarlılığı ile bağlanma güvenliği arasındaki ilişkinin de sosyoekonomik durum tarafından modere edildiği ve bu ilişkinin düşük sosyoekonomik düzeyde daha zayıf olduğu bulgulanmıştır (De Wolff ve Van Ijzendoorn, 1997). Bununla beraber anne depresyonu ve annenin sahip olduğu yardım/destek gibi yakın çevre faktörleri aynı sosyoekonomik düzey içinde büyük bir çeşitlilik sağlayabilmektedir (Diener, Nievar ve Wright, 2003).

Bu konuda tartışmalar devam etse de, çocuklar ve onları büyütenler arasındaki bağlanmada, evrim temelli bir evrensellik olduğu konusunda genel bir uzlaşma vardır. Ancak, bunun ötesinde, bu ilişkinin belirli davranışsal belirtilerine yüklenen anlamlar, hem neden hem de sonuçlar bakımından bağlamsal çeşitlilik gösterebilir. Crittenden (2000) *güvenli* ve *güvensiz* gibi değer-yüklü terimleri *uyumlayıcı* ve *uyumlayıcı olmayan* terimleriyle değiştirmeyi ve bunları belirli bağlamlara göre tanımlamayı öneriyor. Böylece, uyumlayıcı bağlanma, çocuğa en uygun güvenliği sağlayan ilişki olarak tanımlanabilir ve bu, bağlamdan bağlama değişiklik gösterebilir.

Bebeklik ve erken bağlanmaya odaklanılmasının bir nedeni, bunun daha sonraki benlik ve yetkinlik gelişimini yordamasıdır. Erken güvenli bağlanmanın daha sonraki sosyal yetkinliğe ve yetişkin güvenli bağlanmasına yol açtığına dair kanıtlar vardır (Waters, Merrick, Treboux, Crowell ve Albersheim, 2000); ancak bunun tersi bulgular da vardır. Örneğin, boşanma, ailede ciddi hastalık, çocuk istismarı ya da kötüleşen maddi durum gibi yaşam koşullarının güvenli bağlanma üzerinde yıkıcı etkileri vardır (Hamilton, 2000; Weinfeld., Sroufe ve Egeland, 2000). Son zamanlarda yapılan bir boylamsal araştırma (Lewis, Feiring ve Rosenthal, 2000) çocukluktaki güvensiz bağlanma ile ergenlikte uyum sağlayamamanın arasında bir ilişki bulamamıştır.

Bağlamsal bir odaklanma, bağlanma bakış açısından farklı olmaya eğilimlidir. 2. Bölüm'de gelişimsel psikolojide kullanılan bağlamsal kuramları ele aldık. Özellikle Bronfenbrenner'ın biyoekolojik kuramının yeniden düzenlenmiş hali gibi süreç-insan-bağlam-zaman modeli (Bronfenbrenner ve Morris, 1998) türü modeller, zaman içinde değişen

dinamiklere daha çok dikkat eder. Böylece, aktif insan-çevre dinamikleri zaman içinde ilerler ve değişir. Bu bakış açısı, ana-babalıkta gelişimsel sistemler bakış açısı tarafından da kabul görür (Lerner, Rothbaum, Boulos ve Castellino, 2002). Bu yaklaşım, bağlanma kuramının erken belirlenme ve istikrar varsayımları ile uyumlu değildir. Örneğin, 'gelişimsel sistemler' bakış açısını destekleyen çalışmalar, bağlanmanın ana-baba davranışı nedenlerinin (örneğin duyarlılık) ve duyarlılığın uzun vadeli sonuçlarının (örneğin sosyal yetkinlik) Japonya'da ve Amerika'da birbirinden farklı olduğunu ortaya koymuştur (Rothbaum, Pott ve diğerleri, 2000; Rothbaum, Weisz ve diğerleri, 2000).

Bu çatışmaya olası bir çözüm, bütünleştirici bir sentez de (Kağıtçıbaşı, 1990) bulunabilir. Böyle bir bütünleştirici sentez, uyumlayıcı ve en uygun bağlanma kavramlarını, erken mikrosistemdeki insan-çevre etkileşimi değişkeni olarak ele alır. Ki bu değişken bir yandan sürekli değişen bağlamdan etkilenirken diğer yandan da daha sonraki gelişimi etkiler.

Çocuk Yetiştirme

Bebek yetiştirmeden çocuk yetiştirmeye geçtiğimizde, çeşitlilikler daha belirgin hale gelmektedir. Bunlar, sağlık/esenlik için farklı uyarlamalı mekanizmalar gerektiren kültürel değerler, inançlar ve hayat tarzlarıyla iç içedir. Önceki bölümlerde, özellikle 2. ve 5. bölümde, bu çeşitliliğin örneklerini çocuk çalışması ve çocuğun aile için değeri açısından incelemiştik. Ana-baba, yönelimleriyle; gelişim bağlamının sosyal değerler ve inançlarla çocuk sonuçları arasında arabuluculuk yapar ve aynı zamanda bu değer ve inançları bir sonraki kuşağa geçirir. Çalışmamızın önemli bir unsuru olduğundan, bu yönelimlerle ilgilenmiştik. Bu bölümde, ana-babalığı, doğrudan çocukla ilgili sonuçları etkilemesi açısından daha belirgin olarak ele alıyoruz.

Ana-babalığın çocukluktaki önemi, birçok kültürel ve kültürlerarası çalışmada incelenmiştir. Genel olarak, bulgular ve yorumları, bebek yetiştirme araştırmalarına ayna tutmaktadır. Greenfield (Greenfield ve diğerleri, 2003; Greenfield ve Suzuki, 1998), Keller'ın farklı gelişim yollarına öncülük eden bebek - ana-baba etkileşimi hakkındaki çalışmalarını genişletmiştir. Bu, genel olarak çocuk yetiştirmeye uygulandığında,

bağımsızlığa ve birbirine bağlılığa götüren kültürel yollar arasındaki farkın evrensel olduğu görüşüdür. Bu araştırmacılar, "kültürel değerler yaklaşımı", "eko kültürel yaklaşım" ve "sosyotarihsel yaklaşım" perspektiflerini incelemiş ve her birinde farklı gelişim yollarını destekleyen kanıtlar bulmuşlardır. Örneğin, Amerikalı anne-çocuk etkileşimini Porto Rikolu (Harwood ve Feng, 2006; Harwood ve diğerleri, 2002; A. M. Miller ve Harwood, 2002) ve Japon anne-çocuk etkileşimiyle karşılaştıran araştırmalar (Dennis, Cole, Zahn-Waxler ve Mizuta, 2002), Amerikalı annelerde daha fazla anne-çocuk fiziksel uzaklığı ve çocuğun özerkliği ile tercihlerine vurgulama bulmuştur. Buna karşılık, Porto Rikolu ve Japon annelerde daha fazla fiziksel yakınlık ve ilişkisellik vurgusu gözlemlenmiştir.

Bağımsızlık ve özerklik kavramlarının kendileri de kültürden etkilenebilir. Örneğin, Osterweil, Nagano (1991) ve Fujinaga (1991) Japon annelerin, Amerikalı ve İsrailli anneler gibi, çocuklarında bağımsızlığa değer verdiklerini bulgulamışlardır. Ancak Japon anneler için "bağımsızlık", çocukların başka çocuklarla etkileşime ya da "karşılıklı sempati, güven ve ilgi" ilişkilerine girebilmeleri anlamına gelmektedir. Böylece, bağımsızlık bir bakıma Japon benliğin gelişiminde birbirine bağlılık anlamına gelmektedir. Befu (1986) Japon kişiliğini aynı zamanda "interpersonalizm" ("benliğin kişinin başkalarıyla olan ilişkisi içinde tanımlanması" s. 22), öz disiplin ve "rol mükemmeliyetçiliği" olarak tanımlamaktadır (benliğin diğer ilişkisel oluşturucuları için bkz. Bölüm 4).

İkili Kavramlaştırmaya İtirazlar. Buna rağmen, Weisner'ın da (2002) belirttiği gibi, bebek ve çocuk yetiştirme araştırmaları aynı zamanda, Kağıtçıbaşı'nın (1996b, 2005a) son bölümde tartıştığımız ve bu bölümde detaylı olarak incelediğimiz özerk-ilişkisel benlik kavramıyla uyumlu olarak özerklik ve ilişkiselliğin bir arada bulunduğuna dikkat çekmektedir. Örneğin, Q. Wang ve Tamis-LeMonda (2003) Amerikalı ve Tayvanlı annelerin çocuk yetiştirme değerlerini karşılaştırdıklarında, "bağımsızlık ve birbirine bağlılığın karşıt olmadığını ya da birbirini dışlamadığını" görmüşlerdir. "Bunun yerine, iki toplumdaki anneler hem bireyci hem de toplulukçu değerleri benimsemişlerdi" (s. 640). Bu tür karışık örnekler B-T'nin (bireycilik-toplulukçuluk) kültürlerarası bir karşılaştırma boyutu olarak varsayılan homojenliğini sorgulamaktadır. Harkness ve diğerleri (2000) de bu kutuplaşmayı sorguluyor. Özellikle

Batılı düşüncenin kendi içinde tekdüze olmayıp çeşitlilik gösterdiğini öne sürüyorlar. Örneğin, Hollandalı annelerin, çocukların dikkat çekme isteği gibi bağımlılık davranışlarına oldukça toleranslı olduklarını, buna karşılık Amerikalı ailelerin bu toleransı göstermediklerini bulgulamışlardır. Başka araştırmalar da Batılı gruplar içindeki farklılıklara dikkat çekmektedir (Sabatier ve Lannegrand-Willems, 2005; Suizzo, 2002).

Keller, Greenfield, Rothbaum ve diğerleri tarafından ortaya koyulan bağımsız ve birbirine bağlı iki farklı gelişim yörüngesi kavramı (Greenfield, 1999, 2000; Greenfield ve diğerleri, 2003; Keller 1999 ve 2003; Keller ve diğerleri, 2003; Rothbaum, Pott ve diğerleri, 2000; Rothbaum, Weisz ve diğerleri, 2000) sorgulanmıştır. Bu sorgulama aynı zamanda Markus ve Kitayama'nın (1991) bireycilik-toplulukçuluğu içeren bağımsız-birbirine bağlı benlik ayrımına da yöneliktir. Örneğin Raeff (1997), sosyal bilimlerde aynı konuya değinen çeşitli geleneklere dayanarak, "benliğin hem özerk yetkinlikten hem de başkalarıyla ilişkilerden oluştuğunu" vurgulamaktadır (s. 205). Bununla birlikte, bağımsızlık ve birbirine bağlılığın kültürden kültüre farklı olarak ifade edilebileceğini belirtmektedir. Ayrıca, "özerklik ve bağlılığın benliğin çok yönlü boyutları olarak, kavramlaştırılabileceğini" savunmaktadır (Raeff, 2004, s. 66). Killen (1997) benzer olarak kutuplaşmış kültürel kalıpları –bağımsız ve birbirine bağlı– eleştiriyor. Nihayet, Neff (2003) Keller'ın anne-bebek etkileşiminden toplumsal bağımsızlık-birbirine bağlılık amaçlarına yaptığı genellemeyi eleştirmektedir.

Kutuplaşmalara karşı tüm eleştirilere rağmen farklılıklar herkes tarafından kabul edilmektedir. Orta sınıf Amerikan örüntüleri "Batılı" normatif bireyciliği yansıtır ve psikolojik öğreti ile pratiğe hâkimdir. Çocuğun özerkliğinin gelişimi, kendine güveni, kendini ifade etmesi, kendine inancı ve kendini savunmasına yapılan vurgu bunu gösteriyor (Dennis ve diğerleri, 2002; Friedlmeier, 2005; Kağıtçıbaşı, 2005a; Rothbaum ve Morelli, 2005; Rothbaum ve Trommsdroff, basında). Aynı vurgular, Batılı olmayan bağlamlarda ya da Batılı toplumlardaki düşük S-E-D ve etnik azınlıklarda görülmüyor.

Yetkeci ve Yetkeli Ana-Babalık. Gelişimsel sonuçlar açısından önemli kabul edilen ve sosyal sınıf ve kültürle değiştiği gösterilen bir yetiştirme öğesi de ana-baba denetimi ve buna bağlı olan yetiştirme tarzlarıdır – yetkeci, yetkeli ve serbest (Baumrind, 1971, 1980, 1989;

Maccoby ve Martin, 1983). İkinci bölümde, ana-baba sevgisi ve denetimini gelişim bağlamının önemli bir yanı olarak ele almıştık. Oradaki en önemli noktalardan biri, genelde yüksek düzey ana-baba denetiminin, çocuğun bağımsızlığına değer verilmeyen sosyokültürel bağlamlarda görüldüğüydü.

Ana-baba denetiminin anlamı hem çocuk hem de ana-baba için, kültür tarafından belirlenir. Bu nedenle, ana-baba denetiminin yaygın ve kabul edilir olduğu sosyokültürel bağlamlarda, çocuğun bunu normal olarak algıladığı ve ana-baba sevgisizliği ya da reddetme olarak görmediğini biliyoruz (Kağıtçıbaşı, 1970; Rohner ve Pettengil, 1985; Trommsdroff, 1985; bkz. Bölüm 2). Buna rağmen çocuk gelişim literatürü geniş ölçüde kültürün rolünü dikkate almamıştır. Güçlü ana-baba disiplinini yetkeci bir yetiştirme şeklini yansıtır olarak görme eğilimindedir ve aynı zamanda, bunu sağlıklı gelişime zarar verici bir sevgi eksikliği olarak görür. Siyah Amerikalı ailelerle (Deater-Deckart ve Dodge, 1997; Lansford ve diğerleri, 2003) ve ABD ile Avrupa'daki etnik azınlıklarla (Chao, 1994; Decoviç, Pels ve Model, 2006; Harwood, Handwerker, Schoelmerich ve Leyendecker, 2001) daha yakın zamanda yapılan araştırmalar ise bu varsayımları sorgulamıştır. Bu çalışmalar, aile denetiminin, hatta fiziksel disiplin ve bağlılık ile sevginin ailede birlikte var olabileceğini göstermektedir.

Normatif bağlam, denetimin "doğa"sını ve ana-baba için anlamını bile etkileyebilir ki bu, çocuğu çok erken bir yaşta etkiler. Örneğin, Carlson ve Harwood (2003) "en yüksek fiziksel denetim oranlarının", bir yaşındaki Porto Rikolu bebekler için güvenli bağlanmayla, Anglo-Amerikalı bebekler içinse güvensiz bağlanmayla bağlantılı olduğunu bulgulamışlardır. Başka bir deyişle, fiziksel kontrolün normal olarak kabul edildiği yerlerde, annenin bu davranışı sevgi eksikliği ya da reddetme anlamını taşımayabilir. Bununla birlikte, fiziksel denetimin kabul edilmediği ortamlarda, bu tarz bir davranış gerçekten negatif bir duyguyu, hatta patolojiyi yansıtabilir. Bununla bağlantılı olarak çocuktaki etkiler de farklı olacaktır.

Birçok sosyokültürel bağlamda, dışarıdan yetkeci "görünen" ana-baba davranışı aslında, denetimi sevgiyle birleştiren yetkeli ana-babalığa daha uygun olabilir. Bu nedenle Gonzales, Cauce ve Mason (1996) etnik azınlık ana-babalık tarzının genellikle yetkeci olarak tanımlanmasının sebebinin fazla denetleyici görülmesi olduğunu belirtmektedir. Benzer olarak, Mısırlı-Kanadalı ve İngiliz-Kanadalı ana-babaları karşılaştıran Rudy ve Grusec (2001) tüm gruplarda toplulukçuluğun yetkeci

ana-babalığı öngördüğünü, ancak bunu İngiliz-Kanadalılarda sevgi eksikliğinin öngördüğünü, Mısırlılarda ise bunun söz konusu olmadığını görmüşlerdir. Böylece, "yüksek yetkeciliğe mutlaka düşük sevgi düzeyinin eşlik etmediği" sonucuna varmışlardır. Gerçekten de bir süre önce yaptığım bir çalışmada göstermiş olduğum gibi (Kağıtçıbaşı, 1970), ana-baba denetimi ana-baba sevgisinden bağımsızdır; bu nedenle ikisi birlikte var olabilir (bkz. Bölüm 2). Bu birlikte var oluşun birçok örneğini bundan önceki bölümde psikolojik-duygusal bağlı aile modeline destek oluşturan araştırmalarda gördük. Bir çocuk yetiştirme değeri olarak yaşa (ve ana-babaya) saygının da genellikle hükmedici bir hiyerarşiyi yansıttığını varsayar. Oysa ki bu, aile bütünlüğü ve sadakati ile başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı farklı bir terbiye ve ahlak anlayışını da yansıtabilir (Kağıtçıbaşı, 2006a & b).

Ergen - Ana-Baba İlişkisi

Ergenlik, gelişime ortamdan bağımsız bakış açılarıyla ortamsal bakış açılarını bağdaştırma çabaları için daha da zorlu bir dönemdir. Bu dönemde sorulan temel bir soru, ergenliğin insan gelişiminde evrensel bir aşama olup olmadığı ya da evrenselliğin ergenlerin hayatında giderek artan kültürel çeşitliliğin karşısında azalıp azalmadığıdır. Margaret Mead'in (1928) ergenliğin farklı bir yönünü öne çıkartarak o dönemi kargaşa dönemi olarak değil de, mutluluk dönemi olarak nitelendiren Samoa'daki klasik çalışmasından beri bu soru tam olarak cevaplanamamıştır. Genel olarak kabul edilen görüş, ergenliğin ergenin ana-babadan bağımsız hale geldiği ve referans grubunun ana-babadan arkadaşlara kaydığı dönem olduğudur. Fakat, bu durumun her yerde görülmediğini ortaya koyan araştırmalar vardır (örneğin Kapadia ve Miller, 2005; Kwak, 2003; Larson, Verma ve Dworkin, 2003; Schlegel, 2003). Bu dönem ana-babadan ayrılma ve uzaklaşma sürecinden daha karışıktır ve kültüre göre değişiklik gösterir.

Kültürü bir kenara bıraktığımızda bile süregelen kuramsal bir tartışma da ana-baba ile ergen ilişkisinde özerklik ve ilişkiselliğe yöneliktir. Buradaki iki karşıt görüş, özerklik ve ilişkiselliğin nasıl etkileşimde olduğuyla ilgilidir. Duygusal uzaklaşma modeli diye adlandırılan görüş, psikanalitik bir bakış açısından türer ve Douvan ve Adelson'la (1966)

Blos'un (1979) çalışmalarına dayanır. Ergenliği, çocuğun ana-babadan uzaklaştığı ikinci bir ayrılma-bireyleşme (bebeklik sonrası) dönemi olarak görür (A. Freud, 1958; J. A. Hoffman, 1984; Kroger, 1998). Bu görüş, "nesne ilişkileri" kuramcıları tarafından da desteklenir (Kegan, 1994; Mahler, 1972) ve Erikson'un (1979) kimlik oluşturma kuramında da yansıtılır. Uygulamalı psikolojide, özellikle de klinik ve danışmanlık alanlarında, önemlidir. Ayrıca genel Batılı bireyci dünya görüşüyle de uyumludur. Bu nedenle, bu görüş bir yandan Batı'nın bireyciliğinin bir ürünü olabilir, diğer yandan da onu besler (bkz. Bölüm 4). Bu bakış açısına göre, ana-babadan uzaklaşma ve ayrılma, özerkliğin gelişmesinde "sağlıklı yol"u oluşturur. Bu nedenle, Steinberg ve Silverberg (1986) ergen bireyleşmesine bir anahtar olarak duygusal özerklik kavramını ortaya koydular. Başkaları da (Hoffman, 1984; Kroger, 1998) aynı fikirdeydi. Yakınlarda ise, yöntemsel ve kavramsal düzlemlerde duygusal-mesafe modeli sorgulanarak Steinberg ve Silverberg'in Duygusal Özerklik Ölçeği'nin zayıf yapısal geçerliğinin olduğu gösterildi (Schmitz ve Baer, 2001). Yine de bu model, popülerliğini sürdürmektedir.

Özellikle bağlanma ve kendini yönetme kuramları tarafından desteklenen fakat bu popüler psikanalitik kuramlarla çelişen bir görüş daha önerilmiştir. Bu görüşe göre özerklik, güvenli bağlılıklarla ve ana-babayla yakın ilişkilerle gelişiyor (örneğin Allen, McElhaney, Land, Kuperminc, Moore, O'Beirne-Kelly ve Kilmer, 2003; Bretherton, 1987; Chirkov, Kim, Ryan ve Kaplan, 2003; Grossman, Grossman ve Keppler, 2005; Grotevant ve Cooper, 1986; Ryan ve Deci, 2000; Ryan ve Lynch, 1989). Bu bakış açısı özerklik için ergen ayrılmasının gerekliliği varsayımına bir meydan okumadır. Kültürlerarası araştırmalar da bu bakış açısını desteklemiştir. Örneğin, çeşitli kültürlerdeki birçok güncel çalışma ergen özerkliği ve mutluluğunun, yakın bağlarla ve ana-babadan ayrılma yerine onlara bağlılıkla oluştuğunu göstermektedir (bkz. Tablo 6.1). Bu durum ergenlerin ana-babadan ayrılmasının normal, hatta arzulanan bir davranış olarak karşılandığı Amerika'da bile ortaya çıkmıştır.

Kavramsal Sorunlar. Yine de bireyci görüş kuvvetlidir. Bazen, ayrılmanın vurgulanmasını eleştiren araştırmacılar bile ergenliğin ana gelişimsel sürecini ayrılma-bireyleşme olarak görmektedirler (Kroger, 1998; Noom, 1999). Olası bir çözüm olarak, Daniels (1990) sağlığa yararlı ve sağlığa zararlı ayrılma-bireyselleşmeyi birbirinden ayırmıştır. Bun-

lardan ilki bağlanmışlık içermektedir. Ancak bu noktada bazı anlamsal ve kavramsal sorunlar ortaya çıkmaktadır. Eğer bağlılık varsa, neden bu süreç ayrılma adını almaktadır? Örneğin, Daniels "özerk bir birey haline gelmek ve ana-babayla karşılıklı bağımlı bir ilişki içinde olmak birbirini dışlamaz" demektedir (s. 107). Yine de bu süreç hâlâ *ayrılma*-bireyleşme olarak adlandırılmaktadır.

Tablo 6.1 İlişkisellik özerklikle uyuşabilir.

Bazı araştırmalar hem 'toplulukçu' hem 'bireyci' kültürlerde ilişkiselliğin özerklikle bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur.

- **Ryan ve Lynch (1989) ve Ryan, Deci ve Grolnick (1995)** Amerika'da ana-babayla ilişkililik ve ergenlikteki özerklik arasında pozitif ilişki bulgulanmışlardır.
- **Hodgins, Koetnerr ve Duncann (1996)** Amerika'da üniversite öğrencilerinde özerklikle ana-baba ve başkalarıyla ilişkisellik arasında pozitif ilişki bulgulanmışlardır.
- **Kim, Butzel ve Ryan (1998)** Koreli ve Amerikalı örneklemlerde özerklik ve ayrıklığa kıyasla, özerklik ve ilişkisellik arasında daha fazla pozitif ilişki gösterdiler.
- **Beyers ve Goossens (1999); Chen ve Dornbush (1998), Garber ve Little (2001)** Ana-babadan ayrıklığın gelişimsel problemlerle bağlantılı olduğunu gösterdiler.
- **Chou (2000)** Hong Kong'da bireyleşmenin ergenlerde depresyonla bağlantılı olduğunu buldu.
- **Aydın ve Öztütüncü (2001)** Türk ergenlerde, depresyonun ayrıklıkla bağlantılı, kuvvetli ana-baba kontrolüyle ise bağlantısız olduğunu bulguladılar.
- **Kwak (2003)** Birçok araştırmanın sonuçlarını incelediğinde, ergenlerin hem özerklik hem de aile ilişkiselliğini tercih ettiğini gördü.

Ayrılma-bireyleşme, bireyci bir dünya görüşüyle uyum içinde olduğundan genellikle fazla sorgulanmadan kabul edilmektedir. Ergen büyüme sürecinin tamamını tanımlamadığı bilinse bile terim muhafaza edilmekte, bağlılık da buna eklenmektedir. Bu da ayrılma ve bağlılığın bir arada olmasıyla sonuçlanmaktadır. Oysa ki bu kavramsal bir çelişkidir

çünkü bu iki terim aynı boyutun karşıt kutuplarını oluşturmaktadır. Bu boyuta kişilerarası mesafe boyutu diyebiliriz. Benzer bir sorun, bireyleşme kavramında da ortaya çıkıyor. Burada da bireyin, yakınlarından ayrı ama onlara bağlı olmayı başarması anlayışı vardır (Bartle ve Anderson, 1991). Bu da sorun teşkil eden bir durumdur çünkü Frank, Avery ve Laman (1988) tarafından deneysel olarak da gösterildiği gibi, ayrılma ve bağlılık, kişiler arası mesafe boyutunun karşıt uçlarındadır.

O halde neden buna sadece bireyleşme adı veriliyor? Ayrıca, daha az bireyleşmiş olma durumu nasıl tanımlanıyor? Daha az ayrıklık açısından mı yoksa daha az bağlılık açısından mı? Burada kavramsal bir karışıklık söz konusudur. Bu karışıklık da birey olmanın bazen bağlılık içerip (Grotevant ve Cooper, 1986), bazen içermediği şeklinde tanımlanmasıyla ilgilidir. Kişiler arası mesafenin (ayrıklık-ilişkisellik) ve yetkinliğin (özerklik-bağımlılık) iki ayrı boyut olduğunu kabul etmek, konuya açıklık getirecektir.

TEMEL İHTİYAÇLAR OLARAK ÖZERKLİK VE İLİŞKİSELLİK

Benliğin gelişimini ve bu konudaki çelişkili bulgularla bakış açılarını anlamada özerklik ve ilişkiselliğin nasıl yorumlandığı çok önemlidir. Dördüncü bölümde ilişkisel ve ayrı benlikleri ve bağımsızlık-bağımlılığı görmüştük. İlişkisellik psikolojisi o tartışmanın çatısını oluşturmuştu. Burada resmin içine "özerklik"i de katıyorum. Şimdi benlik ve kişiler arası ilişkiler hakkında sistematik bir bakış açısı geliştirme çabasıyla özerklik ve ilişkisellik etkileşimine odaklanıyorum. Bu tartışma son bölümde sözünü ettiğim aile değişimi kuramından (Kağıtçıbaşı, 1990, 1996a, 2005a) yola çıkarak oluşturulmuş bir benlik kuramına hazırlık olarak görülebilir (Kağıtçıbaşı, 1990, 1996a, 2005a). Yani, bu tartışma beşinci bölümle de doğal bir bağ oluşturmaktadır.

Özerklik ve ilişkisellik uzun zamandır temel insan ihtiyaçları olarak görülmüştür. Psikanalitik düşünce ve kişiliğin çatışma kuramlarından evrimsel psikolojiye kadar psikolojinin çeşitli alanları buna örnektir (Assor, Kaplan ve Roth, 2002; Baumeister ve Leary, 1995; Chirkov, Ryan, Kim ve Kaplan, 2003; Erikson, 1968; Franz ve White, 1985; Guisinger

ve Blatt, 1994; Ryan ve Deci, 2000). Dördüncü bölümde de bahsedildiği gibi, ilk defa Rank (1929, 1945), daha sonra da Angyal (1951) ve Bakan (1966, 1968) tarafından benimsenen "kişiliğin çatışma kuramları"nda bu temel ihtiyaçlar vurgulanmaktadır. Bu kuramlar başkalarından bağımsızlık ve başkalarıyla karşılıklı bağlılığı ihtiyaç olarak varsaymıştır. Bağımsızlık yerine "özerklik", "yetkinlik" ya da "ayrıklık-bireycilik"; karşılıklı bağlılık yerine de "teslim olma", "paylaşma", "birleşim" ya da "bağlı olma" da denmiştir. Bu birleşme ve ayrılma eğilimlerinin diyalektik bir sentezinin sağlıklı bir kişilik oluşturduğu, fakat bu ihtiyaçlardan birinin üzerine diğerinden daha fazla düşmenin sorun oluşturduğu düşünülmektedir. Ancak, Angyal ve özellikle Bakan (1966, 1968) bu ihtiyaçlardan sadece birini reddetmenin tehlikeleri üzerinde durmuştur; bu da yakın olma, paylaşma ihtiyacıdır. Bu vurgunun muhtemel nedeni baskın Amerikan bireyciliğine tepkidir.

Önceki başka kuramsal görüşler de benzer konulara eğiliyordu; örneğin Deutsch'un (1962) destekleyici eşgüdümsel bağlı olma ile rekabetçi bağlı olma ayrımı, Benedict'in (1970) yüksek veya düşük sinerji toplulukları ve cinsiyet kuramlarında duygusal ifadecilikle işe yararcılık karşıtlığı gibi (Chodorow, 1974, 1978; Gilligan, 1982). Dördüncü bölümde, Amerikan psikolojisinin bireyci duruşuna karşı yapılan eleştirilere işaret etmiştim. 1970'lerden itibaren, iki temel ihtiyaç olan ilişkisellik ve özerkliği bağdaştırmaya çalışan eleştirmenler, psikolojik/duygusal karşılıklı bağlılık modelini (bkz. Bölüm 5) anımsatan formüller önerdiler. Örneğin, "gruplaşmış bireycilik" (Sampson, 1988), "karşılıklı bireycilik" (Rotenberg, 1977), "sosyal bireylik" (Lykes, 1994), ve "ilişkisel bireycilik" (Chodorow, 1989) kavramları önerildi. Daha sonra da, evrimsel bir bakış açısı kullanan Guisinger ve Blatt (1994) doğal seçilimle meydana gelen iki temel gelişimsel çizgi önerdi: Diyalektik bir şekilde etkileşen "kişilerarası ilişkisellik" ve "kendini tanımlama". Bu son yaklaşım, burada önerilen tezle çok uyuşmaktadır.

Bu görüşlerin her birinde, "ilişkisel" bir kavramlaştırma öneriliyor. Bu da psikolojik/duygusal karşılıklı bağlılık aile modelindeki "ilişkisel benlik"le benzerlik gösteriyor (bkz. Bölüm 5). Ayrıca, bu formüllemelerin bazılarında ve psikolojik/duygusal karşılıklı bağlılık modelinde özerklik de ilişkisel benliğe atfediliyor. Aşırı bireycilik (ve bağımsızlık) bu eleştirmenler ve daha önce de bahsettiğim Amerikan psikolojisi ve sosyal bilimlerindeki eleştirmenler tarafından onaylanmıyor (Batson,

1990; Baumeister, 1986 & 1991; Bellah ve diğerleri, 1985; Campbell, 1975; Cushman, 1990; Etzioni, 1993; Hogan, 1975; Lasch, 1978 & 1984; Sampson, 1977, 1988 & 1989; Smith, 1993; Taylor, 1989; Wallach ve Wallach, 1983 & 1990) (bkz. Bölüm 4).

Özerklikle ilgili olarak, yetkinlik de çok önemlidir, özellikle de Bandura'nın (1989) sosyal-bilişsel kuramında. Aslında, yetkinlik kimi zaman ilişkisellik pahasına sosyal psikolojide daha çok vurgulanmıştır. Avrupa dahil hemen hemen bütün Batı psikolojisinde bu böyle olmuştur (örneğin Crockett ve Silbereisen, 2000; Eckensberger, 1995; Neubauer ve Hurrelmann, 1995). O kadar ki, buna tepki olarak, örneğin Baumeister ve Leary (1995) "ait olma ihtiyacı" ya da ilişkisellik güdüsünün temel doğasını öne sürmeye gerek gördüler. Benzer olarak, Quintana ve Kerr (1993) geç ergenlikte ana-babayla bağlılığı devam ettirme ihtiyacının üzerinde durdular.

Ben özerkliği yetkinlik olarak tanımlıyorum. Bu, başkası tarafından yönetilmek değil de "kendi kendini yönetmek" anlamına gelir ve sözlükte de böyle tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, özerklik yetkinliği isteyerek, hiçbir zorlama olmadan sürdürmektir. Kendini yönetme kuramının tanımlaması da çok benzerdir. Bu kuramda da "gerçek yetkinlik özerklik gerektirir" denmektedir (Ryan, Deci ve Grolnick, 1995, s. 624). Böylece, özerklik ve yetkinlik o derece örtüşür ki, birbirlerinin yerine de kullanılabilir. Zaman zaman bu şekilde kullanılmıştır da.

Temel ve evrensel olmalarının ötesinde, özerklik ve yetkinliğin birbirleriyle uyumluluğu da vurgulanmıştır (örneğin Blatt ve Blass, 1996; Cross ve Madsen, 1997; Guisinger ve Blatt, 1994; Hodgins, Koeatner ve Duncan, 1996; Kağıtçıbaşı, 1996b, 2005a; Markus ve Kitayama, 2003; Miller, 2003; Raeff, 1997; Wiggins ve Trapnell, 1996). Oyserman ve diğerleri (2002b) son zamanlardaki meta-analizlerinde Amerikalılarda hem bireycilik/kişisel yetkinlik hem de ilişkiselliğin bazı yönlerine *sıkça rastlandığını* göstererek özerklik ve ilişkiselliğin bağımsızlığına ve birbirleriyle uyumluluğuna kanıt bulmuşlardır. Bu noktada hem kendini yönetme kuramı hem de bağlanma kuramları etkili olmuştur. Daha önce ergen-ana-baba ilişkisi bölümünde bundan söz etmiştim. Eğer özerklik ve ilişkisellik temel ihtiyaçlarsa, bir arada var olabilmelidirler. Öyleyse bu uyumluluğu vurgulamaya neden gerek olsun? Çünkü temel ihtiyaçlar olarak kabul edilseler dahi, özerlik ve ilişkisellik aynı zamanda çelişkili olarak da görülmüştür. Daha önce de söz edildiği

gibi, çelişkili kişilik kuramlarından beri (Angyal, 1951; Bakan, 1966) bu böyledir. Bu nedenle, özerklik ve ilişkiselliğin varsayılan çelişkisi göz önünde bulundurularak, bir arada varolmaları yeterince anlaşılamamıştır.

Oysa ki bazı kuramsal bakış açıları temel alınarak, özerlik ve ilişkiselliğin bir arada varolabileceklerini biliyoruz; bunlar birbirini dışlamıyor. Bu kuramsal bakış açıları bağlanma kuramından psikolojik/duygusal aile modeline kadar uzanıyor. Ancak, özerklik ve ilişkiselliğin karşıt olarak yorumlanmaları birbirleriyle uyumluluklarının kabul edilmesini engellemiştir. Bu nedenle, özerkliğin gelişmesi için ayrılmanın gerekliliği varsayımı buradaki ana sorundur. Daha önce de bahsedildiği gibi, bu varsayım büyük ölçüde psikanalitik kuramdan türemiştir ve insanın ayrık bireyliğini vurgulayan bireyci bir bakış açısını temsil eder.

İki Temel Boyut

Böyle bir bireyci görüş açısından, özerkliğin genelde iki farklı anlam içerdiği görülüyor. Bunlardan biri, daha önce de söz edildiği gibi, yetkin bir şekilde kendiliğinden hareket edebilmekle ilgilidir. Diğeri, başkalarından ayrık, tek olmakla ilgilidir. Birleştirildiği zaman, ortaya çıkan özerklik portresi "bağımsız benliğe" ya da dördüncü bölümde üzerinde durduğumuz bireyciliğe çok benzer. Özellikle kültürlerarası benlik kavramlaştırmaları, bu iki anlamın tek bir prototip oluşturmak için bir arada kullanıldığını göstermektedir. Böylelikle özerklik ve ayrıklık birbirinin içine geçmiş olarak görülmektedir.

Tablo 6.2 Yetkinlik ve Kişiler Arası Mesafe Boyutları

Yetkinlik:
Özerklik ← ----------→ Bağımlılık
Kişiler Arası Mesafe:
Ayrıklık ← ----------→ İlişkisellik

Oysa ki daha dikkatli baktığımızda, yetkin ve kendi başına davranabilir olmanın ve başkalarından ayrık olmanın anlamlarının altında iki farklı boyut yattığını görürüz. Bunlar yetkinlik ve kişiler arası mesafe boyutları olarak adlandırılabilir (Kağıtçıbaşı, 1996b, 2005a) (Tablo 6.2). Yetkinlik, bir uçta özerklikten diğer uçta bağımlılığa kadar uzanır. Bu terimleri Piaget'nin (1948) "özerk" ve "bağımlı" ahlak klasik kullanımına benzer bir anlamda kullanıyorum. Özerk ahlak, kişinin kendi kuralına bağlı olması ya da kendi kendini yönetmesi anlamına gelmektedir. Bağımlı ahlak ise başka bir kişinin kuralına bağlı olmak ya da dışarıdan yönetilmek anlamına gelmektedir.

Kişiler arası mesafe boyutu kişiler arası ilişkilerle, özellikle de başkalarına olan bağlılığın derecesiyle ilgilidir. İlişkisellik kutbundan ayrıklık kutbuna kadar uzanır (bkz. Tablo 6.2). Bu boyutlar, hem mantıksal hem de psikolojik olarak farklıdır. Büyük ihtimalle birbirlerinden bağımsızlardır. Ancak, hem özerk hem de ayrık olmaya önem verilen orta sınıf Kuzey Amerika ya da Batı Avrupa sosyokültürel ortamlarında aralarında korelasyon olabilir (Beyers, Goosens, Vansant ve Moors, 2003). İnsanlararası yakın bağlara önem verilen sosyokültürel ortamlarda ise bu boyutlar arasında ilişki kurulmayacaktır. Ve bu, ilişkiselliğin özerklik eksikliği demek olmadığını gösterir (Kağıtçıbaşı, 2005a).

Bu noktada, dördüncü bölümde söz ettiğim özerklik-bağımlılık, ilişkisellik-ayrıklık ile normatif ve ilişkisel bireycilik-toplulukçuluk (B-T) arasında benzerlikler bulabiliriz. Kısaca özetlemek gerekirse, normatif B-T, ya bireysel (B) ya da grubun (T) menfaatlerini destekleyen değerler yönlendirmesiyle ilgilidir. Örneğin, normatif toplulukçuluk bağımlı olmaya benzerken, normatif bireycilik özerkliğe paralel olarak ortaya çıkmaktadır. Başka bir paralellik de dikey-yatay B-T boyutlarıyla görülebilir (Singelis ve diğerleri, 1995; bkz. Bölüm 4). Normatif B-T, dikey B-T'ye benzer. Dolayısıyla dikey bireycilik özerkliğe, dikey toplulukçuluk ise bağımlılığa benzeyecektir.

Diğer yandan, ilişkisel B-T kişiler arası ilişkilere odaklanan bir kendini yönlendirmeyle ilgilidir. Örneğin, ilişkisel toplulukçuluk ilişkiselliğe benzerken, ilişkisel bireycilik ayrıklığa benzer görünmektedir. Burada da dikey-yatay B-T paralelliği belirgindir. İlişkisel B-T yatay B-T'ye benzemektedir. Dolayısıyla yatay bireycilik ayrıklıkla; yatay toplulukçuluk ise ilişkisellikle benzerdir (bkz. Tablo 6.3). Bu paralellikler yetkinlik ve kişiler arası mesafe boyutlarını ve onların birbirine karşıt kutuplarını

daha iyi anlamaya yardımcı olabilir. Normatif ve ilişkisel B-T ve yatay-dikey B-T'ler farklı araştırmacılar tarafından kavramlaştırılmıştır ama benzer olgulara işaret etmektedir. Bu kavramlar arasındaki benzerlikleri görmek, alandaki karmaşıklığın içinde temeli oluşturan ortak yapıları daha iyi anlamamızı sağlar.

Tablo 6.3 Kavramlar arasında paralellik

Normatif B–T // Yetkinlik (Özerklik-Bağımlılık)
İlişkisel B–T // Kişilerarası Mesafe (Ayrıklık-İlişkisellik)

Daha derinlemesine:

Dikey/ Yatay B-T		Normatif/ İlişkisel B-T		Yetkinlik / Kişilerarası Mesafe
Dikey bireycilik	//	Normatif bireycilik	//	Özerklik
Dikey toplulukçuluk	//	Normatif toplulukçuluk	//	Bağımlılık
Yatay bireycilik	//	İlişkisel bireycilik	//	Ayrıklık
Yatay toplulukçuluk	//	İlişkisel toplulukçuluk	//	İlişkisellik

// paralel

Yetkinlik ve kişiler arası mesafe boyutlarına geri dönecek olursak, eğer bunlar birbirlerinden bağımsızlarsa, o zaman her ikisinin iki kutbunun da diğerinin her bir kutbuyla beraber var olmasının mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Bu şekilde ortaya dört olası alternatif birleşim çıkacaktır. Başka bir deyişle, kişinin bu boyutların herhangi birinin üzerinde nerede durduğu diğerinin de nerede durduğunu etkilemeyecektir. Buna göre, yetkinlik ve kişiler arası mesafe arasındaki ilişki, mantıksal ya da zorunlu olmaktan çok görgül bir konudur. Bunun kendini tanımlamadaki önemi büyüktür çünkü bu, kişinin hem özerklik (yetkinlik boyutunun bir kutbu) hem de ilişkisellikte (kişiler arası mesafe boyutunun bir kutbu) yüksek olabileceği anlamına gelir. Böylece, özerk-ilişkisel benliğin de geçerliliği mümkün olmuş olur (v, 1996b, 2005a).

ÖZERK-İLİŞKİSEL BENLİK VE BİR KİŞİSEL GELİŞİM MODELİ

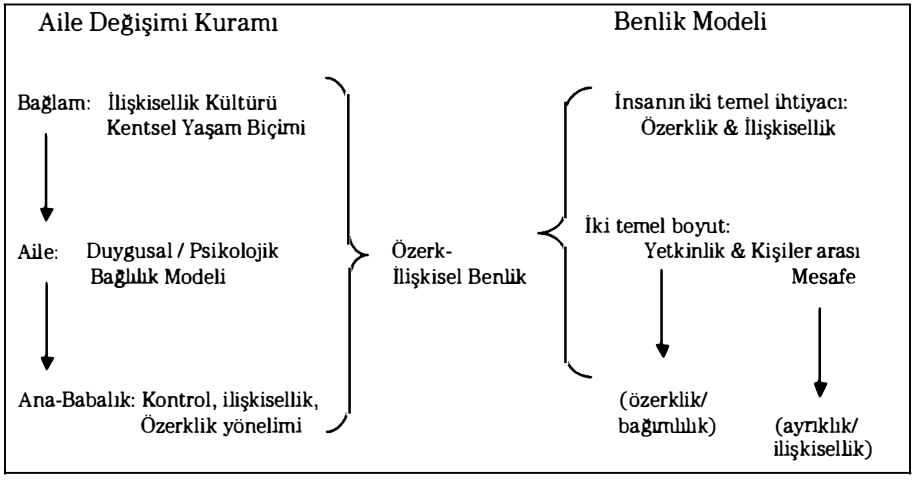
Beşinci bölümde, özerk-ilişkisel benliği psikolojik/duygusal karşılıklı bağlılık aile modelinde ortaya çıktığı şekliyle incelemiştik. Bunun ana sebebi, bu aile modelindeki değişen yaşam tarzlarına uyarlanabilir olmasıydı. Bu aile modeli Çoğunluk Dünya'daki kentleşme ve sosyoekonomik gelişmenin küresel modelini yansıtıyordu. Daha önce de belirtildiği gibi, bu aile bağlamında, ana-baba ve çocuk arasındaki yakınlık ve sıcaklığı temsil eden çocuğun psikolojik değeri yaygındır. Çocuk yetiştirmede özerkliğe de ihtiyaç vardır. Fakat baskıcı olmak yerine ailede "düzen koruma" anlamında güçlü "ana-baba kontrolü" de vardır. Bu özellikler, eğitim ve uzmanlaşmış iş dünyasını içeren kentli yaşam tarzının yaygın olduğu fakat aynı zamanda ilişkisel kültürün de söz konusu olduğu sosyokültürel ortamlarda işlevsel ve geçerlidir. Bunun sebebi de kent yaşam tarzının bireysel karar verme ve inisiyatif kullanma, yani özerklik gerektirmesidir. Ancak, kişiler arası ilişkilerle sıkı sıkıya bağlanmış ilişkisellik kültürü de güçlüdür. Bu nedenle çocuk yetiştirmede çocuğun ayrık bağımsızlığını amaçlayan hoşgörülü bir serbestlikten ziyade ana-baba kontrolü söz konusudur. Böylece, itaat etmeye yönelik olmayan ve özerkliğe izin veren ana-baba kontrolü çocuğu (genci) aileden ayrılmaya yönelten bir merkezkaç etkisi değil, onu aileye bağlayan merkezcil bir güç olarak işler. Bu tür bir ailede yetişen kişinin benliği özerk-ilişkisel benliktir.

Bu bölümde, farklı bir kavramsal yoldan özerk-ilişkisel benliğe ulaştık. Bu kavramsal yol, yetkinlik ve kişiler arası mesafe boyutları ile iki temel ihtiyaç olan özerklik ve ilişkisellikten geçiyor. Sosyoekonomik değişimin makro sistemlerinden (aile değişimi modelinin) de yola çıksak, izlesek, benliğin mikro sisteminden de yola çıksak, özerk-ilişkisel benliğine ulaşıyoruz (Şekil 6.1).

Şekil 6.1'in sol ve sağ tarafları bu ve bir önceki bölümde sunduğum bu iki kuramsal yaklaşımı özetlemektedir. Bu yaklaşımlar farklı araştırma zeminlerinden türemiştir. Sol taraftaki aile değişimi modeli 1970'lerin Çocuğun Değeri Araştırması'ndan türemiştir. O çalışmanın orijinal bulguları, yeni yapılan tekrar araştırmasının sonuçları tarafından bir kez daha onaylanmıştır. Ayrıca kültürlerarası yapılan birçok çalışma da

bulunan sonuçları desteklemiştir. Sağ taraf, iki temel insan ihtiyacı ve onların altında yatan psikolojik boyutların mantıksal ve psikolojik kavramlaştırılmalarına dayanan benlik modelini göstermektedir. Bu iki kuramsal yol da özerk-ilişkisel benliğin geçerliliğine işaret etmektedir.

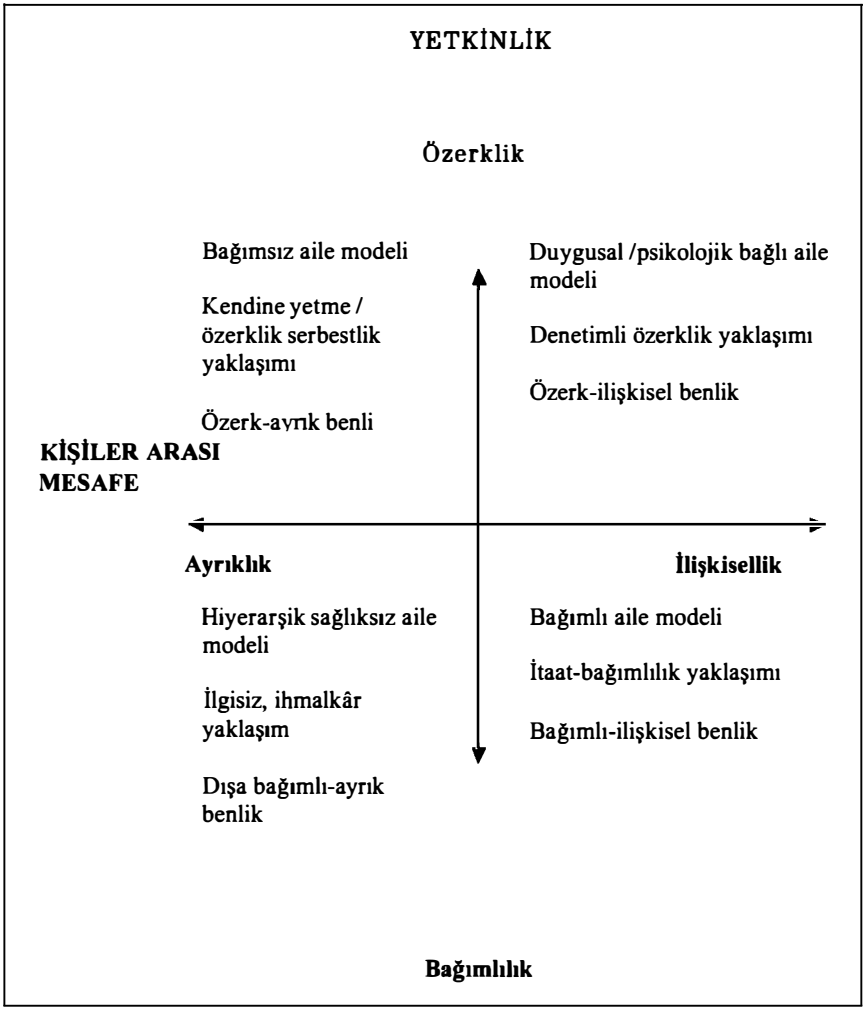
Şekil 6.1 Özerk-İlişkisel Benliğe Doğru İki Değişik Kuramsal Yol



Şimdi bu iki kuramsal bakış açısını birleştirmemiz gerekiyor. Yetkinlik ve kişiler arası mesafe temel boyutları bu tür bir birleşmenin yapısını oluşturur. Aile modelleri, ana-babalık tarzı, çocuk yetiştirme yönelimi ve sonuç olarak ortaya çıkan benlik göz önünde bulundurulduğunda ve yetkinlik ve kişiler arası mesafenin iki temel boyutunu sıraladığımızda, ortaya dörtlü bir model çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996b, 2005a). Bu, son bölümde gördüğümüz farklı aile modellerini, farklı ebeveynlik yönelimlerini ve ortaya çıkan benlikleri birleştiren genel bir kuramsal kavramlaştırmadır (bkz. Şekil 6.2).

İki boyutun (bu şekildeki) dikey sunumu kuramsal amaçla yapılmıştır. Daha önce de belirttiğim gibi, bunların birbirinden farklılığı buradaki esas noktadır. Farklı olmalarına rağmen bu iki boyut bazı sosyokültürel ortamlarda bağlantılı (Beyers, ve diğerleri, 2003), başka ortamlarda ise bağlantısız olabilir. Bu tamamen görgül bir konudur. Birçok davranış alanında birbirlerinden bağımsız oldukları önerilmektedir (Wiggins ve Trapnell, 1996). Örneğin, Huiberts, Oosterwegel, Valk, Vollebergh ve Meeus (2006), Faslı ve Hollandalı ergenlerle yaptıkları bir

Şekil 6.2 Etkinlik, Kişiler Arası Mesafe, Aile ve Benlik Türleri



Not. Kültürel Bağlamda Özerklik ve İlişkisellik. Benlik ve Aile İçin Etkiler, Kağıtçıbaşı, 2005a

araştırmada özerklik ve bağlılığın birbirinden bağımsız olduğunu bulguladılar. Tablo 6.5'te gördüğümüz gibi dört farklı prototipik benlik-gelişimi mümkündür. Bunlar özerklik ve ilişkisellik düzeylerinde değişiklik gösterir ve sistematik olarak belirgin aile ve çocuk yetiştirme ortamlarıyla ilişkilidir. Yine, kuramsal sunum amacıyla bu prototipler, kategorik olarak farklı görünmektedir. Fakat onları kategorik türler olarak düşünmektense, yetkinlik ve kişiler arası mesafe boyutlarında birbirlerinden derece olarak farklı örüntüler olarak düşünmek daha doğru olur.

Tablo 6.5'teki dördüncü model, yani bağımlı-ayrık benlik modeli patolojik bir durumu ifade edebilir. Bu model, ana-baba kayıtsızlığı ya da ihmalkârlığı nedeniyle ortaya çıkabilir (Baumrind, 1980; Maccoby ve Martin, 1983). Hiyerarşi, reddetme (sevgi eksikliği) ve itaat yönelimleri olan ailelerde gözlemlenmiştir (Fişek, 1991). Bu tip bir aile ortamı ilişkiselliğin de özerkliğin de gelişimini engeller.

Bu bölümde, bir kez daha özerk-ilişkisel benlik gelişiminin, Çoğunluk Dünya'nın kentleşmiş ve gelişmiş ortamıyla sınırlandırılamayacağı netleşmiştir. Gerçekten, eğer özerklik ve ilişkisellik temel ihtiyaçlarsa, bu iki temel ihtiyacı karşılayan herhangi bir aile ortamının bu tür bir benlik gelişimiyle sonuçlanması beklenebilir. Bu yönde birçok görüş vardır. Örneğin 5. bölümde postmodern toplumların ortak ilişkisellik ya da yumuşak insan değerleri (Inglehart, 2003; Young, 1992) aradığını görmüştük. Bu da bağımsızlık aile modelinden, psikolojik/duygusal karşılıklı bağlılık aile modeline muhtemel bir değişim göstermektedir. Benzer olarak, 4. bölümde Amerikan psikolojisinin ilişkisellik ve toplum ihtiyaçlarını daha fazla dikkate alması gerekliliği yönünde sosyal bir eleştiri görmüştük. Kendini yönetme kuramı, bağlanma kuramı ve benlik gelişimine kültürlerarası yaklaşımlar gibi son zamanlarda ortaya çıkan bakış açıları da özerk-ilişkisel benliği ima etmekte ve desteklemektedir.

Bu dört benlik-gelişimi modelinden, özerk-ilişkisel benlik psikolojik olarak en sağlıklısı gibi görünmektedir. Çünkü iki temel insan ihtiyacı olan özerklik ve ilişkiselliğin tatmin edilmesini içermektedir. Daha önce gözden geçirdiğim araştırmalar bu iddiayı desteklemektedir (Blatt ve Blass, 1996; Chirkov ve diğerleri, 2003; Chou, 2000; Grotevant ve Cooper, 1986; Ryan ve Deci, 2000; Weisner, 2002). Diğer iki model –özerk-ayrık benlik ve bağımlı-ilişkisel benlik– iki temel ihtiyaçtan biri ya da ötekini karşılamamaktadır. Toplumsal değerler makro sistemine kadar giden bir benlik analizinden yola çıkarak, hem bireyci hem de toplulukçu toplumların bu iki ihtiyaçtan birine önem verip diğerini önemsemeyerek hata yaptıkları söylenebilir. Bu ihtiyaçların dengeli birlikteliği, insanların refahını daha iyi sağlayacaktır. Gerçekten de burada sunduğum görüşlere benzer dengeli bakış açıları da ortaya konmuştur (İmamoğlu, 1998, 2003; Raeff, 2004, Ryan ve Deci, 2000; Ryan ve Lynch, 1989).

KURAMSAL TARTIŞMALAR

Yinelemek gerekirse, burada benlik ve kişiler arası ilişkilerin altında yatan iki boyutla ilgili kuramsal bir bakış açısı ortaya koyduk. Bunlar, özerklik ve ilişkisellik temel ihtiyaçlarından türeyen yetkinlik ve kişiler arası mesafeydi. Bu iki boyut, özerklikten bağımlılığa ve ayrıklıktan ilişkiselliğe doğru değişmektedir (Tablo 6.2). Özerklik de esas olarak yetkinlik olarak tanımlanmıştı ve başkalarından ayrık olmayı ima etmiyordu. Ancak, özerkliğin bazı araştırmacılar tarafından böyle anlaşılmadığını da örneklendirmiştim. Özellikle, genel eğilim, özerkliği, yetkinlikle birlikte ayrıklık olarak da tanımlamaya yöneliktir. Bu eğilimin özerklik ve ilişkiselliği birbirine karşıt olarak düşünen iki temel kuramsal zeminden türediğini belirtmiştim. Biri, nesne ilişkileri kuramı ve ergenlerle yapılan araştırmalarda karşımıza çıkan bireyci psikanalitik bakış açısı, diğeri ise kişiliğin çatışma kuramlarının erken kavramlaştırmalarıdır. Özellikle bireycilik-toplulukçuluk (B-T) / bağımsızlık-karşılıklı bağımlılıktaki kavramlaştırmalar başta olmak üzere, kültürlerarası araştırma ve kuramların da bu görüş açılarından etkilendiği görülmektedir (bkz. Bölüm 4). Burada öne sürdüğüm kuramsal model bu görüş açılarını sorgulamaktadır.

İki Çeşit İlişkisellik?

Son zamanlarda, Rothbaum ve Trommsdorff (2006) bu sorunları yeniden gözden geçirmiş ve bu çekişmeli bakış açılarını uzlaştırmak için kavramsal bir yaklaşım oluşturmuşlardır. Batı (temelde Amerikan) araştırmaları ve yönelimleriyle kültürlerarası araştırmaların sonuçlarının çeliştiğini kaydetmişlerdir. Batı araştırmaları, bağlanma ve kendini yönetme kuramlarının savunduğu gibi, özerklik ve ilişkiselliğin uyumlu olduğunu göstermektedir. Hatta özerkliğin ortaya çıkabilmesi için ilişkiselliğin gerekliği olduğunu bile iddia etmişlerdir. Kültürlerarası araştırmalar ise (Markus ve Kitayama, 1991; Triandis, 1995), kültürlerarası farklara bakarak, *"özerklik ve ilişkiselliği birbirine karşıt olarak kavramlaştırmışlardır"* (Rothbaum ve Trommsdorff, 2006, orijinaline vurgu). Üstelik, çelişen araştırma sonuçları bu çelişen bakış açıları için kanıt oluşturmuştur.

Yamagishi'nin (2002) *güven* ve *güvence* arasında yaptığı ayrımdan yola çıkarak, Rothbaum ve Trommsdorff (2007), ilişkiselliğin güven ya da güvenceye dayalı olmasına göre farklı türleri olduğunu söyleyerek bu çelişkiyi çözmeye çalıştılar. Genelleştirilmiş güvenin Batı'da, güvencenin ise Batılı olmayan (toplulukçu) toplumlarda yaygın olduğunu iddia ettiler. Buna göre, bireyci ve toplulukçu toplumların niteliksel olarak farklı olduğunu söylediler. Daha sonra güvencenin özerklikle ters ilişkili, güvenin ise özerklikle uyumlu olduğunu kuramlaştırdılar. Böylelikle, Batı araştırmalarının ilişkisellik ve özerklik arasında bir ilişki bulduğunu çünkü Batı kuramlarının ilişkiselliği genel güven çerçevesi içinde tanımladığını belirttiler. Buna karşılık, kültürlerarası çalışmalarda ilişkisellik ve özerklik arasında negatif bir ilişki bulunduğunu çünkü kültürel psikologların ilişkiselliği güvenceyle eşitlediğini öne sürdüler.

Düşünce ilginç olsa da, bu tezde bazı sorunlar vardır. Öncelikle, her Batı kuramı ve araştırması ilişkisellik ve özerklik arasında pozitif bir bağlantı varsaymamakta ve bulgulamamaktadır. Tersine, daha önce de tartıştığım ve 4. bölümde de belirttiğim gibi, daha başlangıçta kişiliğin çatışma kuramları (Angyal, 1951, Bakan, 1966, 1968; Rank, 1945) ile psikanaliz ve nesne ilişkileri kuramsal bakış açıları ayrıklık-bireyleşme üzerinde durarak özerkliği ilişkiselliğe karşıt olarak kavramlaştırmışlardır (A. Freud, 1958; Blos, 1979; Hoffman, 1984; Kroger, 1998; Mahler, 1972; Mahler ve diğerleri, 1975; Panel, 1973 a, 1973b; Steinberg ve Silverberg, 1986). Bu görüşün Batı'nın normatif bireyciliğini de yansıttığını vurgulamıştım. Bu baskın görüş, özellikle de ergen araştırmalarını, *bireyleşme* kuramını (Crockett ve Silbereisen, 2000; Neubauer ve Hurrelmann, 1995) ve feminist yaklaşımları (Chodorow, 1989; Gilligan, 1982; bkz. Kegan, 1994) çok etkilemiştir. Bu görüş, klinik uygulamalarda hâlâ belirgin kuramsal bir bakış açısı olmayı sürdürmektedir.

Rothbaum ve Trommsdorff (2006), haklı olarak, özerklik ve ilişkisellik arasında yakın bir bağ ve hatta karşılıklı güçlendirme gösteren bağlanma ve kendini yönetme kuramları ve araştırmalarına işaret etmektedirler. Ancak, daha önce de tartıştığım gibi, bu kuram ve araştırmalar aslında Amerikan psikolojik düşünce ve öğretisindeki ayrılma ve bağımsızlık üzerindeki yaygın vurgulara tepkidir. Özellikle kendini yönetme kuramı Steinberg ve Silverberg'in (1986) sağlıklı gelişim için ergenin ana-babadan ayrıklığının gerekli olması (Ryan ve Lynch, 1989) şeklinde tanımlanan duygusal özerklik kavramına tepki olarak

ortaya çıkmıştır. Çelişkili bakış açıları Tablo 6.1'de sunulmaktadır (bkz. Tablo 6.1).

İkinci bir sorun, güven ve güvencenin kavramlaştırılmasıyla ilgilidir. Güven için güvencenin algılanması gerekmez mi? Örneğin, birisinin sizi destekleyeceğine güvenmeniz için en azından bunu yapacağına dair ufak bir varsayımınız olması gerekir. Diğer kişinin size destek olmaya hazır olduğuna dair içten gelen bir güvence hissiniz yoksa, o insana güvenmezsiniz. O halde, bana göre güven ve (varsayılan) güvence kişiler arası ilişkilerde birbirini oluşturur.

Buradaki daha önemli bir faktör iç-grup-dış-grup farklılığı olabilir. Aslında, Yamagishi'nin belirtmek istediği esas nokta, güçlü iç-grupların (güçlü grup bağlarının) iç grubun dışındakilere güven geliştirilmesini engellediğidir (Yamagishi ve diğerleri, 1998). Güçlü iç-grup bağları olan insanlar kendi gruplarına tamamen güvendikleri için, yardıma ihtiyaçları olduğunda grup dışı insanların yardımını aramaktansa kendi gruplarından destek almaktadırlar. İç-grup-dış-grup ayrımı daha geleneksel ve toplulukçu toplumlarda daha fazla göze çarpmaktadır. İç ve dış-gruplara çok farklı davranılmaktadır. İç-gruplara hem güvenilir hem de desteklerinin güvencesini sağlayacakları algılanır. Bunların hiçbiri dış-gruplar için geçerli değildir. Diğer taraftan, bireyci ortamlarda iç-grup-dış-grup ayrımı daha az belirgindir. Bu da Batı'da daha fazla gözlemlenen genişletilmiş güvene, risk almaya ve dış-gruplara güvenmeye, fakat destek vermedikleri takdirde onlardan vazgeçmeye sebep olabilir.

Ancak, bu, bireyciler ve toplulukçuların niteliksel olarak farklı ilişkiler yaşadığını mı göstermektedir? Yamagishi'nin kuramını bireyci ortamlarda güven vardır (toplulukçularda yoktur), toplulukçu ortamlarda ise güvence vardır (bireycilerde yoktur) diye yorumlamak çok da doğru olmayabilir. İkisi de her ortamda birlikte olabilir, fakat kiminle ve ne derecede olduğu esas sorundur. Bu daha sonra yapılacak araştırmalarla aydınlatılması gereken görgül bir konudur.

Güveni inceleyen kültür-düzeyindeki çalışmalardan türeyen bulguların psikolojik yorumlarıyla ilgili bir sorun da vardır (Inglehart, 2003). Bu çalışmalar bireycilik ve güven arasında pozitif bir ilişki bulmaktadır. Çoğu zaman bu, ulusal anketlere giren bireyci ulusların fazlalığıyla açıklanabilmektedir (bkz. Allik ve Realo, 2004; Gheorghiu ve Vignoles, 2005). Aslında, ekonomik gelişim boyutu bireyciliğin sonuçlarını inceleyen çalışmalarda bir etken olabilmektedir (Georgas ve diğerleri, 2006).

Güven de gayet tabii bu durumlardan biri olabilir. Varlıklı insanların başkalarına güvenmeyi daha rahat göze alabilecekleri çünkü kaybedecek daha az şeyleri olduğu tartışılabilir. Varlıklı insanlar için aynı boyutta bir risk daha az varlıklılara kıyasla daha önemsizdir.

Tablo 6.4 Özerklik-İlişkisellik Dinamikleri Üzerine Bakış Açıları

Özerklik **Karşı** İlişkisellik	Özerklik ve İlişkisellik
Psikanalitik Kuram	Bağlanma Kuramı
Kişilik Çatışması Kuramları	Kendini Belirleme Kuramı
Feminist Kuram	Aile Değişimi Kuramı ve Özerk-İlişkisel Benlik Modeli
Kültürlerarası Kuram / Araştırma	
B-T'ye değerler yönelimi; Bağımsız-Bağımlı benlik	

Son olarak, güven-güvence dışında başka faktörlere dayanarak farklı ilişkisellik türleri de önerilebilir. Örneğin, Raeff (1997), Latin Amerika ve Afrika kökenli Amerikalılarla Avrupa kökenli Amerikalıların hepsinin birbirine bağlılığı önemsediğini fakat bu grupların farklı tür bağlılıklardan söz ettiğini ileri sürmüştür. Durum gerçekten böyle olsa dahi, ilişkiselliğin bu tipolojileri daha çok sorun yaratabilir. Öncelikle, farklı ilişkisellik türleri olduğunu ileri sürmek, bir karmaşıklığa yol açabilir. Ayrıca, farklı türler varsaymak, kuramsal açıdan önemli olan ortak sistematik nedenlerin ortaya çıkmasını engelleyebilir.

İki Çeşit Yetkinlik? Farklı bir tipoloji de Markus ve Kitayama (2003) tarafından ortaya atılmıştır. Bu araştırmacıların etkili yayınları (Markus ve Kitayama, 1991) kültürlerarası psikolojideki bağımsız-karşılıklı bağımlı benlik kavramlarının popülerleşmesine ve sosyal psikolojide kültürel farkındalığın gelişmesine çok büyük katkıda bulundu. Ancak, görüşlerine itirazlar da ortaya çıktı (bkz. Kağıtçıbaşı, 2005a; Killen, 1997; Mascolo ve Li, 2004; Matsumoto, 1999; Miller, 2003; Raeff, 2004). Bu itirazların iki sebebi vardı. Birincisi, Doğu Asyalı "karşılıklı bağımlı benlikler" kendini düşünmeyen ve özerk olmayan benlikler olarak gös-

teriliyordu. İkincisi de, iki kutuplu zıt tipolojilerin genel olarak pek kabul görmemesiydi! Adil olmak gerekirse, Markus ve Kitayama (1991) karşılıklı bağlılığın, yetkinlik eksikliği demek olmadığını ifade etmişlerdir (s. 228); yine de kuramsal modellerini güçlendirmek için zıtlıkları ve çelişkileri vurguladılar ve karşılıklı bağımlı benlik için "özerklik ikincildir ve birincil olan karşılıklı bağımlılıkla sınırlandırılmıştır" (s. 227) dediler. Böylelikle özerkliği ilişkiselliğe zıt olarak tanımlamış oldular.

Son zamanlarda da ayrık ve birleşik yetkinlik olarak iki çeşit yetkinlik olduğunu öne sürdüler (Markus ve Kitayama, 2003). Ayrık yetkinlik "baskın Amerikalı orta sınıf modeli... bireyin içiyle sınırlandırılmış ve kişisel olan" (s.7) yetkinlikken, birleşik yetkinlik gruba dayalı olup Bandura'nın (1989) ortak verimliliğine benzer ve başkalarıyla paylaşılır. Ayrıca, Sampson'ın (1988) "birleşmiş bireycilik"ini hatırlatır. Bu ayrım yetkin olmanın iki farklı yolu olduğunu ima etmektedir. Bağımsız benliklerde ayrık yetkinlik, karşılıklı bağımlı benliklerde ise birleşmiş yetkinlik görülür. Markus ve Kitayama özerkliğin, örneğin kendini yönetme kuramında (Deci ve Ryan, 1995; Ryan ve Deci, 2000) vurgulandığı gibi ayrık yetkinlik olduğunu düşünmektedirler.

Alandaki bazı sorunları aydınlatmayı vaat eden bu düşünce de ilginç bir görüştür. Ancak, bu yine iki kutuplu bir tipolojidir ve ek varsayımlar içerir. Rothbaum ve Trommsdorff'un (2006) güven ve güvenceye dayalı iki çeşit ilişkisellik önerdiği gibi, burada da iki çeşit yetkinlik öneriliyor. Farklı tür yetkinlik ve ilişkisellikler varsaymak yerine, yetkinlik ve kişiler arası mesafeyi kişiler arası dinamiklerin iki boyutu olarak görüp her birinde farklı noktalarda olunabileceğini kabul etmek daha kolay olur. Böylelikle hem yetkinlik (özerklik) hem de kişilerarası mesafede (ayrıklık) yüksek düzeyde olmak ayrık yetkinliği ima eder; yetkinlikte yüksek, kişiler arası mesafede (ilişkisellik) düşük olmak ise birleşik yetkinliği ima eder. Başka bir deyişle, özerklik ilişkisellikle bir arada olduğu zaman birleşik yetkinlik vardır; öyle olmadığında ise ayrık yetkinlik vardır. Benim kuramımda, yetkinlik ve kişiler arası mesafe, *boyutlar* olarak yer bulduğundan, kişi bu boyutların her birinde farklı derecelerde olabilir. Burada değişkenliğe imkân tanınmakta ve iki kutuplu tipolojiden uzak durulmaktadır.

Son olarak, daha önce de belirttiğim gibi, kuramsal bakış açımda, özerklik ille de ayrık ve yalnız bir bireyin işi değildir çünkü başkalarından ayrılmak anlamına gelmez. Özerklik, kişinin zorlanmadan iste-

diği ve hissettiği yetkinliktir. Bu anlamda, hem ayrık hem de ilişkisel ortamda geçerliliği vardır – örneğin, kişi bağımsız bir karar aldığında ya da başkalarına isteyerek danışıp bu danışmaya dayanarak bir karar aldığında. Benzer olarak, kişi kendi seçimiyle yardımsever olduğunda da, yardımseverliği destekleyen toplumsal normları içselleştirdiği için yardımsever olduğunda da özerktir. Son zamanlarda bu görüş, yetkinlik ve ayrıklık arasında varsayılan bağlantıyı sorgulayan değişik bakış açılarıyla daha çok kabul görmektedir (Markus ve Kitayama, 2003; J. G. Miller, 2003).

Çelişen Bakış Açılarının Çözümlenmesi

O halde daha önce sözü edilen çelişkili bakış açıları ve bulguları nasıl açıklayabiliriz? Sözü geçen bazı problemlerin en azından bir kısmının karışık kavramlaştırmalar ve alanda kullanılan ölçümlerden kaynaklandığına inanıyorum (bkz. Kağıtçıbaşı, 2005a)*. Özellikle, özerklik ve ilişkiselliğin kültürlerarası araştırmalarda çelişkili bulunmasının nedenini nasıl açıklayabiliriz?

Amerikan psikolojisinin bireyci varsayımları kültürlerarası araştırmaları da etkilemiştir, özellikle de bireycilik-toplulukçuluk/bağımsız-karşılıklı bağımlı benliğin nasıl yorumlandığı konusunda. Bu sorunu 4. bölüm ve bu bölümde tartışmıştım ama burada, özellikle araştırmalarda kavramların nasıl ölçüldüğü konusunun üzerinde durarak bu tartışmayı bir ileri noktaya taşıyacağım. Kültürlerarası araştırmalarda, bireycilik/bağımsız benlik tanımının hem ayrıklığı, hem özerkliği içine aldığını yaygın olarak görüyoruz. Bu, ayrık olmanın özerkliğin gereği olduğunu varsayan ayrışma-bireyleşme hipotezi ve psikanalitik görüşlere dayanan bireyci bir tutumdan etkilenmiştir. Buna göre, Rothbaum ve Trommsdorff'un da belirttiği gibi, birçok kültürlerarası kuramda, bireysel ayrıklık özerklik olarak anlaşılmaktadır (Hofstede, 1980, 1991; Rothbaum ve diğerleri, 2000; Smith ve Schwartz, 1997; Triandis, 1995). Örneğin, S. H. Schwartz (2004) B-T'yi özerklik-birliktelik / iç içelik zıtlığı olarak yorumlamıştır ve böyle yaparak özerklikle birlikteliği birbirine karşıt düşürmüştür.

Bu, özellikle normatif B-T bakış açıları için söz konusudur. Daha önce de tartıştığım gibi, normatif B-T yatay-dikey (Y-D) B-T'ye (Y-D B-

* Bu kısım ve gelecek kısımlar Kağıtçıbaşı (2005a)'ya dayanarak yazılmıştır.

T) paraleldir (bkz. Tablo 6.3). Bu da bireyin grubu ikinci dereceye koyup koymamasının gerekliliğine dikkat çeker. Ancak, Y-D B-T'nin hem kavramlaştırılması hem de ölçümü ilişkisel B-T'yi de içermiştir (benliğin ilişkisel olup olmaması bağlamında). Normatif ve ilişkisel B-T birlikte düşünülmekte ve bu kavramsal bir karışıklığa yol açmaktadır. Örneğin, Singelis ve diğerleri (1995) şöyle diyorlar:

> Dikey ya da yatay toplulukçuluk, sırasıyla ya eşitsizliği kabul ederek ya da eşitliği vurgulayarak kendini bir topluluğun parçası olarak algılamaktır. Dikey ya da yatay bireycilik, sırasıyla, *özerk* birey anlayışı ve eşitsizliği kabullenme ya da eşitliği vurgulamaktır (s. 240).

Burada bireycilikte ilişkiselliğe, toplulukçulukta ise özerkliğe yer yoktur. Benzer olarak, Hofstede (1991) toplulukçuğu "insanı hayat boyu *sorgusuz* sadakat karşılığı koruyan" (s. 260) iç gruplar olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama "geleneksel" köylü toplumu yansıtıyor gibi görünmektedir. Bu da karşılıklı bağımlılık aile modeli (bkz. Bölüm 5) için geçerlidir. Daha önce de gördüğümüz gibi, gelişmiş, kentleşmiş sosyoekonomik ortamlardaki ilişkisel toplulukçuluğa (ilişkisellik kültürü) o kadar uymamaktadır.

İlişkisel B-T kavramlaştırmalarında bile, bağımsız-karşılıklı bağımlı benlik yetkinlik ve kişiler arası mesafe boyutlarını birleştirerek içerir. Örneğin, Markus ve Kitayama özerklik ve karşılıklı bağımlılığın birbirini dışladığını iddia etmeseler dahi, yine de bunları zıt terimlerle ifade etmişlerdir. Böylece, "bağımsız benlik" tanımları benliği *özerk* ve bağımsız bir insan olarak görmeyi içermektedir (1991, s. 228) ve "karşılıklı bağımlı model"deki kültürel baskı, başkalarından *ayrık* ve *özerk* olmayı değil, onlarla uyumlu olmayı gerektirecektir (1994, s. 97).

Bağımsızlık ve karşılıklı bağımlılığı ölçmek için geliştirilen ölçekler de Markus ve Kitayama'nın kavramlaştırmasını görgül olarak takip etti. Bu nedenle, aynı ölçekteki maddelerin hem kişiler arası ilişkisellik hem de yetkinlik boyutlarını ölçtüklerini görmekteyiz. Karşılıklı bağımlı benlik ölçekleri ilişkisellikle yetkinlik (bağımsızlık) eksikliğini; bağımsız benlik ölçekleri ise hem ayrıklık hem de yetkinliği (özerklik) içeriyor (Kitayama, Markus, Kurokawa, Tummala ve Kato, 1991; Singelis, 1994). Bağımsız-benlik ölçekleriyle ilgili olarak, Gudykunst, Matsumoto, Ting-Toomey ve Nishida (1996) "Bağımsız benlik ölçeğindeki bütün madde-

ler bireylerin özerk ve tek (ayrık) insanlar olduğunu yansıtmaktadır" (s. 527) diye belirtmişlerdir. Aynı durum B-T ölçeklerinde de ortaya çıkmıştır (Hui ve Yee, 1994; Matsumoto, Weissman, Preston, Brown Kupperbusch, 1997; Triandis, Bontempo, Villareal, Asai ve Lucca, 1988; Yamaguchi, 1994).

Bu durum, en azından kısmi olarak, alandaki çelişen bulguların nedenidir (bkz. Kağıtçıbaşı, 2005a). Örneğin, Üskül, Hynie ve LaLonde (2004), Singelis'in (1994) ölçeğini kullanarak Türk ve Kanadalı üniversite öğrencilerini karşılaştırdıkları bir araştırmada, iki grup arasında karşılıklı bağımlılıkta bir fark buldular (Türkler daha yüksek puan elde etti) fakat bağımsızlıkta bir fark bulamadılar. Bunu, kısmi olarak, ölçeğin karşılıklı bağımlı benlik yerine özerklik ve iddialılığı ölçmesine atfettiler.

Yetkinlik ve kişiler arası mesafe boyutları hem özerk hem de ayrık olmaya önem verilen kültürel ortamlarda korelasyon gösterip ilintili olabilirler. İlişkisel olmanın özerklikten yoksun olmak anlamına gelmediği kültürel ortamlarda ise birbirlerinden bağımsız olabilirler. Başka bir deyişle, bu iki boyut ve onların kutupları arasındaki ilişki görgüldür, mantıksal ya da zorunlu değildir. Yani birbirleriyle kaçınılmaz bir ilişki içinde değil de olasılıklı bir ilişki içinde olduklarını söyleyebiliriz.

ÖZERK-İLİŞKİSEL BENLİĞİ ÖLÇMEK

O halde kişiler arası mesafe (ilişkisellik-ayrıklık) ve yetkinliği (özerklik-bağımlılık) ölçmek için farklı ölçekler oluşturmak gerekir. Tablo 6.5 bu amaçla geliştirilen bazı ölçekleri göstermektedir: İlişkisellik (ilişkisel benlik), özerklik (özerk benlik) ve özerk-ilişkisel benlik ölçekleri.

Yalnızca İlişkisellik ve Özerklik ölçeklerini kullanarak kişinin bu ölçeklerdeki durumuna da bakılabilir. Örneğin, kişi her iki ölçekte de ortalama değerin üzerinde bir puan alıyorsa, bu özerk-ilişkisel benliği gösterir. Eğer kişi iki ölçekte de ortalamadan düşük bir puan alıyorsa bağımlı-ayrık benliktir. İlişkisellikte ortanca değerden yüksek, özerklikte ortanca değerden düşük puan alıyorsa bağımlı-ilişkisel benlik, tam tersi olduğundaysa özerk-ayrık benlik olacaktır. Burada kişiler arası mesafe ve yetkinlik boyutlarının aynı ölçekte karıştırılmamış olması

Tablo 6.5 Özerklik-İlişkisellik Ölçekleri (Kağıtçıbaşı ve Baydar)

Özerk Benlik Ölçeği

1. Kararlarımda yakınlarımın etkisi çok azdır. (+)
2. Çok yakın hissettiğim bir kişinin hayatıma karışmasından hoşlanmam. (+)
3. Kendimi yakınlarımdan bağımsız hissederim. (+)
4. Hayatımı kendimi çok yakın hissettiğim kişilerin düşüncelerine göre yönlendiririm. (-)
5. Benimle ilgili bir konuda çok yakın hissettiğim kişilerin fikirleri beni etkiler. (-)
6. Kararlarımı alırken yakınlarıma danışırım. (-)
7. Benimle ilgili bir konuda çok yakın hissettiğim kişilerin aldığı kararlar, benim için geçerlidir. (-)
8. Genellikle kendime çok yakın hissettiğim kişilerin isteklerine uymaya çalışırım.
9. Kararlarımı yakınlarımın isteklerine göre kolayca değiştirebilirim. (-)

Alfa = 0.74

İlişkisel Benlik Ölçeği

1. Kendimi çok yakın hissettiğim insanların desteğine ihtiyaç duyarım. (+)
2. Yakınlarımla olan ilişkimde mesafeli olmak isterim. (-)
3. Genelde kendimle ilgili şeyleri kendime saklarım. (-)
4. Kişiliğimin oluşmasında yakınlarımın etkisi büyüktür. (+)
5. Kendime çok yakın hissettiğim kimseler sık sık aklıma gelir. (+)
6. Yakınlarımın hakkımda ne düşündüğü benim için önemli değildir. (-)
7. Özel hayatımı çok yakınım olan birisiyle bile paylaşmam. (-)
8. Yakınlarımla aramdaki bağ, kendimi huzur ve güven içinde hissetmemi sağlıyor. (+)
9. Yakınlarım hayatımda en ön sıradadır. (+)

Alfa = 0.78

Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği

1. Hem yakın ilişkileri olmak, hem de özerk olmak önemlidir. (+)
2. Planlar yaparken yakınların önerileri dikkate alınsa bile, son karar kişiye ait olmalıdır. (+)
3. Çok yakın ilişkiler içindeki kişi, kendi kararlarını veremez. (-)
4. İnsan çok yakınlarının fikirlerine karşı çıkabilmelidir. (+)
5. Yakınlarının düşüncelerine önem vermek, kendi düşüncelerini gözardı etmek anlamına gelir. (-)
6. Bir kişiye çok yakın olmak, özgür olmayı engeller. (-)
7. Bir kimse kendini hem yakınlarına bağlı, hem de özgür hissedebilir. (+)
8. Özerk olabilmek için yakın ilişki kurmamak gerekir (-)
9. Bir kimse hem yakınlarına bağlı olabilir, hem de fikirleri ayrı olduğunda fikrine saygı duyulmasını isteyebilir. (+)

Alfa = 0.84

önemlidir. O halde, her ölçek tek bir faktörle tek boyutlu olacak şekilde tasarlanmıştır. Faktör analizleri bunu doğrulamaktadır; bu ölçekler Türk üniversite öğrencileriyle kullanılmıştır (Kağıtçıbaşı, Baydar ve Cemalcılar, 2006).

Aile ortamındaki özerk, ilişkisel ve özerk-ilişkisel benliklerin paralel ölçeklerini de tasarladık. Bu, benlik oluşumunu gelişimsel bir bakış açısından değerlendirmek için yapıldı. Özellikle aile dinamiklerinin biçimlendiriciliği ve ergenlik sırasındaki ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda, bu ölçekler cevap verenin "büyüdüğü" dönemi işaret eden maddeler içerir (Tablo 6.6).

Tablo 6.6 Aile Ölçeklerinde Özerk-İlişkisel Benlik (Kağıtçıbaşı ve Baydar)

Aile Ölçeğinde Özerk Benlik

1. Kendimi ailemden bağımsız hissediyorum.
2. Genellikle ailemin isteklerini kabul etmeye çalışırım.
3. Ailemin düşündüğü şekilde düşünmek zorunda değilim.
4. İnsanlar gelecek planları için ailelerinden onay almalıdırlar. (R)
5. Ailemin katılmayacağı kararlar almaktan kaçınırım. (R)
6. Kişiler sorunlarda, ailemin kararlarını kabul ederim. (R)
7. Ailemin kabul etmediği biriyle yakın olmam. (R)
8. Kararlarımı ailemden bağımsız olarak kolayca veremem. (R)
9. Ailemin isteklerine göre kararlarımı kolayca değiştirebilirim. (R)

Alfa = .84

9 Madde, En küçük faktör yüklenmesi: Madde 1: .53

Aile Ölçeğinde İlişkisel Benlik

1. Ailemle ilişkimde belli bir mesafeyi korumayı tercih ederim. (R)
2. Zor zamanlarda, ailemin benimle birlikte olacağını bilmek isterim.
3. Ailemle geçirdiğim zaman benim için önemli değildir. (R)
4. Aileye yakın hissetmek iyi bir şeydir.
5. Ailem benim ilk önceliğimdir.
6. Kendimi aileme yakın olarak bağlı hissediyorum.
7. Ailemle ilişkim, kendimi huzurlu ve güvende hissetmemi sağlıyor.
8. Ailemle çok yakınım.
9. Ailemle çok zaman geçirmekten hoşlanmıyorum. (R)

Alfa = .84

8 Madde, En küçük faktör yüklenmesi: Madde 1: .49

Aile Ölçeğinde Özerk-İlişkisel Benlik

1. Kişi ailesine değer verse dahi kendi fikirlerini belirtmekten çekinmemelidir.
2. Kişi ailesine çok yakın olup aynı zamanda kendi kararlarını verebilir.
3. Kişi kendini hem ailesinden bağımsız hem de ailesine duygusal olarak bağlı hissedebilir.
4. Kişi ailesine bağlı olup aynı zamanda fikir ayrılıkları için saygı bekleyebilir.

Alfa = .77

4 Madde, En küçük faktör yüklenmesi: Madde 1: .59

Bu ölçek, Türkiye'de sosyoekonomik açıdan çeşitlilik gösteren üniversite öğrencileri ve yöneticilerle kullanıldı (Tuncer, 2006). Her iki örneklemde de, aile-içi-benlik oluşumundaki farkların babacan bir liderlik tarzına (Aycan, 2006) karşı tutumu yordadığı bulundu. İlişkisel benlikte yüksek puan alan kimseler babacan liderlik tarzına karşı olumlu bir tutum gösteriyordu; özerk benlikliler ise olumsuz bir tutum gösteriyordu. Özerk-ilişkisel benlik ikisinin ortasındaydı. Geleneksel Aile ideoloji ölçeğinin de (Georgas, 1993) bu ilişkileri etkilediği bulgulandı. Bu ölçekler halen başka kültürlerarası araştırmalarda da kullanılmaktadır (Güngör ve Phalet, 2006; Otyakmaz ve Kağıtçıbaşı, 2006).

ODAKLAŞMAYA DOĞRU GÖRGÜL KANITLAR

Bu bölümde, benlik ve benlik gelişimi üzerine bütünleşmiş bir bakış açısı ortaya koydum. Bu bakış açısı son iki bölümde de sözünü ettiğim konuların üzerinde şekilleniyordu. Benlikle ilgili bu son bölümde, ortaya koyduğum kuramsal bakış açılarını doğrulayan daha fazla görgül kanıt sunuyorum. Bu kanıtlardan bazılarını daha önce de dile getirdim ama hepsini tekrar daha uyumlu bir şekilde bir arada görmek faydalı olacaktır.

Son zamanlarda yapılan birçok araştırma, yetkinlik ve kişiler arası mesafe boyutlarının farklılığına ve özerklikle ilişkiselliğin uyumuna işaret etmektedir. Özerkliğin yapısal bir modellemesine göre (Beyers ve diğerleri, 2003), ayrıklık ve yetkinlik iki bağımsız boyut olarak ortaya çıkmıştır. Başka çalışmalar da ilişkisellik ve özerkliğin birbirinden bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır. (Huiberts ve diğerleri, 2006; Wiggins ve Trapnell, 1996). "Ergen - Ana-Baba İlişkisi" başlıklı bölümde de daha önce tartışmış olduğum gibi, özellikle kendini yönetme kuramı, bağlanma kuramı ve bu kuramlardan yola çıkılarak ergenler üzerinde yapılan araştırmalar, özerklik ve ilişkiselliğin uyumluluğunu vurgulamıştır (örneğin Allen, McElhaney, Land, Kuperminc, Moore, O'Beirne-Kelly ve Kilmer, 2003; Bretherton, 1987; Chirkov, Kim, Ryan ve Kaplan, 2003; Grossman, Grossman ve Keppler, 2005; Grotevant ve Cooper, 1986; Ryan ve Deci, 2000).

Örneğin, ana-babadan ayrıklık ile özerklik arasındaki ilişkiye kıyasla ana-babaya yakınlık ve özerklik arasında daha kuvvetli bir ilişki bulunmuştur. Bu, ana-babadan ayrıklığın kültürel olarak desteklendiği Amerika'da dahi geçerlidir (Ryan ve diğerleri, 1995; Ryan ve Lynch,

1989). Hollanda'daki Hollandalı, Türk ve Faslı ergenler arasında yapılan bir çalışmada da ilişkiselliğin ruh sağlığıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Meeus, Oosterwegel ve Vollebergh, 2002). Buna karşılık, Chou (2000) "duygusal özerkliğin" (Steinberg ve Silverberg, 1986) iki öğesinin Çinli ergenlerde depresyonla ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Bu öğeler, ana-babadan ayrıklık ve ana-babanın idealleştirilmemesidir. Aydın ve Öztütüncü (2001) ise Türk ergenlerde depresyon ve negatifliğin ayrıklıkla ilişkili, fakat ana-baba kontrolüyle ilişkisiz olduğunu bulgulamışlardır. Ana-babadan ayrıklığın başka gruplarda da gelişimsel sorunlara yol açtığı görülmüştür (Beyers ve Goosens, 1999; Chen ve Dornbush, 1998; Garber ve Little, 2001). Son olarak, Kwak (2003) Amerika'daki göçmen gruplar hakkında birçok araştırmayı inceledikten sonra ergenlerin hem özerklik hem de ilişkiselliği tercih ettiğini belirtmiştir. Bütün bu çalışmalar, Amerika'daki bireyci kültür de dahil olmak üzere, özerk-ilişkisel benliğin farklı kültürlerde geçerliğini ve sağlıklı doğasını göstermektedir.

Başka bir görüş açısından, aileyi inceleyen araştırmalar da özerk-ilişkisel benliği destekleyen kanıtlar sunmaktadır. Kontrol, sevgi ve özerkliği birleştiren ana-babalık, psikolojik/duygusal bağlı aile ortamında görülmektedir ve özerk-ilişkisel benliği ortaya çıkarmaktadır. Beşinci bölümde de tartışıldığı gibi, ana-baba kontrolü ve özerklik yönelimlerinin çocuk yetiştirmede ilişkisellikle bir arada varolduğu da farklı kültürlerde bulgulanmıştır (Cha, 1994; Dekovic, Pels ve Model, 2006; Jose, Huntsinger, Huntsinger ve Liaw, 2000; Kwak, 2003; Lansford, Deater-Deckard, Dodge, Bates ve Pettit, 2003; Lin ve Fu, 1990; Phalet ve Schonpflug, 2001; Smetana ve Gaines, 1999; Stewart, Bond, Deeds ve Chung, 1999; Yau ve Smetana, 1996). Bu çalışmalar, ilişkiselliğin yaygın olduğu birçok toplulukçu kültürde ve Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'daki etnik-azınlık gruplarla yapılmıştır. Hepsinde geçerli olan ortak tema, psikolojik/duygusal bağlı aile modelidir.

Ayrıca, son bölümde de gördüğümüz gibi, Amerika ve Kuzey Avrupa'da yapılan araştırmalar da ana-baba kontrolü ve sevgisinin, özerklikle birlikte var olmasının geçerliğini göstermektedir. Örneğin, Silk ve diğerleri (2003) Amerikalı ergenlerle yaptıkları çalışmada, ana-baba kontrolü ve ana-baba özerkliğinin bağımsız ana-babalık kavramları olduğunu, bir boyutun zıt uçları olmadığını göstermiştir. Böylece, görüşlerde bir odaklaşma gözlemliyor olabiliriz. Bu odaklaşma, modernleşme bakış açısının aksine, bağımsızlık aile modeline doğru değil de psikolojik/duygusal bağlı aile modeline doğrudur. Ayrıca, özerk-ayrık benliği değil, özerk-ilişkisel

benliği beraberinde getirmektedir. Georgas ve diğerleri (2006) tarafından 27 ülkede eğitimli, kentli, genç yetişkinlerle yapılan karşılaştırmalı araştırma da bu tür bir odaklaşmaya yönelik kanıtlar sunmaktadır.

Son zamanlarda Amerika, Hong Kong, İsveç ve Türkiye'deki üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir araştırmada (Kağıtçıbaşı, Baydar ve diğerleri, 2007), katılımcıların hepsi "Kişi hem özerk, hem de birine yakın olarak bağlı olabilir" ifadesiyle hemfikir olmuş, dolayısıyla özerk-ilişkisel benliği vurgulamıştır. Türkiye'de yetişkinler de bu ifadeye katılmışlardır. Katılma düzeyi, daha genç ve daha modern kentli gruplar arasında daha yüksek olmuştur. Bu durum psikolojik/duygusal bağlı aile modelindeki sosyoekonomik gelişmeyle ortaya çıkan özerk-ilişkisel benlik için kanıt olarak görülebilir. Bu çalışma, daha önce bahsedilen, Türkiye'de otuz yıllık bir ara ile yapılan Çocuğun Değeri Araştırması sonuçlarıyla (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005; Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2005) ve başka ÇD araştırmalarıyla da uyumludur (bkz. Bölüm 5). Özellikle, çocuklara atfedilen değerlerde ve çocuklardan beklentilerde nesiller arası, kır/kent ve zaman içinde farklılıklar/değişiklikler vardır. Bütün bunlar, sosyoekonomik gelişim gösteren, eğitimli, kentte yaşayan ve genç ailelerde, maddi bağlılıkların azaldığını fakat psikolojik/duygusal bağlılıkların devam ettiğini ya da arttığını göstermektedir. Psikolojik/duygusal bağlı aile modeli, sosyoekonomik gelişmeyle yaygınlaşan ve özerk-ilişkisel benliği meydana getiren modeldir.

Çeşitlilikten Odaklaşmaya

Başından beri, kültürler arasındaki çeşitliliğe işaret ettim. Kültürlerarası geçerliliği olan her psikoloji için, bu çeşitliliğin farkında olmak ve onu anlamaya çalışmak önemlidir. Özellikle benlikle ilgili olan son üç bölümde ben de bunu yaptım. Fakat aynı zamanda da, çeşitlilikten bir anlam çıkartma sürecinde, benliğin ve insan ilişkilerinin altında yatan boyutları belirledim. Hem aile hem de benlik düzeyinde, bu boyutlar kültürler arasındaki benzerlik ve farkları oluşturan yapıları göstermektedir.

Burada önemli olan ana nokta uyum (adaptasyon) kavramıdır. Bir davranışı zaman boyunca sürdüren, o davranış kalıbının çevreye en iyi düzeyde uyum sağlamaktaki işlevselliğidir. Yani, bağımlı-ilişkisel benlik çevreye uyum için işlevsel olduğu sürece korunur. Örneğin, göreceli olarak durağan olan geleneksel tarım ekonomisinde bu durum görülecek-

tir. Ayrıca, (tamamen) bağımlı aile modeli de bu tür bir sosyokültürel ekonomik ortamda sürdürülecektir.

Fakat çevresel şartlar değiştiğinde, aile ve benlikte de değişiklikler meydana gelir. Bu değişiklikler bire bir olmayabilir. Gecikmeler ya da çelişkiler de söz konusu olabilir. Yine de genel olarak değişen şartlara uyum gerekir. Bu nedenle dünyada odaklaşmaya doğru genel bir eğilim vardır. Bunun nedeni, küresel yaşam tarzlarının birçok yönden benzer hale gelmesidir. Böylece, daha benzer çevresel talepler ortaya çıkar ve onlara uyum sağlayabilmek için, aile/insan modellerinde benzerliklerin ortaya çıktığı görülür. Burada ve son iki bölümde de incelediğim farklı ülkelerden birçok araştırma, bu odaklaşmanın psikolojik/duygusal bağlı aile modeline ve özerk-ilişkisel benliğe doğru olduğunu göstermektedir. Böyle bir odaklaşmanın temelinde birkaç önemli etken yatmaktadır.

Bu etkenlerden biri, tanındığı ve tatmin edildiği zaman özerk-ilişkisel benlik haline gelen, iki temel ihtiyaç olan özerklik ve ilişkiselliktir. Bu karşıt gibi görünen iki ihtiyacın uyumluluğu ve bir arada var olabilmesi, özerk-ilişkisel benliğe doğru bir odaklaşma olmasının ana nedenidir. Aksi halde, bu ihtiyaçlardan en az bir tanesi yerine getirilmemektedir. Diğer önemli etken ise küresel sosyal değişmedir. Özellikle, kırsal yaşamdan kent yaşamına doğru nüfus kayması, bazı aile ve insan modellerini daha uyumlu kılmaktadır. Özellikle, nesiller arasındaki maddi bağlılıkların azalması, daha az aile hiyerarşisi ve çocuk yetiştirmede daha az itaat yönelimine gereklilik anlamına gelmektedir ve böylelikle özerklik ortaya çıkabilmektedir. Özerklik, daha fazla bireysel verimlilik gerektiren çevre şartları ve iş yerinde uzmanlaşmayla birlikte daha fazla eğitim ve karar verebilme talebini karşılayabilmek için de ortaya çıkmaktadır.

Farklı bakış açılarından türeseler de, bir tarafta temel ihtiyaçlar diğer tarafta küresel olarak benzeşmekte olan çevresel talepler, aynı odaklaşma noktasına işaret etmektedir. Bu da psikolojik/duygusal bağlı aile modeli ve özerk-ilişkisel benliktir. Bu model, sağlıklı bir insan modeli olarak ortaya çıkmaktadır.

Burada söz edilmesi gereken iki önemli nokta vardır. Birincisi, bu kuramsal bir öngörüdür; olması gerekenin ifadesidir. Gerçek hayatta bu durumu daha karmaşık hale getirebilecek sayısız etken vardır. Hepsini önceden öngörebilmek imkânsızdır. Diğeri de; bu kuramsal öngörü diğer öngörüleri dışlamaz ve hepsini de içermez. Başka bir deyişle; başka türlü kuramsal bakışlar da ortaya atılabilir ve onlara göre öngörüler yapılabilir. Önerdiğim, bir sağlıklı insan modelidir; başka modeller de olabilir.

Birinci noktayla ilgili, burada bir hatırlatma yapayım. Beşinci bölümün sonunda da belirttiğim gibi, odaklaşmaya doğru bu "doğal" eğilim, farklı tür bir yöne götüren dış faktörler tarafından etkisiz hale getirilebilir. Özellikle, Amerika'nın hâkim olduğu kitle iletişim araçları, bağımsızlık aile modeli ve özerk-ayrık benliğe yol açacak bir etki yapabilir. Bu bir "kültürel yayılma" ya da en "modern" veya "gelişmiş" olduğu varsayılan Amerikalı ya da Batılı modeli dünyanın geri kalanının taklit etmesiyle olabilir. Bu durum, ruh sağlığı için ideal olandan daha yetersiz şartlar yaratacaktır çünkü iki temel insan ihtiyacından biri, ilişkisellik ihtiyacı yeterince ifade edilememiş olacaktır. Daha önce gördüğümüz gibi, bu ihtiyacın önemini gösteren Amerika ya da Batı kaynaklı bolca kanıt vardır. Yine de medyada sık sık yansıtılan, normatif bireycilik ya da bireyci ideolojidir ki, bu Batı için dahi "gerçeği" yansıtmamaktadır.

Bu risk göz önünde bulundurularak, psikologlar, gelişimsel bilimciler ve diğer sosyal bilimciler kendi bilgilerini yaymak ve "psikolojiyi toplum hizmetine sunmak" için çaba sarf etmelidirler. Kitabın ikinci bölümünde, birinci bölümde sunulan kuramsal bakış açılarını uygulamalara yönelik olarak değerlendireceğim.

ÖZET VE TEMEL NOKTALAR

- Kültürel değerler ve çocuk yetiştirme yaklaşımları arasındaki bağlantılar benliğin gelişimini anlamak için ipuçları olarak kullanılabilir. Ana-babalık, buradaki anahtardır.
- Her ne kadar ana-babalıkta ortak özellikler olsa ve bu durum sezgisel ana-babalık olarak yorumlansa da; bebeklikte bile (örneğin vücut teması ya da yüz yüze ilişki) ana-baba- çocuk etkileşiminde kültürel farklılıklar görülmektedir. Bu da benliğin gelişimini etkileyebilmektedir.
- Benzer olarak, bağlanma kuramının bakış açısından, bebekler ve onlarla ilgilenen kişi arasındaki evrim-temelli bağlanma, evrenseldir. Fakat bu bağlanmanın davranışa yansıması bir ortamdan diğerine değişiklik gösterebilir.
- Bebeklere ve çocuklara ana-babalık yapma konusundaki kültürel ve kültürlerarası araştırmalar, iki gelişim yolu göstermiştir. Bu yollar özerklik ve ilişkiselliğe doğru gider.

- Son zamanlarda, bu ikili kavramlaştırma sorgulanmıştır. Ana-babalık konusundaki bulgular, Kağıtçıbaşı'nın özerk-ilişkisel benlik oluşumuyla uyumlu şekilde, özerklik ve ilişkiselliğin birlikte var olabildiğini kanıtlamıştır.
- Ana-babalık tarzları (yetkeci, yetkili, serbest) ana-babalığın önemli bir boyutudur ve sosyokültürel bağlamlar göz önünde bulundurularak incelenmelidir.
- İki karşıt bakış açısı ergenlerle ilgili araştırmalara yön vermektedir. Biri, psikanalitik kuramı temel alır ve özerklik için ergenin ana-babadan ayrılmasını vurgular. Diğeri ise bağlanma ve kendini yönetme kuramlarını temel alır ve özerkliğin, güvenli bağlanma ve ana-babayla yakın ilişki içinde geliştiğini iddia eder.
- Birbirleriyle karşıt oldukları varsayılsa da özerklik ve ilişkisellik temel ihtiyaçlardır.
- Bireyci bir bakış açısından, özerklik hem yetkinlik ve kendini yönetme (karar verebilme vb), hem de başkalarından ayrık olmak anlamına gelmiştir. Fakat yetkinlik ve kişiler arası mesafe benliğin ve kişiler arası ilişkilerin temelindeki iki farklı boyuttur. Yetkinlik boyutu bir kutuptan (özerklikten) diğer kutba (bağımlılığa) uzanır. Kişiler arası mesafe boyutu ise ilişkisellikten ayrıklığa uzanır. Özerklik yalnızca yetkinlik boyutuyla ilgilidir.
- Karmaşık kavramlaştırma ve ölçümler, özerklik ve ilişkiselliğin çelişkili olarak yorumlanmasının sebebi olabilir. Özerklik ve ilişkiselliği belirlemek için farklı ölçümler gereklidir.
- Benlik; gelişimin dört türü arasında, her iki temel insan ihtiyacını, özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını karşıladığı için özerk-ilişkisel benlik psikolojik olarak idealdir. Özerk-ayrık benlik ve bağımlı-ilişkisel benlik iki ihtiyaçtan birini karşılamakta, diğeri eksik kalmaktadır. Dördüncü tür, bağımlı-ayrık benlik iki temel ihtiyacı da karşılamadığı için patolojik bir durumu yansıtabilmektedir.
- Güven ve güvenceye dayalı iki tür ilişkisellik önerilmiştir (Rothbaum ve Trommsdorff). Yetkinliğin iki türü ise ayrık ve birleşik (Markus ve Kitayama) olarak önerilmiştir. Ancak, farklı türler oluşturmak yerine, yetkinlik ve kişiler arası mesafe boyutlarını bu çeşitliliği açıklamak için kullanmak daha basit ve uygundur.
- Son zamanlarda yapılan kültürlerarası araştırmalar özerklik ve ilişkiselliğin uyumluluğunu ve psikolojik/duygusal bağlı aile modeline ve özerk-ilişkisel benliğe doğru bir odaklaşmaya işaret etmektedir.

II. KISIM:

SOSYAL SORUNLAR VE UYGULAMALAR

7

Değiştirme: Psikolojinin Rolü

İKİNCİ KISIM HAKKINDA: KURAM VE UYGULAMA

"Eğer zamanlar sana uymuyorsa, sen zamanlara uy" sözü Muhammed peygambere atfedilen bir sözdür ve eğer doğru anlaşılırsa değişim ve ilerlemenin altın bir kuralı olarak alınabilir. Bu söz, bu kitabın ana temalarından biri olan, değişen ortamlara uyumun değerine işaret etmektedir. Özellikle sosyal değişme bağlamındaki uyum süreçlerini kavrayabilmek için birey-toplum bağları açığa çıkarılmalıdır. Kitabın ilk kısmında bunu yapmaya çalıştım. Kitabın ikinci kısmı, uyum ve değişimin nasıl meydana gelebildiğine ve nasıl kolaylaştırılıp geliştirilebileceğine ilişkin uygulamalar üzerinde yoğunlaşacaktır. Ancak, uygulamalar üzerinde yoğunlaşmak, kuramın ikinci bir role indirgenmesi anlamına gelmez. Gerçekten, K. Lewin'in klasikleşmiş sözlerinde bilgelik vardır, "İyi bir kuram kadar pratik bir şey yoktur" (1951, s.169). Kurama önem vermek, uygulamaya yönelmeye karşı değil, aksine ona paraleldir çünkü uygulamalar sağlam, geçerli kuram ve araştırmalar üzerine temellendirilmek zorundadır. Eğer uygulamalı çalışmalar kuramla bilgilendirilmezse, kör ampirizm ya da "karanlıkta atış denemeleri"ne dönüşme riski taşır, ki bu da özellikle Çoğunluk Dünya'da göze alınamaz.

Kitabın birinci kısmında, kişi, aile ve toplum arasındaki bağlantılar kültürel bağlamda, insan gelişimi üzerine yoğunlaşarak incelendi. Tartışmalar genelde kuramsal oldu ama akademik görüşlerin uygulamalara ve politikalara yönelik çıkarsamalarına da bakıldı. Bu bölümde bu fikirler geliştiriliyor ve kitabın birinci kısmı ikinci kısmına bağlanıyor. İkinci kısımda, kuram ve uygulamalar arasındaki bağlantılar öne çıkıyor ancak vurgu, uygulamalar üzerindedir. Bu bölümde, insanlığın yararına olan

uygulamalar ve politikalarla ilgili olarak psikolojinin rolü inceleniyor. Bu tartışma temel perspektifler sağlayarak bizi, bundan sonraki bölümlerde bazı sosyal problemlerin ve müdahale çalışmalarının incelenmesine götürecektir.

En başından beri bu kitabın bir diğer ana teması da bilimcinin incelediği konulara yakın ilgisini öngören sosyal sorumluluk ya da sosyal anlamlılıktır. Burada, bu temada devam ediyor ve bilimcinin sosyal sorunlara yakın ilgisinin politik çıkarsamalarını da uzun uzadıya tartışıyorum. Bundan sonraki iki bölümde iki farklı uygulamalı konu sunulacak. Bunlar, buradaki tartışma için önemli örnekler teşkil etmektedir. Sekizinci bölüm çocukların çok yönlü sağlıklı psiko-sosyal gelişimi ve iyiliği için erken yaşlarda desteklenmesiyle ilgili müdahale çalışmalarına değinmektedir. İkinci ve 3. bölümde üzerinde durulan bazı noktalar bu bölümde sunulan görüşlerle bütünleştirilmektedir. Dokuzuncu bölüm, belirgin bir boylamsal müdahale araştırmasını ve onun 22 yıllık bir süreyi kapsayan takip araştırmasını sunmaktadır. Meslektaşlarımla gerçekleştirdiğim bu araştırma, erken müdahalenin uzun süre devam eden olumlu etkileri olabileceğini göstermektedir. Onuncu bölüm ise günümüzde büyük önem taşıyan göç ve kültürleşme konusuna değinmektedir. Bunlara yaklaşımım 4, 5 ve 6. bölümlerde ortaya koyulan kavramlaştırmalar doğrultusunda olacaktır. Son bölümde de, kuram ve politikayla ilintili uygulamanın kapsamlı olarak bütünleştirilmesine çalışacaktır. Bu kitapta vurgulanan uygulama, araştırma ve kuram, sentezlenerek bir kapanış yapılacaktır.

PSİKOLOJİ VE GELİŞME

Birçok psikolog için gelişme, çocuk gelişimi ya da yaşam boyu insan gelişimi demektir. Her ne kadar artık insan gelişiminin bağlamı daha çok dikkate alınıyorsa da, analiz birimi kişidir. Bu konular önceki bölümlerde ayrıntılı bir şekilde incelenmişti. Burada, günümüzde sosyal bilimcilerin, plancıların, politika yapanların kullandıkları değişik bir gelişme anlayışına eğilmek istiyorum. Bu, toplumsal düzeyde "insanca gelişme"dir.

Uzun bir süredir toplumsal gelişme, ekonomik büyüme ile eş değer tutuldu ve gayri safi milli hasıla gibi ekonomik göstergelerle belirlendi. Bugün ekonomik büyümenin toplumsal gelişmenin temel göstergesi olup

olmadığı sorgulanıyor ve artık insanın gelişmesi ile toplumun gelişmesi arasındaki dinamik bağ daha iyi anlaşılıyor. Örneğin, Dünya Bankası, eğitimin bir taraftan işgücünün verimliliğini ve motivasyonunu geliştirmekteki rolü, diğer taraftan da kadını güçlendirici, çocuk bakımını iyileştirici ve doğum oranlarını azaltıcı rolü üzerinde daha fazla durmaya başladı. Sosyal gelişmenin ekonomik büyümeyle aynı şey olmadığının geç de olsa anlaşılması, Birleşmiş Milletler Gelişme Programı (United Nations Development Program: UNDP) tarafından da yeni bir "İnsanca Gelişme" nosyonunun oluşturulmasına yol açtı.

1990'dan beri, UNDP, yıllık olarak, küresel durumu saptamak ve bazı insan gelişimi göstergeleriyle ülkeleri sıralamak amacıyla İnsanca Gelişme Raporu (IGR) (Human Development Report) yayımlıyor. Bu sıralamada 177 ülke bulunuyor. İnsanca gelişmeyi belirleyen bazı göstergeler şunlar: Yaşam beklentisi, sağlık hizmetlerine erişim, temiz suya erişim, çevre sağlığı, yetişkinlerin okuma-yazma oranları, ilk ve ortaokul girişleri, günlük gazete dolaşımı, televizyonlar ve kişi başına düşen milli gelir. Bu göstergeler İnsanca Gelişim Endeksi'nin (İGE) üç temel unsuru olan sağlık, eğitim ve geliri oluşturmak için kullanılıyor. Genel gösterge olarak kullanılan İGE (İnsanca Gelişme Endeksi), cinsiyet farklılıklarına daha duyarlı hale de getirilebiliyor.

Tüm bunlar psikolojinin ilgi alanının dışında mı? İlk bakışta öyle gözüküyor. Ancak daha dikkatli bir inceleme, insanca gelişmenin belirleyicileri bakımından, aslında psikolojinin konuya hiç de uzak olmadığını gösteriyor. Böyle de olması gerekir, çünkü kavramlaştırılması ve ölçülmesi makro düzeyde de olsa, vurgulanan, insan gelişmesidir. Oysa ki psikologlar, küresel insan gelişimi ile psikoloji biliminin arasındaki ilişkiyi pek de anlayabilmiş değiller.

Bu durumu açıklamak için birçok neden düşünülebilir. Bu bölümde, bu nedenleri psikolojinin küresel uygulamasındaki bazı sorunlar çerçevesinde inceleyeceğiz:

- Psikolojinin saf bir bilim olarak tanımlanması ve uygulamalı araştırmaları küçümsemesi, gerçek sorunlardan uzaklaşmasına neden oldu. Bu durum aynı zamanda bilim ve toplumsal yarar arasında zaman zaman var olduğu düşünülen, zaman zaman d a gerçekten varolan bir çelişkiye neden oldu. Psikolojinin, davranışın evrensel kurallarını keşfetmek amacıyla fiziksel bilim mode-

lini kullanması, davranışın doğal çevresinden kopartılıp, laboratuvarda saf olarak yeniden üretilmesi anlamına geliyordu. Bu bilimsel bakış, özellikle bazı uzmanlaşma alanlarında psikoloji için uzun yıllar yararlı olmuştur ama gerçek yaşamdaki farklılıkların ve laboratuvarda deneysel olarak yakın incelemeye alınamayacak olayların ihmal edilmesine de neden olmuştur.

- Psikolojinin bu temel özellikleri ilk olarak Avrupa'da gelişti, daha sonra Kuzey Amerika'ya ve oradan da tüm dünyaya yayıldı. Çoğunluğu Batılı eğitim almış olan psikologlar, psikolojinin bu özelliklerini hiç sorgulamadan kabul etmişlerdir. Çoğunluk Dünya'nın bazı yerlerinde önemli istisnalar ortaya çıksa da genel durum aşağı yukarı böyle devam etmektedir.
- Psikolojide genelde uygulamaya yönelik olan klinik psikoloji de, kişinin üzerinde yoğunlaşması ve psikopatolojiyle ilgili olması nedeniyle toplumsal gelişme çabalarına cevap verememiştir.
- Psikoloji, ithal edilmiş bir bilim dalı olduğu için, Çoğunluk Dünya'daki önemli sosyal olaylara yabancı kalmıştır. Bilgi üretmek yerine, Batı psikolojisinin kuram ve problemlerini transfer etmiştir. Transfer edilen bu bilgi, başka bir kültürün ürünü olduğu için pek kullanılamamıştır.
- Batı eğitimi almış olan Çoğunluk Dünya psikologları, ülkelerine döndükleri zaman benzer konularda çalışmaya devam ediyorlar çünkü Batı psikoloji çevresini ana referans grubu olarak kabul etmeye devam ediyorlar ve yayın hedefleri Amerikan dergileri oluyor.
- Psikologlar, önemli sosyal konularla ilgilendikleri zaman bile, bireysel düzeyde analiz yaptıkları için, problemi kişide arıyor ve çevresel faktörlerle yeteri kadar ilgilenmiyorlar. Örneğin, Nunes (1993), Brezilya'da işçi ailelerin çocuklarının okulda gösterdikleri başarısızlıkları, okul psikologlarının bireysel kapasitesinin yetersizliği şeklinde açıklamasından şikâyetçi. Avrupa'da da etnik azınlık öğrencileriyle ilgili benzer şikâyetler bulunmakta. Sosyal çevreyi, aile ve okul kültürü arasındaki kopuklukları dikkate almadan böyle "kurbanı suçlamak" gibi bir yaklaşımda bulunmak, okulda veya evdeki kötü ortamı değiştirmeye yardımcı olamaz.
- Batı psikolojisinin bu bireyci yaklaşımı, kurbanı suçlayarak, "bu adaletli dünyada insanlar hakkettiklerini bulur" yaklaşımıyla, var

olan sosyal haksızlıkları haklı göstermede kullanılabilir. İnsanlar başlarına gelenlerden tamamıyla kendileri sorumludur düşüncesi kapsamında, psikolojik sağlıktan ekonomik başarısızlığa kadar birçok sorun, bu şekilde açıklanabiliyor (Leahy, 1990). Bu görüş, en baştan itibaren insanlar için olanak ve fırsat eşitliğinin olduğunu varsayıyor ki, bu varsayım çoğu zaman geçerli değildir.

- Psikolojik araştırmaların özelliklerini göz önünde bulundurduğumuzda, psikologların nüfus, eğitim, sağlık, göç vb. gelişmeyle ilgili sorunlardan uzak durduğunu görüyoruz. Bu tip sorunların geniş çaplı olması ve birey düzeyinde analize indirgenememesi, psikologların bu konulara eğilmekten kaçınmalarına sebep olmuştur. Fakat tüm bu sorunlar insanlarla ilgili sorunlardır. Bu sorunları daha iyi anlayabilmemiz için her birinin, psikolojik olarak, bilişsel, güdüsel ve davranışsal açılardan incelenmesi gerekir
- Son olarak, psikologların bu tip insanlık sorunlarıyla ilgilenmemelerinin bir başka nedeni de, sahip oldukları bilgilerin bu sorunlarla direkt olarak ilgili olmadığını düşünmeleri, bu nedenle de, bu konulara müdahale etmekten çekinmeleridir. Oysa biraz düşünürsek, psikolojinin aslında insan sorunlarıyla çok yakından ilgili olduğunu görürüz. Bazı açılardan yeterli olmasa da, sahip olduğumuz psikolojik bilgiler bu sorunları çözmekte kullanılabilir.

Bütün bu iç içe girmiş faktörlerin etkisiyle psikologlar, Çoğunluk Dünya'daki gelişme çabalarına pek katkıda bulunamamışlardır. Bunun anlamı, psikologların, insan gelişimiyle ilgili sorunların çözümünde, gerektiği ve de yapabilecekleri kadar çözüm üretmedikleridir. Bu durum aynı zamanda psikolojiyi bir disiplin olarak da etkilemektedir; çünkü gelişmekte olan ülkelerin gündemlerindeki en önemli konu toplumsal gelişmedir. Bu ülkelerde, bu amaca katkısı olduğuna inanılan bilim dallarına araştırmalarda öncelik tanınmakta ve daha çok saygı gösterilmektedir. J. B. Sinha (1993) bu konuda, " psikoloji daha bir politika bilimi olamadı... Makro veri tabanı üzerine kurulu değil, ulusal bakış açısı yok ve böyle amaçları olduğunu gösteren bir modeli yok" diyor (s. 146). Psikoloji sosyal gelişme konularıyla ilişkili görülmediği için geride kalıyor.

Çoğunluk Dünya'daki sosyal politikalara psikolojinin katkıda bulunmamasının başka bazı ciddi sonuçları da var. Sosyal politikalar psikolojinin bilgilerinden ve uzmanlığından yararlanmıyor. Genel olarak, Ço-

ğunluk Dünya'daki devlet kuruluşları ve bakanlıklarda uzman bilimcilerin pek olmadığı görülüyor. İlgili bulunmadığı için üniversitelerdeki az sayıda uzmandan da yararlanılmazsa, ekonomik kaynakların ve insan kaynaklarının boşa harcandığı kötü politikalar ortaya çıkabiliyor. Çoğunluk Dünya'da, nüfus, sağlık ve eğitim alanlarında iyi hazırlanmamış politikalara birçok örnek var.

Bu sorunların genel sonucu ekonomik gelişmenin gerisinde kalan sosyal gelişim oluyor (Moghaddam, 1990; UNESCO, 1982). İnsan bilimleri, özellikle psikoloji, sosyal gelişmeye, fiziksel bilim ve mühendisliğin ekonomik ve teknolojik gelişmeye olan katkılarına oranla çok daha az katkıda bulunuyor. Psikoloji sosyal değişime itici bir güç olmak yerine sosyal değişimi izlemekle yetinmiş (Moghadam, 1990) ve bu çekingenlik pahalıya patlamıştır. Bu durumu değiştirmek için Çoğunluk Dünya'daki psikologlar davet beklemeden harekete geçmeli, sosyal politikalarla ilgili projelere katılmalı ve bilgilerini kullanıma sunmalıdırlar.

Kuram ve Uygulama

Yukarıdaki tartışmanın ana mesajı Çoğunluk Dünya'daki psikologları sadece uygulamalı araştırmalara katılmaya çağırmak değildir. Aslında, gelişmekte olan ülkelerde salt problemlere yönelik araştırma yapılması, kuramla uğraşılmaması yönünde bir çağrı vardır (Connoly 1985; Moghaddam ve Taylor, 1986). Ancak bu, kuramı sadece Batı biliminde arayan, Batı biliminin dışından ise sadece veri isteyen modası geçmiş bir yaklaşımdır (Kağıtçıbaşı, 1995). Daha da önemlisi, sosyal politikalara yönelik araştırmalarda, kuramsal çalışmaların aydınlatıcı önemi vardır. Bunun için de, kuramın kültürel olarak geçerli olması gerekir. Çoğunluk Dünya'daki psikolojinin çoğunluğunun ithal edildiğini düşünürsek, bu çok önemli bir noktadır.

Kültürel geçerliliği olan bir kuram üretmek bilgi üretmek demektir. Hem kuramın farklı kültürde sınanması hem de yerel kuram oluşturmak, bu sürece katkıda bulunur. Aslında, kültürel geçerliği olan psikolojik bilgi ile kültüre duyarlı kuram geliştirmeyi içeren bir yaklaşım, gelişmekte olan ülkelerdeki sosyal sorunlarla ilgilenen bazı psikologların da önemsediği bir konudur (örneğin Kağıtçıbaşı, 1995; Nsamenang, 1992; D. Sinha,1989; D. Sinha ve Kao, 1988 & 1993; J. B. P. Sinha 1993; Wang,

1993). İlk defa UNESCO (Huynh, 1979) tarafından önerilmiş olan içten (*endogenous*) gelişim fikri artık kabul görüyor; insanı merkez alıyor, toplumların özelliklerini ve güçlerini göz önünde bulunduruyor.

Buna rağmen, gelişme planlarında insanlarla ilgili kuram ve modeller kullanıldığı zaman, bunlar çoğunlukla dışardan (genelde Batı'dan) transfer edilmiş oluyor. Sonuç olarak toplumsal gelişme "reçetelerinde", insan faktörleri hakkında Batı kuramlarına dayanan bazı varsayımlar yer alıyor. Bunlar bir yerde gelişim için bir insan modeli niteliğindedir. Bu model de, genelde Batı deneyimlerine dayanarak oluşturulmuş ve Batı psikolojisinden etkilenmiş oluyor. Her ne kadar modelin evrensel olduğu varsayılsa da, aslında farklı yerel gerçeklere pek uymayabilir. Bu gibi uyuşmazlık içeren bir yaklaşıma örnek olarak Hindistan gibi kolektif bir kültürde, ekonomik büyümeyi geliştirmek için bireysel rekabete dayalı başarı modelinin kullanılmaya çalışılması gösterilebilir (J. B. P. Sinha, 1985). Oysa ki Hindistan'da sosyal başarı güdüsü yaygın olduğu için (Agarwal ve Misra, 1986; Misra ve Agarwal, 1985) başarı güdüsü ile başkalarına bağlanma güdüsünü birleştiren bir insan modeli gerekmektedir. Başkalarına bağlanma ihtiyacı başarıya olan ihtiyaçla birleştiği zaman gelişmede kolektif çabaları hızlandırdığı görülen sosyal başarı güdüsü oluşuyor (J. B. P. Sinha, 1993, s. 145).

Bu örnek 4. bölümde sunulan başarı ve 5. ile 6. bölümlerde sunulan aile/insan modelleri tartışmalarına uymaktadır. Özellikle, bireysel başarı güdüsü modeli, bağımsız aile/insan modeliyle; sosyal başarı güdüsü ise psikolojik/duygusal bağlılık modeliyle uyuşmaktadır. Beşinci bölümde de tartışıldığı gibi modernleşme kuramı Batı modeline doğru tek yönlü değişimi öngörür. Gelişme modellerindeki insan faktörleri hakkında birçok varsayım da bağımsız aile/insan modeline dayanır. Oysa daha önce de gösterdiğim gibi, sosyoekonomik gelişme sonucu genel değişme, bağımsızlık modeline doğru değil, psikolojik/duygusal karşılıklı bağlılık modeline doğru oluyor. Gereken, ithal bilgilere dayanan varsayımlar yerine kültürel açıdan geçerli kuramlar geliştirilmesidir.

Buraya kadar, psikologların gelişim çabalarına pek katkılarının bulunmadığından ve Çoğunluk Dünya'daki uygulamalı araştırmalarda kültürel geçerliği olan kuram geliştirilmesi gereğinden söz ettim. Pek belirgin olmasa da burada bir başka sorun daha var. Bu da Moghaddam'ın (1990) sözünü ettiği, psikolojinin sosyal değişmenin itici gücü olmayıp izleyicisi olmasıyla ilgili. Bu, bilimci-psikolog rolünün, "değişimin iticisi

olma" rolünden farkıdır (Suedfeld ve Tetlock, 1992). Burada yine "salt bilim" ile "uygulamalı bilim" yönelimlerinin farklılığı ortaya çıkıyor. Buradan giderek araştırma sonuçlarının yorumlanmasında, değerler, standartlar ve relativizm konusu da ön plana çıkacaktır.

Bu bölümde özellikle Çoğunluk Dünya'daki duruma yoğunlaşmaktaydım. Batı psikolojisi hakkında da benzer şikâyetlerde bulunulabilir; psikolojinin sosyal konularda, sosyal politika kararlarının alınmasında fazla bir rolünün olmaması ve kişi düzeyine fazla odaklanması gibi. Ama Batı'da, sosyal konulara eğilen, halk sağlığı, aile planlaması, eğitim, savaş ve çatışma sonrası rehabilitasyon gibi konularda yapılan araştırmalarda yer almış psikologların olduğu da bir gerçektir. Örneğin, *American Psychologist* dergisinin bir sayısında (1994, Şubat) Amerika'da psikolojinin, çocuğun erken eğitimiyle ilgili müdahale programlarına olan katkıları özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Yakın bir zamanda çıkan Amerikan Psikoloji Derneği'nin 'Davranışın Onyılı' (Decade of Behavior) girişimi de psikolojinin insanların refahına önemli derecede katkısı olduğunu vurgulamaktadır. Ancak, özellikle bu tip katkılara en çok ihtiyaç duyulan Çoğunluk Dünya'da sosyal konulara eğilen psikologların sayısı çok azdır.

DEĞERLER, STANDARTLAR VE RELATİVİZM

Bu tartışma iki karşıt yaklaşımın örnekleriyle başlıyor. Birinci örnek, beslenme alanından. Gelişmekte olan ülkelerdeki yoksul köy çocuklarının beslenme düzeylerini araştıran beslenme araştırmacıları buralarda beslenme bozukluklarıyla karşılaşabilirler. Durumu tanımlarlar, problemin ciddiyetini ortaya koyarlar, beslenme bozukluğunun tipini analiz ederler vb. Bu tip bir analizle beraber, büyük ihtimalle beslenme bozukluğunu giderecek, beslenmeyi destekleyecek bazı tedbirleri de önereceklerdir. Beslenme bozukluğunun derecesi, yaş normlarına dayalı büyüme izleme teknikleriyle ortaya çıkartılır. Söz konusu nüfus için uygun norm hazırlanmasında sorunlar olsa da, beslenme uzmanları bazı standartları kullanarak tedbir alma kararı verirler ve genelde sağlıksız durumu düzeltmek için değişiklik yapmaya çalışırlar. Doğrusu, son zamanlarda yapılan beslenme çalışmalarının çoğu, çocukların beslenme düzeyine yapılan farklı müdahale yöntemlerini uzun dönemdeki

göreceli etkilerine göre karşılaştırmaktadır (örneğin Behrman, Cheng ve Todd, 2004; Behrman ve Hoddinott, 2005). Yani beslenme bozukluğu durumunu göreceli bir şekilde ele almazlar. Örneğin çocukların beslenme bozukluklarını, onların çömlek yapımında gösterdikleri el becerilerindeki normal gelişmişlik düzeyleriyle karşılaştırmazlar.

Bu yaklaşımla yapılan, araştırmacıların sorunun çözümüne katkıda bulundukları bir klasik araştırma örneği, Kuzey Tayland'ın birkaç köyünde gerçekleştirilen geniş tabanlı beslenme araştırmasıdır (Kotchabhakdi, Winichagoon, Smitasiri, Dhanamitta ve Valya-Sevi, 1987). Bu çalışmada bebeklerde ve çocuklarda geniş kapsamlı beslenme bozuklukları olduğu saptanmıştı. Araştırmacılar, çocuklara beslenme desteği sağlamanın yanında, annelere, bebek ve çocukları için erken yaştaki psiko-sosyal uyarımın önemini anlattılar ve beslenme bozukluklarını azaltmak için etkili beslenme tekniklerini gösterdiler. Üçüncü Dünya ülkelerinde son zamanlarda yapılan bu tür birçok çalışma bulunmaktadır (örneğin, Armecin, Behrman, Duazo, Ghuman, Gultiano, King ve diğerleri, 2005; Behrman ve diğerleri, 2004).

Diğer örnek ise, çocuk gelişimini araştıran kültürel psikolog/antropoloğun farklı yaklaşımını gösteriyor. Üçüncü bölümde de anlattığım gibi, Harkness ve Super (1992), Kokwet (Kenya) çocuklarının bir yetişkinden dinledikleri bir hikâyeyi yeniden anlatamamaları veya basit zihinsel işlemleri yapamamalarına dikkat çekiyorlar. Ancak, Kokwet çocuklarının bu düşük düzeydeki sözel/bilişsel becerilerine göreceli bir açıdan bakıyorlar çünkü bunu, aynı çocukların ev işleri ya da çocuk bakımı gibi günlük gelişmiş becerileriyle karşılaştırıyorlar. Buradan giderek de; günlük işleri iyi yapabilen bu çocukların sözel/bilişsel işlemlerdeki yetersizliklerinin göreceli olarak önemsiz olduğu sonucu çıkıyor.

"Katılımsız", mesafeli yaklaşımın bir başka örneği de, üçüncü bölümde ele aldığım, Anandalaksmy ve Bajaj (1981) tarafından Hindistan'daki bir dokumacılar köyünde yapılan çalışmadır. Burada araştırmacılar, okula gönderilmemiş kız çocuklarının kısıtlayıcı ve bilişsel açıdan hiç de uyarıcı olmayan ortamlarına dikkat çekmişler ancak ortamın değiştirilmesi için bir çaba göstermemişlerdir.*

Bu iki yaklaşım arasındaki fark çok açıktır. Birinci yaklaşımda, standartlar temel alınarak, normal (kabul edilebilir) ve normalaltı (ka-

* Anandalaksmy (1994) daha sonra kız çocuklarının ailedeki durumunu iyileştirmek için yapılan çalışmalara katılmıştır.

bul edilemez) gelişim konusunda bir yargıya varılıyor ve bu yargılar ışığında aradaki fark giderilmeye çalışılıyor. İkinci yaklaşımda ise bu son aşama gerçekleşmiyor. Peki, bu farklılık nereden kaynaklanıyor? Yoksa ilgilenilen konular böyle bir karşılaştırma için çok mu farklı? Hayır değil. Bu bölümde tartışılan bazı konular işte burada karşımıza çıkıyor; özellikle, uzaktan olayları gözleyen (anlayan, açıklayan), ancak değişiklik yapmaya çalışmayan bilimci-psikoloğun (ve antropoloğun) rolü. Bunun ötesinde, değişiklik önermek ve yapmak için, incelenen olgunun karşılaştırılabileceği bir standart gereklidir. Örneğin, bir beslenme uzmanının kullanabileceği normal gelişim standartları vardır. Peki, psikologlar (ya da antropologlar) bu tür standartlar geliştirmeye yetkin ve istekli midirler? Bu, kitabımın farklı bölümlerinde, özellikle "yetkinlik için sosyalleşme"nin relativizm-evrensellik bazında incelenmesinde (bkz. Bölüm 3) ve giriş bölümünde kültürel yaklaşımın kültürlerarası yaklaşımla karşılaştırılmasında vurguladığım temel konudur.

Relativizm Etnik Merkezciliğin Tek Alternatifi midir?

Üçüncü bölümde, kültür çerçevesinde insan gelişimiyle ilgilenen psikologların ve özellikle antropologların, bu tür yargılarda bulunmak ve standartlar oluşturmak konusunda isteksiz oldukları belirtilmişti. Bu isteksizlikte birkaç faktörün rolü olduğu görülüyor. Bunlardan birisi etnik-merkezci (ya da Avrupa-Amerika merkezci) olmak endişesidir. Kültürel/kültürlerarası psikoloji/antropoloji alanlarında çalışan; çocuk gelişimi konusunda araştırma yapan bilimcilerin çoğunun Avrupalı ve Amerikalı olduğu düşünülürse bu endişe anlaşılabilir. Batılı olmayan az sayıda araştırmacı da Batılı psikolojik/antropolojik ortamla öyle bütünleşmişlerdir ki onlar için de durum pek farklı değildir.

Sömürgeci anlayış ve sosyal-evrimciliğin uzun bir süre Batı toplumlarından farklı olan grupları "ilkel", "çocuksu", "mantıköncesi" ve "az gelişmiş" olarak değerlendirdikleri göz önünde bulundurulunca, bu yaklaşım saygı duyulacak bir duyarlılıktır. Gerçekten de Batılı olmayan sanayileşmemiş toplulukların, Batılı testlerdeki (ya da kendilerine kültürel açıdan anlamlı gelmeyen herhangi bir konudaki) düşük performanslarından dolayı düşük kapasiteli olarak değerlendirilmeleri yanlıştır. Bu, günümüzde kültürel ve kültürlerarası araştırma yapanların haklı olarak

ortadan kaldırmayı istedikleri bir yaklaşımdır; çünkü önyargılı anlayışın izlerini taşır. Ancak, bu kabul edilemez yaklaşıma tek alternatif, karşılaştırma yapmaktan kaçınan yaygın bir relativizm midir?

Üçüncü bölümde de tartışıldığı gibi, bazı kültürel psikologlar ve bilişsel antropologlar böyle bir bakış açısına sahiptir. Bu görüş, özellikle, öznelliğe ve relativizme çok bağlı, bu nedenle de herhangi bir "doğru" veya "gerçek"in varlığını reddeden hermenötik (yorumcu) antropolojide ve postmodernizmde güçlüdür. Gellner (1992), postmodernizmi "kısa süreli bir kültürel moda" olarak ciddi bir biçimde eleştiriyor ve ancak relativizme bir örnek olarak görülebileceğini öne sürüyor. Relativizmi ise "sürekli ve bir nebze önemli" olarak görüyor (s. 24). M. B. Smith de (2003) beşeri bilimlerden sosyal bilimlere yayılan, giderek bilimsellik karşıtı bir yön alan ve psikolojiyi de vuran "postmodernizmin tehlikeleri"nden söz ediyor (s. 151).

Relativizm, elbette sadece postmodernizmle sınırlandırılamaz. Vygotski'nin sosyotarihsel düşünce okulu tarafından ortaya konulan "gündelik öğrenme modeli" ve "günlük biliş" geleneğinde de etkisi epey hissedilir. Bu yaklaşımda öğrenme 'amaca yönelmiş davranış'tır. Bu tür öğrenme, ortama uyumda ve ortamdaki sorunlara pratik çözümler bulmada işlevseldir. Bu nedenle, çocuğun 'yakın gelişim alanı içinde 'yönlendirilmiş katılım' yoluyla gerçekleşen günlük öğrenmeleri, bu bağlamda incelenir ve bağlama özgü gerekliliklerin özel kişisel yeteneklerin gelişmesindeki etkisi vurgulanır (bkz Bölüm 3).

Bu araştırmalar bize bilişin çevreye uyum sağlayabilen yönüne dair zengin tanımlamalar ve içgörü sunarlar. Bununla beraber, eğer bu tip bağlama-özel öğrenme, tüm öğrenmeleri tanımlamak için kullanılırsa (Shweder, 1990), genel standartlar oluşturma ve buna bağlı olarak da karşılaştırma yapma yetisinden yoksun kalırız – yani tümden relativist oluruz.

Örneğin, bazı kültürlerarası araştırmacılara göre okulun, diğer günlük öğrenme ortamlarından hiçbir üstünlüğü yoktur (Greenfield ve Lave, 1982, s. 185). Bu relativist yaklaşım, basit bilişsel işlemleri yapamayan ama ev işlerinde çeşitli beceriler geliştirmiş çocukta bir problem görmez ya da makara saran ve ev işleri yapan ama okuma-yazma bilmeyen kız çocuklarının durumunu kabullenir. Bu tip relativist anlayış genellikle endüstrileşmiş toplumlardaki değil, az gelişmiş endüstri öncesi ortamlardaki çocuklara yöneltiliyor. Endüstrileşmiş çevreler içinse bilişsel

beceriler ve okul başarısı gibi karşılaştırmalı standartlar kullanılıyor. Örneğin, bir köyde, zihinsel başarı standartlarına göre çocuklarda düşük performans ya da başarısızlık saptanırsa, bu önemsenmeyebiliyor; çünkü onların bilişsel olmayan okul-dışı becerileri dikkate alınıyor.

Çifte Standartlar Konusu. Bunun böyle olması gerektiği iddia edilebilir çünkü bilişsel olmayan beceriler endüstri öncesi toplumlarda daha geçerli ve değerlidir; buna karşılık okul türü beceriler kentsel endüstri toplumunda daha geçerlidir. Bu doğru olmakla birlikte, sorunun da ta kendisidir. Çünkü endüstri öncesi toplumlardaki çocuklar hakkında karşılaştırmalı evrensel/objektif standartlar kullanmayarak ve eğer standartların gerisinde kalmışlarsa bununla ilgili değer yargıları ve telafi edici yaptırımlar oluşturmayarak, aslında bir değer yargısı fiilen uygulanmaktadır. Bu değer yargısı kabaca, okullaşmanın yaygın olduğu endüstriyel toplumlarda başarıda bilişsel standartların geçerli olduğu ama endüstri öncesi toplumlarda olmadığıdır. Burada çifte standartlara dönüşen bir relativizmle karşı karşıya kalıyoruz.

Bu tür bir yaklaşımda birçok problem bulunmaktadır. Temel bir tanesi sosyal değişimdir. Daha önce de belirtildiği gibi, endüstri öncesi, hatta yazı öncesi toplumlar da tüm toplumlar gibi devamlı olarak değişirler. Kırsaldan kentsel yaşam tarzlarına değişimler bütün dünyada gerçekleşmektedir (bkz. Bölüm 2, Şekil 2.3). Değişme, genelde geleneksel ekonomilerin pazar ekonomisine dönüşmesi, ulusal ve uluslararası pazarlarla bütünleşme, kırdan kente göç, yaygın okullaşma olgularını kapsıyor. Değişim sürecinde birçok geleneksel yöntem ve becerilerse geçerliliğini yitiriyor. Geleneksel becerilerin önemini vurgulayan relativist yaklaşım toplumların durağanlığını varsayıyor. Oysa ki tüm dünya için söz konusu olan sosyoekonomik değişme ve küreselleşme sonucunda artık bugün durağan toplum yoktur. Dahası, salt geleneksel beceri ve yöntemleri vurgulamak, statükocu bir yaklaşımdır.

Bu bir ikilem olabilir, özellikle insanların yaşam tarzlarını değiştirmek istedikleri yerlerde, örneğin kırsal alanda yaşayan kişilerin şehre göç etmeyi istemeleri gibi durumlarda araştırmacılar yapacakları sonuçlandırma ve yorumlara dikkat etmelidirler. İnsanlar, yaşam tarzlarını değiştirmek isterken, geleneksel yöntemlerin değerli olduğunu ve değişmemesi gerektiğini savunmak, insanların değişmek istemedikleri durumlarda değişmelerinde ısrar etmek kadar dayatmacı olabilir. Eğer

araştırmacı tümüyle kuramlara dayalı yorumlar yapmak yerine insanların tercihlerini öğrenmeye çalışırsa bu tip bir sorun çözülebilir.

Buna benzer başka bir sorun, orta sınıf olmayan topluluklara, orta sınıf değerlerinin uygulanmaya çalışılması iddiasıdır. Burada ilginç olan nokta, orta sınıf değer ve davranışlarından kastedilenin, araştırmalarda genel olarak çocuk gelişiminde yararlı bulunan, özellikle de çocuğun okul başarısını ve bilişsel yeterliliğini destekleyen yaklaşımlar olmasıdır (Aksu-Koç, 2005; Duncan ve Magnuson, 2003; Evans, 2003; Goodnow, 1988; Gottfried ve diğerleri, 1998; Miller, 1988). İkinci ve 3. bölümlerde bunu özellikle yoksun ortamla ilgili gösteren birçok araştırmayı inceledim (bkz. Martini ve Mistry, 1993 ve Sénécal ve LeFevre, 2002). Burada sorulması gereken soru, böylesine olumlu aile değer ve davranışlarının neden sadece orta sınıfın tekelinde olması gerektiğidir. Eğer çocuklar için yararlı ise neden her kesimden aileleri de kapsayacak biçimde yaygınlaştırılmasın? Bunu yapmamak, var olan eşitsizlikleri onaylamaktır. Bu da düşük SED ve marjinal grupların çocuklarına haksızlık olur. Yoksun ortamda yetişen çocukların çevresini geliştirme çabalarına, relativizm ve çeşitliliği muhafaza etme uğruna sekte vurulmamalıdır.

Bir İkilem. Bu konu bir ikilem olarak görülebilir. Birçok aydın sosyal bilimci düşük gelir düzeyli ailelerin çocuklarını "geri" diye etiketlemek istemediklerinden bu çocukların düşük performanslarına odaklanmaktan kaçınıyor. Bu takdire değer bir yaklaşım. Ancak, çocukların bu yetersiz performansını dikkate almak onları "geri" diye etiketlemeyi gerektirmez. Aslında böyle yapmak "temel yükleme hatası"nı (uyuşma yanlılığı) yapmaktır (Rotter, 1997). Bu tip bir yükleme, yoksun olma, zararda olma durumunun yanlış yorumlanmasıdır. Burada durumsal bir yükleme tercih edilmelidir. Başka bir deyişle, burada çocukların yetersiz performansına yol açan çevresel faktörlere dikkat edilmelidir; çünkü bunlar, genetik olarak var olan potansiyelin gerçekleşmesine engel olmaktadır. Bu, "kurbanı suçlamak" değil, aksine çocuklara zarar veren çevreler olduğu ve bu konu hakkında bir şeyler yapılması gerektiği gerçeğini kabul etmektir.

Bu tip kaygılı bir tereddüdün doğal sonucu, bu çocukların ev işleri, çocuk bakımı, el işleri ve buna benzer diğer şeylerde iyi oldukları için aslında yetkin olduklarını iddia eden relativist bir yoruma sığınmaktır. Dahası bu pratik becerileri bilişsel beceriler kadar değerli görmek gibi

bir eğilim de vardır. İşte bu tip bir yorum, aslında çocukları değerli okul becerilerinden yoksun bırakan statükoyu meşrulaştırmaya ve devam ettirmeye yol açabilir. Bu, araştırmacıların içine düşebileceği bir tuzak gibidir ve söz konusu çocuklar için çok ciddi olumsuz sonuçları olabilir.

Bununla ilgili, yoğun olarak geleneksel becerilerle okulun gerektirdikleri arasında bir uyuşmazlık olduğu görülür. Buna bir örnek, geleneksel açıdan değerli bir sosyal beceri olan itaatkârlık ve usluluktur. Bunlar okulda başarıyı sağlamadıkları gibi ona engel de olabilirler. Tam tersi, bilişsel becerilere geleneksel çocuk yetiştirmede pek değer verilmez. Ancak sözel muhakeme ve sözcük dağarcığını kapsayan okuma-öncesi beceriler gibi bilişsel beceriler, okul başarısına katkıda bulunur. Örneğin, Nijerya'da (Haglund,1982), Türkiye'de (Aksu-Koç, 2005) ve Amerika'da (Hart ve Risley, 2003; Hoff, 2003; Martini, 1995 & 1996; Sénécal ve Le Fevre, 2002; Tamis-LeMonda ve diğerleri, 1996) yapılan araştırmalar sosyoekonomik açıdan yoksun evlerde geçerli olan basit ve somut dil ve gruplama becerileri ile okulda geçerli olan soyut dil ve gruplama becerilerinin çelişkili olduğunu gösteriyor (bkz. Bölüm 2 ve 3).

Okuldaki öğrenmenin günlük pratik öğrenmelerden üstün olmayan bir öğrenme türü olduğunu iddia etmek doğru değil. Öncelikle, okuldaki öğrenme, genellemeye ve transfere daha çok yol açıyor (Scribner ve Cole; 1981, Segall ve diğerleri, 1999). Daha üst düzey bilişsel beceriler gerektiren günlük öğrenmelerin de transfer edildiği bulgulanmışsa da (T. N. Carraher ve diğerleri, 1988; Nunes ve diğerleri, 1993, bkz. Bölüm 3), okuldaki öğrenme için bu çok daha fazla söz konusudur. Daha da önemlisi, kentleşen toplumlarda kişilerin başarılı olmasında okul (okuldaki başarı ve performans), geleneksel becerilerden daha önemli oluyor. Kültürel psikologlar ve antropologlar, geleneksel ortamlarda yaptıkları araştırmalarda Batı-tipi standartları kullanmazken, gelişmiş toplumlarda bu standartlar sosyal statü ve ekonomik yükselme için kıstas olarak kullanılıyor.

Buradaki önemli nokta şudur: Araştırmalar sadece akademik amaçlarla yapılabilir. Ancak, gerçek dünyada yapıldıkları için sosyal değerlerden ve politikalardan uzak kalamazlar. Gerçekten de sosyal bilim değer yargısız olamaz. Bellah ve arkadaşlarının bir süre önce belirttiği gibi (1985), "Toplumun olanaklarını ve sınırlarını, sanki bir başka gezegendeymiş gibi, tarafsız bir şekilde çalışma çabası, daralmış profesyonel sosyal bilimi kırılma noktasına itmektir" (s. 302). Tam tarafsızlık zaten

mümkün değildir, araştırmacılar hiçbir şeyi değiştirmeseler dahi yine de politik sonuçları olan bir taraf seçiyorlar. Örneğin, daha önceki örnekte olduğu gibi, geleneksel değer ve yöntemlerin önemini vurgulamak değişmeyi engelleyebilir ki bu da bir değer yargısı, hatta bir politik yaklaşımdır.

Sosyal Bilim Araştırmalarının Rolü. Sosyal bilim araştırmalarının benim varsaydığım kadar güçlü olmadığı ileri sürülebilir. Bu tip bir güç hemen gözükmeyebilir ama potansiyel olarak vardır. Hatta bilimin yüksek prestijini göz önüne alırsak, araştırmacı tarafından yapılan herhangi bir yorum, medyaya yansıdığı takdirde çok güçlü olabilir. Örneğin politikacılar tarafından politikalarının doğruluğunu ve gerekliliğini kanıtlamak için kullanılabilir. Sonuçta, sosyal bilim araştırmalarının ister istemez sosyal bir sorumluluğu vardır.

Aslında, sosyal sorumluluk gerektiren bir rol sosyal bilimden beklenmektedir de. Bu özellikle, insan modellerini de kapsayan etkili toplumsal gelişme modelleri arayan Çoğunluk Dünya'da geçerlidir. Örneğin, çocuk gelişimindeki kültürlerarası araştırmaların çoğu, "evrensel" çocuk gelişimi kuramlarını sınama ve yeni kuramlar geliştirme çalışmalarında olduğu gibi "bilgiye yönelik" oluyor. Akademik olarak önemli gelişme için çok yararlı olsa da, bu tür araştırmalar çocukların durumlarına veya Çoğunluk Dünya'daki sosyal gelişmeye katkıda bulunmamıştır (Dasen, 1988b, Kağıtçıbaşı, 1995, Wagner, 1986).

Çoğunluk Dünya'da yabancı araştırmacılara (özellikle antropologlara) karşı bir kırgınlık oluşmuştur; çünkü araştırmacılar bu bölgelere gelmiş, yerel kaynaklardan yararlanmış ve sadece bilgi toplayıp karşılığında hiçbir şey vermeden gitmişlerdir. Oysa ki ihtiyaç duyulan, insanların yaşam şartlarını ve insan potansiyelini geliştirmektir. Çünkü bu toplumlarda, toplumsal gelişme en önemli amaçtır ve insan kaynakları da gelişme için genelde en önemli kaynaktır. Ama birçok kültürel psikolog ve antropolog, bunu sağlamaya ne isteklidir, ne de bunu yapacak donanıma sahiptir. Çünkü bir taraftan relativist bakış açıları nedeniyle karşılaştırmalı standartlara dayalı saptamalar yapmazlar; diğer taraftan da "katılımcı olmayan saf bilimci" rol tanımları nedeniyle, yetersizlikleri gidermeye çalışmazlar.

Eğitim Politikaları

Toplumların özlemleri ciddiye alınmalıdır. Çoğunluk Dünya'da, okuma-yazma ve okul yaygın özlemlerdir. 1990 yılında Jomtien, Tayland'da "Herkes İçin Eğitim" üzerine bir dünya konferansı düzenlendi. 1993'te Yeni Delhi'de düzenlenen ikinci bir toplantıda "herkes için kaliteli eğitim" üzerine yoğunlaşıldı. 1994'ün başlarında yapılan çok nüfuslu ülkelerin katıldığı (Çin, Hindistan, Endonezya, Bangladeş, Pakistan, Brezilya, Meksika ve Mısır) "Herkese Eğitim Zirve Toplantısı"nda hükümetler, tüm çocukların okula gitmesi için gerekeni yapmayı vaat ettiler. 1996'da 73 ülkeden temsilciler bir yarı-onyıl değerlendirmesi yapmak için Amman'da buluştular ve 2000 yılında "Dünya Eğitim Forumu" Dakar'da gerçekleştirildi. İkinci milenyumun başlangıcında, evrensel temel eğitim genel hedefine ulaşılamamış olunduğu itiraf edildi ve 1990-2000'e "kayıp onyıl" adı verildi (UNESCO, 2005; UNICEF, 2000). Birleşmiş Milletler Okuma Yazma Onyılı 2003'te yoğunlaştırılan çabalarla yeniden başlatıldı. Tüm bunlar, dünyada eğitim olanaklarındaki büyük eşitsizliklere tepkidir. Örneğin temel eğitimi bitirme oranları Kuzey Amerika'da % 99'a yaklaşırken, bu oran Güney Asya'da sadece % 60 ve Siyah Afrika'da % 63'ü bulmaktadır. Amerika'da ortaokul-lise kayıt oranları erkekler için % 94 ve kızlar için % 92'dir. Bu oranlar Güney Asya'da % 51 ve % 39'ken Siyah Afrika'da sadece % 29 ve % 23'ü bulmaktadır (UNESCO, 2005).

Eğitim aynı zamanda temel bir insan hakkıdır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesi, "Herkesin eğitim alma hakkı vardır. Eğitim bedava olmalıdır, en azından temel eğitim mecburi olmalıdır" der. Buna göre, okuma yazma düzeyini ve okullaşmayı artırmak için yapılan her çaba desteklenmeli ve hükümetler eğitime daha çok yatırım yapmalıdır. Böylece bugün temel eğitimden yararlanamayan ve üçte ikisinden fazlası kız olan 150 milyon çocuğa eğitim olanakları sağlanabilir (Bennett, 1993, s.12). Problemin bu boyutlarda olmasının yanında, kaygılanmak için daha başka nedenler de var. Örneğin, 1980'lerde özellikle Afrika ve Latin Amerika'da, sağlık ve eğitime yapılan yatırımlarda bir düşüş gözlendi ve bu nedenle 1980'ler bazılarınca "gelişimde kayıp dönem" olarak adlandırıldı (Jolly, 1988). Bu çerçevede, Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Bankası'nın yapısal ayarlama (*structural adjustment*) ve eğitimin özelleştirilmesi konusundaki politikalarının zararlı

etkilerinden de söz edilmeli. Afrika'daki durum o zamandan beri pek fazla gelişme göstermedi. Son olarak, endüstrileşmiş ülkelerin Çoğunluk Dünya'ya yaptıkları yardımlarının çoğu eğitime yapılmıyor; sadece İsveç, yardımlarının % 5'ini eğitime veriyor.

Dünyadaki acil çözüm bekleyen eğitim sorunlarının ciddiyetinin yanı sıra bu konuda anlaşmazlıklar ve politik tartışmalar da söz konusu. Örneğin, hükümetler temel eğitime yetersiz yatırım yapabilirler, çünkü eğitime yatırım, uzun vadeli bir yatırımdır; bunun yerine kaynakları, daha hızlı getirisi olan başka alanlara kaydırabilirler. Sonuçta, eğitime yatırımı gerçekleştirmeyip sorumluluklarını toplumsal örgütlere, dini gruplara ve benzerlerine bırakabilirler. Psikologlar da diğer sosyal bilimcilerle beraber, hükümetleri sorumluluklarını yüklenmeleri için her yola başvurarak zorlamalıdır. Diğer taraftan hükümetlerin herkese eğitim sağlama çabaları, modernleşmeye ve özellikle kadın eğitimine karşı olan tutucu ve gerici çevreler tarafından engellenebilir.

Din Eğitimi Örneği. Buna bir örnek, özellikle Müslüman toplumlarda kökten dinciliğin politik güç kazanmasıdır (Gellner, 1992). 80'lerin başında Fas'ta araştırmalar yapan Wagner (1983) "Birçok Müslüman toplumda Kuran eğitiminin modern laik okul sistemiyle yarış halinde" olduğu saptamasını yapıyor (1983, s. 80). Normal eğitimin yerine Kuran eğitimini yerleştirme çabaları, Müslüman toplumlarda laikliği ortadan kaldırmak amacıyla, İran, Libya ve Suudi Arabistan gibi teokratik yönetimli hükümetlerce de destekleniyor. Bu tür hareketler, UNDP'nin insanca gelişme göstergeleriyle ölçülen sosyal gelişmeye ket vurur. Ayrıca, yaygın dini eğitim yalnızca Müslüman toplumlar için önerilmektedir ki bu bazı politik amaçlara işaret ediyor.

Müslüman toplumlardaki bazı hükümetler ve özellikle laik ve eğitimli sektörler, köktendinciliğin yükselmesini önlemek için uğraşıyorlar. Köktendinci terörün de ortaya çıkmasıyla riskler artıyor.* Yine de bazı Batılı kültürlerarası psikologlar ve antropologlar Kuran eğitimini meşrulaştıran ve destekleyen saptamalar yapmışlardır (Wagner, 1983, 1988).

Tamamlayıcı eğitim olarak (temel eğitimin yerini almamak kaydıyla), Kuran eğitimi Arap ülkelerinde okuma yazma eğitimine katkıda bu-

* Bu bölümün çoğunluğu bu kitabın bir önceki (1996) baskısından alınmıştır. O zamandan beri dünyada yaşadıklarımızı, 9/11 ve diğer terörist saldırılarını göz önünde bulundurduğumuzda, bu bölümde yazdıklarımın artık çok daha önemli ve acil olduğunu söyleyebiliriz.

lunabilir (Wagner, 1988). Fakat başka dillerin konuşulduğu Müslüman ülkelerde bu işlevi yerine getiremez. Arapça konuşulan ülkelerde bile amaç, "herkese eğitim" çerçevesinde temel eğitim veren çağdaş okullaşma olmalıdır. Aslında dünyanın en düşük okuma yazma oranına sahip ülkelerden bazıları Arap ülkeleridir; buralarda oranlar % 40'ı bulmaktadır (UNESCO, 2002; Verhoeven, Rood ve Laan, 1991). Özellikle kadınlar arasında bu durum daha yaygındır. Bu oranlar daha fakir ve daha kalabalık olan Arap ülkelerinde daha da yüksektir. Örneğin Yemen'de 9 milyon kişinin % 54'ünün okuma yazması yoktur ve bu oran kadınlarda % 90'a, kırsal kesimde yaşayan erkeklerde ise % 76'ya kadar yükselmektedir (UNESCO, 2002). Kuran eğitiminin okuma yazmayı yaygınlaştırmaya yardımcı olmadığı açıkça görülmektedir.

Aslında, araştırmalarda Kuran eğitiminin (okulöncesi eğitim düzeyinde) olumlu etkilerinin çok az ve çok sınırlı olduğu; sadece sayıları kullanan seri hafıza işleminde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu sınırlı etki bile "sayılar yerine Kuran isimleri kullanıldığında ya da rasgele uzun gruplamalar yerine düzenli artan maddeler kullanıldığında" yok oluyor (Wagner ve Spratt, 1987; s. 1217). Yetişkinler arasında Kuran eğitimi genel belleği hiç geliştirmiyor, sadece belirgin artan çağrışımı geliştiriyor (Scribner ve Cole, 1981). Dili Arapça olmayan Müslüman toplumlarda ise böyle sınırlı bir etki bile olmayacaktır; çünkü bu ortamda Kuran eğitimi, anlaşılamayan bir dilde metin ezberleme niteliğindedir. Buna karşılık temel eğitimin, bilişsel ve bellek işlemleri üzerinde geniş çaplı ve sürekli olumlu etkileri saptanmıştır (Ceci, 1991, 1999; Ceci ve Williams, 1997; Oloko, 1994; Scribner ve Cole, 1981; Segall ve diğerleri, 1999; Serpell, 1993).

Olumlu bilişsel etkilerin azlığı göz önüne alınırsa, "Üçüncü Dünya ülkelerinin gereksinimleri göz önünde bulundurulduğunda geleneksel eğitimin önemli katkısı olduğu", dolayısıyla "uygun eğitim" olduğu değerlendirmesi yersizdir (Wagner, 1988, s. 106). Yine, göreceli çifte standartlarla karşı karşıyayız. Dinsel eğitim, özellikle sanayileşmiş Batı toplumlarında azalmıştır ve kimse bu eğitime geri dönmeyi önermemektedir; ancak bu tür eğitim, Üçüncü Dünya (Müslüman toplumlar) açısından "uygun" bulunmaktadır. Dinsel eğitim, toplumsal gelişimi ilerletmede, devlet okullarının işlevlerini göremez; bu nedenle bir alternatif olarak değil, ancak evrensel eğitime ilave bir eğitim biçimi olarak görülmelidir.

Eğitim konusunu, Çoğunluk Dünya perspektifi içinde ayrıntılarıyla tartıştım, bunun iki nedeni vardı: Konunun çok önemli olması ve araştırmaların politik sonuçlarına çarpıcı bir örnek oluşturması. Okullar, eksikliklerine rağmen, toplumsal gelişimin en önemli kurumlarındandır. Okullar, sadece bilişsel yetenekler ya da belirli bir eğitim vermekle kalmaz. Örneğin, okul eğitiminin, özellikle kızlar açısından, uzun süreli etkileri vardır; ileride evlilik yaşının artması, daha düşük doğurganlık oranı, çocuk ölümlerinin azalması ve çocuklar için daha iyi beslenme ve sağlık düzeyi gibi (Caldwell, 1979, 1980; Cochrane, 1979; LeVine, 1983; UNESCO, 2002). Bu kazanımlar daha gelişmiş okur-yazarlık becerileri ve daha yüksek düzeylerde iş bulma oranı gibi bilinen kazanımlara ek olarak ortaya çıkmaktadır. Dahası, bu tür uzun süreli kazanımların, özellikle az gelişmiş ülkelerde, sadece ilkokul, hatta birkaç yıllık okul eğitimiyle bile elde edildiğini görüyoruz (Cochrane ve Mehra, 1983). Örneğin, Min (1994), okulların kız çocuklar/kadınlar açısından güçlendirici etkilerine dikkat çeken araştırmaları incelemiştir.

Görülen odur ki, okul eğitiminin başka herhangi bir günlük eğitimden üstün olmadığını savunan küçümseyici yorumlar, "herkese eğitim" sağlamaya uğraşan çabalara destek olmamaktadır. Tersine, psikologlar, insan başarısının okul eğitimiyle geliştiğini gösteren bilimsel bulguları duyurarak okullaşmanın artması çabalarına katkıda bulunabilir (örneğin Ceci, 1991, 1999; Ceci ve Williams, 1997).

Ayrıca, dinsel eğitim, sadece sınırlı ezber yeteneklerini içermez. Çoğu zaman bilimsel dünya görüşüne ters düşen dinsel bir dünya görüşünü de aşılar. Bu durum özellikle İslami eğitimin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır, çünkü İslam, sadece "inanç"ı değil, cinsiyet, ekonomi, devlet yönetimi gibi konular da dahil olmak üzere gündelik yaşamı düzene sokan "hukuk"u da kapsamaktadır. Türkiye, Mısır, Tunus gibi laik olmayı seçmiş ülkelerde, dinsel eğitimin gerici bir muhafazakârlık yarattığını görmekteyiz. Örneğin bir süre önce Türkiye'de ergen gençlerle gerçekleştirdiğim bir araştırmada (Kağıtçıbaşı, 1973), dindarlığın yetkecilik ve dışsal kontrole inanç ile bağlantılı olduğunu, iyimserlik ve başarı güdüsüyle ters orantılı olduğunu saptadım.

Müslüman toplumlardan gelen etnik azınlığın sayıca çok olduğu Batı Avrupa ülkeleri gibi göç alan ülkelerde de problemler bulunmaktadır. Hoşgörülü eğitim politikaları ve sosyal politikalar, bu etnik azınlıkların çocuklarına dinsel eğitim veren kurumlara izin vermekte ve hatta

bu kurumları desteklemektedir. Oysa ki, bu durum bu çocukların ve ergenlerin ev sahibi toplumdan çok daha fazla uzaklaşmalarına ve bu toplumun çocuklarının entelektüel başarı düzeylerine benzer düzeylere ulaşamamalarına yol açmakta. Bu konu 10. bölümde daha ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

Konunun ciddiyeti göz önüne alındığında, kültürlerarası psikologların dünyadaki eğitim politikaları ve kendi çalışmalarının çıkarsamaları üzerine düşünmeleri zorunluluğu ortaya çıkıyor. Daha önce de belirttiğim gibi, okulların kendi sorunları vardır ve bu yüzden eleştirilmektedir. Gerçekten de Çoğunluk Dünya'daki birçok okul yetersizdir (Myers, 1992; Serpell, 1993). Okul eğitimi edinebilmedeki eşitsizlikler, derslerin düşük kalitesi, ezber ve mekanik öğrenmenin yaygınlığı, kalabalık sınıflar, eğitim malzemelerinin azlığı ve ders programlarının yerel/ulusal gerçeklerle bağlantılı olmaması Çoğunluk Dünya'da karşılaşılan önemli sorunlardır. Ancak bu tür sorunlar, okullardan vazgeçmenin değil, okulları geliştirmek için çalışmanın ve okullara daha fazla yatırım yapmanın gereğini vurgulamaktadır.

Okullarla ilgili bu sorunlar, bazen düşünüldüğü gibi toplumsal sorunlara neden olmaz; var olan toplumsal sorunları yansıtmaktadır, Örneğin, kırdan kente göçün nedeni okul eğitimi değil, temel sosyal-yapısal ve ekonomik değişimlerdir: insan gücünün yerini alan mekanize tarım ve ekilebilir tarım alanlarına artan nüfusun baskısı gibi. Bu tür değişimler, kırdaki insanları kentlerde iş aramaya yöneltmiştir. Yani, işsizliği yaratan eğitim değil, bir toplumdaki ekonomik ve nüfusla ilgili sorunlardır. Bununla beraber, okul eğitimi, sorunları çözmede yetersiz kalabilir. Örneğin, işsizlik, okulların kalitesini artırmak için daha fazla yatırım ve iyi bir planlamayı ve bu okulların toplumdaki iş talepleri doğrultusunda insan yetiştirmelerinin sağlanmasını gerektirmektedir.

Okul eğitiminin bireyci yönelimlere neden olduğu bulgulanmıştır; bu durum toplulukçu kültüre sahip toplumlarda karşılıklı bağımlı aile bağlarının zayıflamasına neden olabilir (Greenfield, 1994; Oloko, 1994; Serpell, 1993). Yine de bu durum kaçınılmaz değildir; Doğu Asya kültürlerinde (Greenfield, 1994) ve örneğin Pueblo yerlilerinin sınıflarında olduğu gibi (Suina ve Smolkin, 1994) karşılıklı bağımlılık değerleri okul eğitimine dahil edilebilir. Amerika gibi bireyci toplumlarda bile "yapboz sınıfları" (*jigsaw classrooms*) gibi deneysel okul programlarının bireyci rekabet yaratmaktansa işbirliği ve eşgüdüm yaratmaya

yardımcı olduğu gözlenmiştir (Aronson, 1978). Bu tür müdahalelerde, başarının grup üyeleri arasında karşılıklı işbirliğine bağlı olduğu grup projeleri kullanılır. Bu, işbirliği ve rekabetin durumsal unsurlara bağlı olarak gelişebileceğini gösteren, Sherif'in ünlü "Hırsızlar Mağarası" (Robbers Cave) deneyini hatırlatmaktadır (Sherif, Harvey, White, Hood ve Sherif, 1961).

Okul eğitimi, sosyal ve kültürel uygunluk ve duyarlılıkla verildiği zaman, toplumsal gelişimin güçlü bir destekçisi olabilir. Aslında, ulusal eğitim politika ve planlarının uygulandığı Çoğunluk Dünya'da, *Batılı okullar* terimi kullanılmamalıdır. Çünkü bugüne kadar Batılı olagelen veya Batı'nın malı sayılan eğitim, bugün küresel olarak paylaşılıyor. Bu eğitim, hem kültüre uygundur hem de küresel olarak paylaşılmıştır ve "içsel gelişim"in (endogenous development) (Huynh, 1979; Tripathy, 1988) doğal bir parçasıdır.

PSİKOLOJİ İŞE YARAYACAK MI?

Buraya kadar, kuram ve uygulamayı bağdaştırmayla ilgili konuları inceledim ve özellikle de kültürlerarası araştırmacının rolüne odaklandım. Aynı zamanda, politikaları ve uygulamaları şekillendirebilecek araştırmaların değer ve yargıları ile ilgili sorunlara değindim. Araştırma bulgularının insan refahını ilerletecek amaçlar için kullanılacağının bir garantisi elbette yoktur. Çünkü bilim, herkese aittir; iyiye veya kötüye kullanılabilir ve bu konuda bilim adamının yapacağı çok fazla bir şey yoktur.

Kültürlerarası psikolojiyle ilgilenen sosyal bilimciler ve psikologların bir ek sorunu da içinde çalıştıkları toplumların kültürel ve politik bağlamlarını değerlendirme ve yorumlama zorunluluklarıdır. Burada önerdiğim katılımlı yaklaşım, aslında yabancı ziyaretçilere, rahatsız edici buldukları konulara müdahale etme izni vermez. Yanlış anlamaları engelleyecek iyi bir yol, yerel araştırmacılarla ortak çalışmaktır. Greenfield'ın belirttiği gibi (1994) "içeriden birinin perspektifi, sosyalleşmenin ve gelişimin geçerli bir tanımı için temel olabilir" (s. 23). Bu, yerel araştırmacının bakışının mükemmel olacağı anlamına gelmez; onun da kendine has zaafları vardır. Yine de, dışarıdan birinin olası

etnik merkezciliğini (*ethnocentrism*) ya da olayları yanlış yorumlama olasılığını azaltabilir ve özellikle politika oluşturucu sonuçları olan araştırma ve müdahale çalışmalarında işe yarayabilir.

Kişinin kendi bakışını konuya yansıtmasını engellemenin ikinci bir yolu da araştırmanın "denek"lerine, değerlendirme ve yorumlamada "katılımcı" olarak yer vermek ve araştırmayla ilgili konularda onların fikir ve isteklerini sormaktır. Bu tür yaklaşımlar özellikle uygulamalı araştırmalarda karşılaşılan bazı zor kararların alınmasında yardımcı olabilir. Örneğin, insanların sorunlarına çözümler sağlamak için tasarlanmış uygulama araştırmalarında veya müdahale çalışmalarında, değişimi kapsayan kararlar almak gerekir.

"Neler değiştirilmelidir? Neler korunmalıdır? Bu, kim tarafından ve nasıl kararlaştırılacaktır?" gibi zor sorular, o toplumun içinden insanların fikir ve anlayışlarından yararlanılarak cevaplanabilir.

Müdahale araştırmaları tedbirli olmayı gerektirir. Sosyal politikalara katkıda bulunan iyi sosyal bilim ile psikolojik emperyalizm ve istenmeyen paternalizm arasındaki ayırımı yapabilmek gerekir. Bunu başarmak her zaman kolay değildir; bu, daha önce önerilen tedbirlerle içeriden insanların perspektifini kullanarak kolaylaştırılabilir.

İçten gelişim, geleneksel yaklaşımların devam ettirilmesi veya güçlendirilmesi anlamına gelmez. Bu tür bir yerelleşme, kökten dincilik örneğinde olduğu gibi, tepkisel bir harekete dönüşme tehlikesi taşıyabilir (Dalal, 1990, s. 116). Oysa içsel gelişim, bir taraftan gelişimi toplumsal değerlerle bir arada götürür, diğer taraftan da küresel değişimlerle başa çıkabilecek etkili sistemlerin oluşumunu içerir. Sosyal değişimi "gelişim" olarak değerlendirebilmek için "dışa açıklığın", "yerel geçerlilikle" birlikte var olması gerekir (Tripathi, 1988).

Bu tür gelişimin bazı örnekleri "bütünleyici sentezler" olarak görülebilecek bazı psikolojik kavramlarda görülebilir. Bu tür sentezler, genel olarak psikolojide bir arada düşünülmeyen bazı kavramları bir araya getirir ve bütünleştirir. Batı'da birbiriyle ilişkilendirilmeyen bu tip kavramlar faklı bir kültürel bağlamda bir arada bulunabilir. Bunlardan bazılarını daha önce tartıştım ve önerdim. Bunlar, "sosyo-duygusal-iş liderliği" (J. B. P. Sinha, 1980); "sosyal başarı güdüsü" (Agarwal ve Misra, 1986; Misra ve Agarwal, 1985; Phalet ve Claeys, 1993; Yu ve K-S. Yang, 1994); "özerk-ilişkisel benlik", bağlılığı ve özerkliği içeren "psikolojik-duygusal bağlı aile modeli" (bkz. Bölüm 5 ve 6) ve çocuk yetiştirmede

sosyal zekânın yanında dil-bilişsel gelişime de önem vermek, yani "bilişsel-sosyal zekâ"dır (bkz. Bölüm 3).

Bu tür konular, örneğin, optimal insan gelişimini desteklemek ve erken gelişimin içinde gerçekleştiği çevreyi iyileştirmek için tasarlanmış bir müdahale projesinde önem kazanabilir. Kitabın üçüncü bölümünde "yoksunluk"u inceledim; ikinci bölümde de insan gelişimini bağlamla ilişkilendiren bazı modelleri tartıştım. Üzerinde durduğum önemli bir nokta, makro düzeydeki olumsuz sosyo-ekonomik koşulların, büyüyen çocuğu, ana-baba ve aile davranışları aracılığıyla etkilediği ve bu yüzden de psikolojik müdahalenin mümkün olduğuydu. Aile düzeyindeki ve çevredeki gruplara da yayılan müdahalelerin etkililiği, toplulukçu kültürlerde bireyci kültürlere oranla daha da kolaydır (Sinha ve Kao, 1988, s.25).

Okula Hazırlık ve Erken Gelişim Göstergeleri

Çoğunluk Dünya'nın birçok ülkesinde karşılaşılan ciddi bir gelişme sorunu, okul başarısızlığı ve okul terkidir. Bu durum okulun ilk yıllarında yüksek oranlarda sınıfta kalmalara ve temel eğitim sürecinin sonuna doğru düşük okullaşma oranlarına yol açmaktadır (UNESCO, 2005; UNICEF, 2000) (örneğin, Bangladeş'te okula başlayan öğrencilerin sadece % 20'si okulu bitirebilmektedir; Bennett, 1993; s.12). Özellikle evrensel ilköğretim hedefine ulaşılamamış az gelişmiş yerlerde bu sorun büyük ekonomik kaynak ve insan kaybına neden olmaktadır. Dünya Bankası (1988, s. 50), Siyah Afrika'da her ilkokulu bitiren çocuğun maliyetinin, sınıfta kalma ve okulu bırakma nedenlerinden ötürü ortalama % 50 daha pahalıya geldiğini saptamıştır. Bu bölgedeki ülkelerin bazılarında bu durum bugünlerde bile halen aynı şekildedir (UNESCO, 2005).

Bu sorunda birden çok faktör rol oynamaktadır: Kalabalık sınıflı düşük kaliteli okullar, okulların eşitsiz dağılımı, okulun çok uzakta olması vb. Bu faktörlerin arasında çocuğun okula hazırlık düzeyinin ve ailenin çocuğun öğrenci rolüne ve okul başarısına desteğinin de yetersiz olması vardır. Bu noktaları kitabın 2. ve 3. bölümlerinde ele almıştım. Burada, psikolojik araştırmaların insan gelişimiyle ilgili diğer konularla birlikte bu konuya nasıl yaklaşabileceği üzerinde durmak istiyorum. Myers'ın dediği gibi (1992), "çocukların okula hazırlığını geliştirerek okulların

kalitesi ve etkisi artırılabilir... çünkü çocuklar belki de okulun en önemli 'girdi'leri ve yine en önemli 'çıktı'larıdır" (s. 221).

Okula hazırlık eksikliği, oluşturulabilecek ölçülebilir bir yeterlik standardı varsayımından hareketle, gelişimsel bir problem sayılabilir. "Okula hazır olma" günümüzde, çocuğun a) aktivite düzeyi (hem okula devamını hem de sınıfta konsantrasyonunu etkileyen sağlık ve beslenme durumu) b) sosyal yeterlik ve psikolojik hazırlık (okulun beklentilerine ayak uydurma ve onlarla başa çıkabilme) ve c) okur-yazarlık öncesi ve aritmetik öncesi becerileri içeren bilişsel yetenekler olarak tanımlanmaktadır. Bu hazırlık aynı zamanda, ailenin desteği ve olumlu yaklaşım ve beklentilerini de yansıtmaktadır (Myers, 1992, s.216).

Yukarıdaki kavramlar için farklı terimler ve daha ayrıntılı kategoriler kullanılabilirse de, bu kavramlar genelde çocuğun okula hazırlığının özelliklerini oluşturmaktadır. Bunların bileşimi çocuğun bu tip bir standarda göre ne durumda olduğuna dair bir "endeks" ya da ölçü oluşturabilir. Böylece, yeterli ya da yetersiz okula hazırlıktan söz edebiliriz. Gelişim psikolojisinde, insan gelişiminin özelliklerinin kavramlaştırılması ve ölçümüyle ilgili oldukça çok bilgi birikimi vardır. Çok sayıda araştırma, okul öncesi yıllarda dil/iletişim; problem çözme; kavram oluşturma ve diğer bilişsel süreçler; sosyal yeterlik/olgunlaşma; duygusal gelişim; yaşam becerilerinin gelişimi gibi konularda bizi bilgilendirmektedir. Bunların hepsi "okula hazırlığa" katkıda bulunur.

Ölçüm ve Gelişim Göstergeleri. Bütün bu bilgi ve uzmanlığın farklı sosyokültürel bağlamlardaki müdahale çalışmalarında optimal bir biçimde kullanıldığı söylenemez. Çocukların gelişmelerindeki geri kalmaların saptanması ve okula hazırlığın desteklenmesi için farklı alanlarda, yaşa uygun, kültüre duyarlı ve uygun ölçümlerin geliştirilmesi gerekir. Bu ölçümler, insan gelişiminin kültürel olarak geçerli bir kavramlaştırmasına dayanmalıdır, bu da bu konuda yapılan uluslararası düzeyde ve farklı sosyokültürel bağlamlarda gerçekleştirilecek araştırmalarla mümkün olacaktır.

Sadece Batı kavramlaştırmasına ve özellikle de Batı'nın ölçümlerine bağlı kalmak bu alandaki gelişmeler için bir engeldir. Çok sayıda çocuğa uygulanabilir, fazla zaman almayan ve uzmanlık gerektirmeyen ölçümlerin eksikliği de bu konuyla ilgili bir sorundur. Gelişmekte olan ülkelerde sorunlar çok sayıda çocuğu ilgilendirmektedir. Yetersiz gelişim riski

altındaki çocukların saptanabilmesi ve ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için tarama yöntemlerine gereksinim vardır. Çoğu zaman özel uzmanlık gerektiren bireysel zekâ testleri ve diğer karmaşık ölçüm teknikleri bu amaçlar için uygun değildir. Bunlar, psikologların geleneksel olarak kullandıkları ölçüm türüdür. Bu yüzden, geniş çaplı gereksinimlere cevap verebilecek farklı yaklaşımlar gerekmektedir.

Örneğin, UNICEF'in bir süre önce Brezilya'da gerçekleştirdiği bir çalışma sonucu yapılan öneri şöyledir: "Çocukların psiko-sosyal gelişimini ölçen basit bir tekniğin oluşturulması ve bölgedeki değişik ülkelerde uygulanması gerekir. Günümüzün yöntemleri, büyük ölçüde yetersiz bulunmuştur" (Danışma Grubu, 1986, s. 2). Bu öneri halen de, alanda çalışanlar tarafından hissedilen bir gereksinimi dile getirmesi açısından önemlidir. Özellikle psikometri ve kültürlerarası gelişim psikolojisindeki uzmanlık, geçerli ve kültüre duyarlı ölçümlerin oluşturulabilmesine büyük katkılarda bulunabilir, örneğin okula hazırlığın saptanması konusunda. Bu, henüz katkıları bulunmamış olsa da psikologlar için önemli bir hizmet alanı olabilir (Kağıtçıbaşı, 1991; Landers ve Kağıtçıbaşı, 1990).

Genelde, sağlık alanındaki uzmanlar, beslenme uzmanları ve çocuk hekimleri çocukları tarama amaçlı büyük çaplı ölçümlere gitmişlerdir. Fiziksel gelişimi ölçen bu tekniklere paralel olarak, psikolojik gelişimi ölçen yöntemlere de büyük ihtiyaç vardır. Aynı şekilde, fiziksel büyüme normlarına (standartlarına) paralel, psiko-sosyal gelişimin kültürel olarak geçerli normlarının da oluşturulması gerekir. Böyle normlar, aynı fiziksel büyümenin izlenmesi gibi, çocuk gelişimini izleyebilmek ve gelişimde ortaya çıkabilecek sorunları fark edebilmek için gereklidir.

Bugüne kadar psikologlar büyük çaplı sağlık projelerinde yer almamışlar ve dünyada sağlık ve eğitimi iyileştirmek için yapılan disiplinler arası çalışmalarda kendilerine bir görev biçmemişlerdir. Bununla birlikte, örneğin, Latin Amerika, Hindistan ve Türkiye'deki bazı araştırmalarda kültürel olarak geçerli, yaşa özel gelişim normlarının oluşturulması için bazı önemli adımlar atılmıştır (Dasen, Berry ve Sartorious, 1988; Landers ve Kağıtçıbaşı, 1990; Myers, 1992; Pandey, 1988; Saraswathi ve Kaur, 1993; Savaşır ve diğerleri, 1992; UNICEF, 2005). Tablo 7.1'de 5 yaşında bir çocuk için bazı gelişim göstergeleri verilmiştir.

Tablo 7.1 Beş Yaşında Bir Çocuk İçin Önerilen Gelişim Göstergeleri

Beş Yaş İçin Çocuk Göstergeleri (Kağıtçıbaşı)

Fiziksel Sağlık

(aşılar; parazitlerin olmaması; iyi beslenme; yeterli fiziksel büyüme; yeterli enerji/aktivite düzeyi; kaba ve ince motor becerilerin gelişimi; duyusal gelişim)

Dil Gelişimi

(kelime dağarcığı; anlaşılabilir anlatı dili)

Bilişsel Gelişim

(kavram oluşumu: sınıflandırma/kategorizasyon, eğer-o zaman ifadelerinin kullanılması; okur-yazarlık ve aritmetik öncesi beceriler; sosyal zekâ*)

Duygusal Güvenlik

(sevildiğini hissetmek; ait olduğunu hissetmek; düşük saldırganlık düzeyi)

Özerklik/Yetkinlik

(bir şeyleri kendi kendine yapabilme, diğer çocuklarla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurabilmek – oynamak, paylaşmak; kendini gerçekçi şekilde değerlendirmek)

Not. Sosyal zekâ sosyal normları ve kuralları bilmeyi ve onlara uyum göstermeyi kapsamaktadır; ayrıca başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olmak anlamına da gelir.

Çoğunluk Dünya ülkelerini içeren bazı büyük çaplı araştırmalarda sağlık uzmanları, gelişimin bazı psiko-sosyal göstergelerini oluşturmuşlardır. Bunlardan biri, Arjantin, Çin, Hindistan, Pakistan, Senegal ve Tayland'da 1983'te başlatılan ve psiko-sosyal göstergelerin oluşturulması ve kullanılması konularıyla ilgili olan bir Dünya Sağlık Örgütü projesiydi. 1990'da 31000'den fazla çocuk hem büyüme hem de psiko-sosyal gelişim ölçümlerinden geçirilmişti (Dünya Sağlık Örgütü, 1986, 1990). Bu büyük çaplı projede, test gelişimi, güvenilirlik kontrolleri, testi yapan kişilerin eğitimi, testlerin tekrar tekrar uygulanması ve bunların sonucunda yapılan düzeltmelerle, kültüre ait belirli maddelerin eklenmesi gibi konular üstünde duruldu. Bu proje, 0-6 yaşı kapsayan erken gelişimin kültürlerarası kavramlaştırması ve ölçümü konusunda iddialıydı. Ancak akademik psikoloji çevreleri bu projenin içinde yer almadı.

Çevreyle İlgili Göstergeler. Psikolojik gelişim göstergelerine ek olarak, çevreyle ilgili göstergelere de ihtiyaç vardır. Bu göstergeler arasında fiziksel çevrenin ölçümü, çevreden gelen uyarımlar, çocuğa bakan kişilerin tutum ve davranışları, çocuk ve ona bakan (çoğunlukla anne)

arasındaki ilişkiler bulunmaktadır. Çevreyle ilgili göstergeler de yine sağlık uzmanlarınca gerçekleştirilen bazı büyük çaplı sağlık projelerinde ele alınmıştır (DeSilva, Nikapota ve Vidyasagara, 1988; Nikapota, 1990; Sockalingam, Zeitlin ve Satato, 1990; World Health Organization, 1986, 1990).

Müdahale çalışmalarının önemli bir unsuru, ana-baba eğitimi ve halka yönelik programlar yoluyla sağlıklı insan gelişimini desteklemektir. Müdahale çalışmalarının etkili olabilmesi için çevreyle ilgili göstergelerin bilinmesi ve müdahale çalışmalarının en gerekli olduğu yüksek risk ortamlarını saptamakta kullanılması çok önemlidir. Sosyoekonomik statü gibi genel göstergeler yeterli değildir; daha ayrıntılı göstergelere ihtiyaç vardır; çünkü örneğin aynı sosyoekonomik statüdeki ana-babaların davranış ve tutumları arasında çok çeşitlilik olabilir.

Daha önce sözünü ettiğim, UNICEF'in (2005) çocuk gelişim göstergeleri tasarlama girişimi, çevresel göstergeler düzenlemeyi de kapsıyor. Çevresel göstergeler, birçok Çoğunluk Dünya ülkesinde geçerliliği gösterilmiş HOME ölçeğinin (Bradley ve diğerleri, 1998) yeni uyarlamasına dayanıyor. Ancak, HOME ölçeğinin uygulanması çok zaman ve uzmanlık gerektiriyor. UNICEF'in çabası, büyük çaplı uygulamalarda böyle bir sakıncası olmayan basit bir ölçek oluşturmaktır. Bu doğru yönde atılan bir adımdır.

Çevresel göstergelerin oluşturulmasında psikolojik uzmanlık da gerekir. Çevresel risk kavramının daha iyi bir kavramlaştırmaya ve işevuruk tanıma ihtiyacı vardır. Kültürlerarası bağlamda bu zor bir iştir. Kültüre has özelliklerin dikkate alınması gerekir. Ancak çocuğa bakan kişinin etkileşim stilleri, beklentileri ve inançları; çevreden gelen bilişsel uyarım ve sözel uyarım; çevrenin fiziksel özellikleri; çocuk yetiştirmede özerklik ve bağımlılık yaklaşımları gibi alanlarda bazı kültürlerarası ortak kategorilerin oluşturulması da mümkün olabilir. Tablo 7.2 çevresel göstergelerin bir örneğini vermektedir.

İnsan gelişimini kavramlaştırmak; fiziksel büyüme ve tüm psikolojik gelişimi (sosyoduygusal, dilsel ve bilişsel gelişim de dahil olmak üzere) zaman ve mekân içinde, başlangıçtan itibaren bütünleştirmek kolay bir iş değildir. Çoğunluk Dünya'da ciddi bir sorun olan çocuk ölümleri karşısında, birkaç on yıldan beri özellikle 0-3 yaş arası çocukların sağlık ve beslenmeyle ilgili ihtiyaçları üzerinde öncelikle durulmuştur. Günümüzde medikal sağlık modellerinden sosyal sağlık modellerine

Tablo 7.2 Önerilen Çevresel Göstergeler

Çevresel Göstergeler (Kağıtçıbaşı)
Fiziksel Çevre (temiz, düzenli, güvenli ortam, çocuğa ait bazı eşyaların olması)
Çevresel (Bilişsel) Uyarım (kitap/dergilerin bulunması; oyuncaklar ve/veya oyun malzemeleri; radyo, televizyon; çocuğa öykülerin anlatılması/okunması, yetişkinin çocuğa sözle ifadesinin düzeyi ve kapsamı)
Çocuğa Olumlu Yaklaşım (ana-babanın çocuğun eğitimiyle ilgili istekli olması; ana-babanın çocuğun kapasitesini gerçekçi/olumlu değerlendirmesi, ana-babanın çocuğu benimsemesi çocuktan memnunluk; çocuğa karşı dikkatlilik/duyarlılık)
Anne/Çocuğa Bakanın Bilişsel/Dil Kapasitesi (annenin konuşmasının anlaşılabilir olması; annenin eğitimi)
Az Sorunlu Ortam (madde bağımlılığı/ alkolizm/suç olmaması; eşler arasında anlaşmazlığın az olması; kadının lurpalanmaması/dövülmemesi; çocuk istismarı olmaması; annenin sosyal destek ağının olması)

doğru bir geçişle, sağlıklı olmanın ve refahın sosyal-davranışsal yanları da tanınmaya başlanmıştır. Nitekim Dünya Sağlık Örgütü, sağlığı kabaca şöyle tanımlıyor: "Fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak tamamen iyi durumda olma durumu, sadece hasta olmama durumu değil". Sağlıklı olmanın daha geniş bir şekilde kavramlaştırılması, beslenme, sağlık ve psiko-sosyal gelişim arasındaki sinerjik ilişki açısından ve aynı zamanda insan gelişiminin bağlamsal-etkileşimsel yönleri açısından yapılmaktadır (Myers, 1992). Demek ki, psikolojik gelişim ve yakın çevredeki aracı faktörlerin önemi anlaşılmıştır. Dünyanın çeşitli yerlerinde gerçekleştirilmiş araştırmaların bunda katkısı olmuştur.

Beslenme, sağlık ve psiko-sosyal gelişim arasındaki etkileşimsel ilişki ve çevresel faktörlerin doğrudan etkisi, doğuştan itibaren önem taşır ve çocuğun okula hazırlığına etki eder. Örneğin, yetersiz beslenme, çocuğa bakan kişinin duyarlılığı ve davranışlarıyla telafi edilmediği takdirde, yine yetersiz beslenmeyi doğurur. Çünkü yetersiz beslenen bebek ve çocuklar daha az aktif olurlar ve daha az talepte bulunurlar, dolayısıyla onlara daha az yiyecek verilir; bu da daha fazla yetersiz bes-

lenmeye neden olarak bir kısır döngü oluşturur. Öte yandan, aktif ve sağlıklı bebekler ise daha çok yiyecek talep ettikleri için onlara daha çok yiyecek verilir. Çocuğun yakın çevresi bu sinerjinin bir parçasıdır. Örneğin küçük bir bebek, annesinden süt emerken yorulup uyuyakalabilir. Eğer annesi doydu zannedip bebeği yatırırsa, bebek yetersiz beslenmiş olur. Halbuki anne bebeği uyandırıp uyarırsa ve tekrar emzirirse, bebek yeterli beslenir. Daha az uyarıcı olan bir çevre ise; çocuğun başlangıçtan itibaren beslenme, sağlık ve psiko-sosyal gelişimine daha az destek olur (Brazelton, 1982; Myers, 1992; M. E. Young, 2002).

Yakın Çevre. 1980'lerden itibaren yakın çevre üzerine giderek daha fazla odaklanma olmuştur. Örneğin, Carvioto (1981) tarafından yapılan bir çalışma, yakın çevrenin büyümekte olan çocuğu yoksun ortamların olumsuz etkilerinden korumaktaki kritik rolünü göstermesi açısından son derece önemliydi. Meksika'nın uzak bir dağ köyünde gerçekleştirilen bu çalışma, "çocuğu yetiştirenin radyo dinleme alışkanlığı"nın çocuğun beslenme durumunu etkileyen faktörlerden biri olduğuna dikkat çekti. Azımsanmayacak derecede fakirliğin ve çocuklarda yetersiz beslenmenin görüldüğü bu köyde, bazı çocuklarda yetersiz beslenme probleminin olmadığı ve normal hızda büyüdükleri bulgulandı. Bu çocukları yetersiz beslenme görülen çocuklardan ayıran tek çevresel özellik, annelerinin radyoyu daha fazla dinlemeseydi. Bu beklenmeyen sonuç nasıl açıklanabilir?

Burada birçok faktör rol oynamış olabilir. Bu anneler radyo programlarından çocuk yetiştirme ve çocukların gelişimsel ihtiyaçları üzerine bilgi edinmiş olabilirler. Ya da radyo genel bir uyarıcı olarak etki ederek bu anneleri daha uyanık ve dikkatli tutmuş olabilir. Ya da bu anneler daha zeki veya yeni tecrübelere daha açık anneler olabilirler ki bu özellikleri onları hem radyo dinlemeye hem de çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamaya yatkın hale getirmiş olabilir. Ya da bütün bu faktörlerin birleşimi etki göstermiş olabilir. Sebep her ne ise, bu annelerin, evde çocuklarına daha kaliteli uyarım sağladığı ve çocuklarına karşı, yetersiz beslenen çocukların annelerinden daha duyarlı oldukları saptandı.

Benzer şekilde, Ford Vakfı tarafından Merkez Java'da gerçekleştirilen Çocuğun Uyarımı projesinde, zor ekonomik koşullara rağmen, çocuğun daha iyi beslenmesinin, daha iyi fiziksel ve bilişsel gelişiminin, anne-çocuk etkileşimine bağlı olduğu ortaya çıkmıştır (Landers

ve Kağıtçıbaşı, 1990). Annelerin çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını anlamaları ve bunları karşılamaları bu noktada önem kazanmaktadır. Daha önce sözünü ettiğim, Tayland'da yapılan büyük çaplı bir beslenme projesinde de anneler, erken uyarımın ve çocukla etkileşimin, beslenme, sağlık ve gelişime yararlı etkileri hakkında bilgilendirilmiştir (Kotchabhakdi ve diğerleri, 1987). Sağlık ve beslenmenin yanında bu psiko-sosyal süreçlerin de vurgulanması, çocukların gelişiminde büyük yarar sağlamıştır.

Zeitlin, Ghassemi ve Mansour (1990) tarafından önerilen "olumlu sapma" kavramı, yetersiz koşullarda bile hayatta kalabilen ve hatta gelişebilen çocuklara işaret ediyor. On altı çalışmanın bulgularını tarayarak, yetiştiren-çocuk arasındaki olumlu etkileşimin "çocuğun gelişen organ sistemini çalıştırma eğilimini arttırdığı ve bunun sonucunda büyüme ve gelişim için besinlerin daha iyi kullanılabildiği" sonucuna varmışlardır (s. 33). Psikolojik stres besinlerin kullanımını olumsuz etkilerken, psikolojik sağlık, büyüme-gelişme hormonlarını harekete geçiriyor. "Anne-çocuk arasındaki sevgi gibi bazı psiko-sosyal faktörler, sağlıklı büyüme ve gelişimle bağlantılıdır" (s. 34). Bütün bu bulgular, yakın çevrenin (yetiştiren-çocuk etkileşimi) önemini ve büyümekte olan çocuğu fakirlik gibi makro düzeydeki olumsuz etkilerden korumadaki aracı rolünü gösterir.

Beslenme, sağlık ve psiko-sosyal gelişim arasındaki bu sinerjik ilişki, okul ve okul öncesi yaştaki çocuklarla okula hazırlık ve okul başarısı konularında yapılan araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (E. Pollitt ve Metallinos-Katsaras, 1990; Seshadri ve Gopaldas, 1989). Beslenme, sağlık, psiko-sosyal uyarım ve gelişim üstünde son zamanlarda yapılan çalışmalar da önceki bulguları doğrulamakta ve yetişkinliğe uzanan uzun vadeli etkileri göstermektedir (Armecin ve diğerleri, 2005; Behrman ve diğerleri, 2004; Behrman ve Hoddinott, 2005).

Bütün bu çalışmalar, insan gelişimini kavramlaştırmada ve ölçmede bütünsel ve etkileşimsel-bağlamsal bir yaklaşım gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu tür bir yaklaşım, hem önemli etkenleri daha iyi anlamaya, hem de daha sağlıklı bir insan gelişimini ve okula hazırlığı destekleyebilmek için gerekli daha etkili müdahalelerin ipuçlarını sağlamaya yardımcı olacaktır.

Erken Yaşlarda Çevrenin Etkileri Üzerine Araştırmalar

Yeni araştırmalar erken yaştaki çevresel sorunların ve erken psiko-sosyal uyarımın çocukların sağlığı ve genel gelişimi açısından önemine işaret ediyor. Özellikle en erken ortam olarak kabul edilen doğum öncesi ve doğum sonrasının önemi vurgulanıyor. Gelişimde biyolojik faktörlerin rolü nörobilim, beyin araştırmaları ve biyoteknolojideki gelişmeler sayesinde artık daha iyi anlaşılıyor.

Doğumda insan yavrusunun sinir sisteminin oluşumu tamamlanmamıştır. "İnce ayar" diye adlandırabileceğimiz, sinir sisteminin daha sonra devam eden bütün gelişimi, çevreyle etkileşimlerden meydana gelir. Çevresel faktörlerin etkileri stresten dil gelişimine, bağışıklık sisteminden bellek ve bilişe kadar uzanır. Özellikle, erken yaşta alınan uyarımlar hipotalamik-pituiter adrenalin bezi [*hypothalamicpituitary-adrenal gland* (HPA)] eksenini etkileyerek onu harekete geçirir ve böylece biliş, bellek, davranış, bağışıklık sistemi ve diğer sinirsel yollar etkilenir (Mustard, 2002). Deneyime dayalı beyin gelişimi üzerine hayvanlar ve insanlarla yapılan nörobilim araştırmaları giderek artıyor. Burada sadece, çevrenin önemini, özellikle erken yaştaki çevrenin olduğu kadar çevre-genetik etkileşiminin de önemini yinelemek için birkaç örnek sunacağım. Bu defa organizma üzerindeki çevresel etkilerin biyolojik temellerine odaklanıyorum.

Hayvanlarla Yapılan Çalışmalar. Böyle etkileşimlerden biri, strese tepki olarak, yüksek kortizol düzeyleri içeren erken anormalliklere yol açan bir oluşumdur. Rhesus maymunlarıyla ve sıçanlarla yapılan araştırmalar, erken dönemde kötü (uyarıcı olmayan) anneliğe maruz kalan yeni doğmuş maymun ve sıçanlarda yüksek düzeylerde korkaklık, strese karşı yüksek tepkisellik ve yüksek kortizol düzeyleri yanında, strese bağlı bağışıklık sistemi zayıflıkları da görüldüğünü ortaya koymuştur (Black, Jones, Nelson ve Greenough, 1998; Coe, 1999). Dolayısıyla, erken dönemdeki deneyimlerin, bağışıklık sistemi ve strese karşı davranışsal tepkiler üzerindeki etkileri çok güçlüdür. Özellikle, strese maruz kalınan süre uzadığında beynin stres hormonlarına olan duyarlılığı artar. Maymunlarda yapılan araştırmalarda, yaşamın ilk 6 ayında kötü anneliğe maruz kalınması, yüksek saldırganlık dürtüsü ve vahşi davranış, alkol tüketimi (kendini tedavi etme) ve sonra da dişi yavru-

nun yetişkinliğinde kötü annelik davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Öte yandan esneklik (plastisite) de söz konusudur. Örneğin, erken dönemde kötü anneliğe maruz kalmış, savunmasız yavru sıçan ve maymunlar, onları uyaran ve besleyen "iyi" koruyucu annelerin yanına verilirlerse gelişip iyileşir ve normale dönerler. Genetik açıdan zayıf olanlar bile iyi annelikten faydalanarak normal olarak gelişirlerken, kötü anneliğe maruz kalanlar sağlıksız tepkiler gösterirler (Suomi, 2000). Müdahale açısından esnekliğin çıkarsamaları son derece önemlidir.

İnsanlarla Yapılan Çalışmalar. Erken yaşlardaki aşırı yoksun çevrenin endişe verici etkisine işaret eden benzer sonuçlar insanlarla yapılan çalışmalarda da görülmüştür. Phillips (2004) yaşamlarının ilk yıllarında istismara uğramış çocuklarda yüksek düzeylerde kortizol bulunduğunu bildiriyor. Aynı bulgu Romanya yetimhanelerinde ciddi şekilde ihmal edilmiş çocuklarda evlat edinildikten altı buçuk yıl, Rusya ve Doğu Avrupa yetimhanelerindeki çocuklarda evlat edinildikten 2-3 yıl sonra yapılan çalışmalarda da ortaya çıkıyor (Phillips, 2004). Önceden yapılan araştırmaların tarandığı diğer kapsamlı çalışmalar, buradaki söz konusu süreçlerin anlaşılmasını sağlıyor (Gunnar, 2000; Thompson ve Nelson, 2001). Yetimhanelerdeki aşırı yoksunluktan ya da diğer şiddetli derecedeki zorluklardan "kurtarılmış" çocukların durumu, erken gelişimin her boyutunda ortaya çıkan zararlı çevresel etkinin ciddiyetine işaret eder. Genelde, bu tür zararlı bir deneyim ne kadar uzun sürerse olumsuz etkisi de o kadar fazla, çabuk toparlanarak normale dönülme olasılığı da o kadar az olur (Clarke ve Clarke, 1999). Örneğin İngiliz ailelerce evlat edinilen Rumen yetimlerle çalışan Rutter ve araştırma ekibi, yaşları 6 aylığı geçmeden evlat edinilen çocukların normal olarak geliştiğini bulguladılar (1999). Daha sonra, özellikle yaşı 12 ayı geçtikten sonra evlat edinilenlerinse, 4 yaşında yapılan ölçümlerde bilişsel gelişim açısından normalden bir standart sapma geride kalmış oldukları görüldü.

Yukarıda sözünü ettiğim kadar aşırı olmayan şartlarda bile olumsuz çevre koşullarına maruz kalan çocuklarda yine yüksek kortizol düzeyleri bulunuyor. Örneğin Dawson ve diğerleri (2000), bebekliklerinin ilk yılı boyunca anneleri klinik depresyonda olan 3 yaşında çocuklarda aynı durumun bulunduğunu ortaya koydu. Anne/çocuğa bakan ve çocuk arasındaki güvenli bağlanma ilişkisinin, alışılmamış olaylarla karşılaş-

ma durumunda çocuklarda ortaya çıkabilecek kortizol yükselmelerine karşı bir tampon rolü oynadığını gösteren bulgular da vardır.

Sonuç olarak, bugüne kadar birikmiş bulgular, erken yaştaki yakın çevrenin kritik rolüne ve gelişmekte olan insan üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine işaret eder. Bu tür süreçlerin nasıl işlediğine dair biyolojik temellerin daha iyi anlaşılması, ne zaman bir problem olduğunu ve bu problemle başa çıkmak için ne tür bir müdahale gerektiğini belirlemek açısından bize ipuçları sağlar.

DOĞA-ÇEVRE DİNAMİKLERİ

Bu bölümdeki tartışmaların altındaki temel fikir, insan doğasının çevresel etkilerle şekillendirilebilmesidir. Bu, aslında, her müdahale araştırmasının varsayımıdır. Bağlamsal-etkileşimsel bir bakış açısıyla incelendiğinde, makro düzeyde sosyal yapısal faktörlerle çocuk arasında aracılık yapan, anne-çocuk etkileşimi gibi ailesel faktörler, psikolojik müdahaleler için en iyi hedef nokta olarak belirmektedir. İncelemiş olduğum araştırma bulguları da bunu gösteriyor.

Bu bakış, sınırsız çevrecilik ya da genetik faktörler gibi doğal etkenleri reddetmek anlamına gelmez. Bir süredir, çevrenin ve genetiğin psikolojik sonuçlara olan etkileriyle ilgili yapılan çalışmalar "organizmik ve çevresel değişkenlerin, belirli davranışlara ve gelişimsel sonuçlara yol açan çok yönlü katkıları" (Horowitz, 1993, s. 350) ve "genetik-çevre etkileşiminde sinerjik etkiler" (Bronfenbrenner ve Ceci, 1993, s. 314) üzerinde duruyor. Genetik, biyomedikal, beslenme, çevresel ve kişisel belirleyiciler arasındaki etkileşimleri daha iyi anlamak için "çok belirleyenli araştırma" gerekiyor (Thompson ve Nelson 2001; Wachs, 1993).

Uzun zamandır süregelen, "doğa mı, çevre mi?" tartışması yanlış bir yaklaşımdır. Anastasi'nin (1958) yarım yüzyıl önce söylediği gibi, farklılıkların ne kadarının kalıtsal ne kadarının çevresel olduğunu belirlemeye çalışmak yerine, "Nasıl?" sorusu sorulmalıdır. Hyman'ın deyişiyle (1999):

> "Hayatın dansında genler ve çevre kesinlikle birbirinden ayrılamaz eşlerdir. Bir taraftan genler beynin kabaca detaylı tasarımını sağlar. Son-

> ra, çevreden gelen uyarım da, ister retinaya vuran ışık şeklinde olsun, ister bir annenin işitme sinirine gelen sesi şeklinde olsun, hem doğumdan önce hem de sonra, beyin yapılarının ayarını yaparak genleri açar ve kapar."

Davranış genetiğindeki son gelişmeler ve psikolojide organizmik yaklaşıma doğru genel kayma, çevrenin rolünün azımsanmasına yol açtı. Bu durumun sosyal ve politik bazı çıkarsamaları da var. "Eğer çevre etkisizse müdahalelere ne gerek var?" Hatta "çevreyi desteklemek için yapılan yatırımlar yersiz harcamalardır" gibi görüşler ileri sürülebiliyor. Bu noktadan, "gruplar arası farklılıklarla ilgili hiçbir şey yapılamaz" tavrına geçiş küçük bir adımdır. Bu görüşe göre, örneğin zekâ veya başarı farklılıkları konusunda bir şey yapılamaz, çünkü bu farklılıklar, değişik genetik yapıların doğal sonucunu yansıtıyor (Herrnstein ve Murray, 1994); bu nedenle de genetik potansiyelleri daha az olan grupların daha başarısız ve düşük konumda olmaları dünyanın adil olduğunu gösteriyor. Sorumluluk sahibi davranış genetikçileri (örneğin Plomin, 1989), davranışın genetik kontrolüyle ilgili bu tür iddiaların sınırları konusunda dikkatli olsalar da, kolayca popüler hale gelen böyle iddialar kötüye kullanılarak, toplumdaki marjinal gruplara önemli zarar verebilir. Her ne kadar bu tartışma bugün Amerikan psikolojisinde ve bir ölçüde de Amerika halkının söylemlerinde sürmekteyse de, aslında küresel sonuçları da vardır. Örneğin son zamanlarda Avrupa medyasında etnik azınlık çocuklarının "biyolojik" olarak aşağı olduklarına ilişkin birtakım ifadeler dile getirilmiştir!

Oldukça kabul gören 'genotip-çevre' kuramından burada söz edilmelidir (Scarr, 1992). Bu kuramsal bakış açısı, çevrenin, gelişimi sadece aşırı durumlarda etkilediğini iddia ediyor. Buna göre, "normal aileler"de çevresel farklılıkların etkisinin önemsiz olduğu varsayılıyor. Buradaki sorun, "normal" ve "normal dışı" kavramlarının nasıl tanımlanacağıdır. Scarr, normal aileleri "Batı Avrupa ve Kuzey Amerika toplumlarının temelini oluşturan aile" olarak tanımlamıştır (s. 10). Dünya nüfusunun nerdeyse % 80'ini oluşturan Çoğunluk Dünya yanında, Azınlık Dünya'da ortalama olarak rastlananın dışındaki aileler de bu tanımla açıkça dışarıda kalıyor. Yine de bu "genel" bir gelişim kuramı olarak öneriliyor. Bu kuramın temel bir iddiası da insanların çevrelerini kendilerinin seçtiği yolundadır. Bu düşünceye göre, insanların kendileri için seçtikleri

çevreyi belirleyen de kendi genetik yapılarıdır. Gerçi Scarr, dipnotunda, kuramının, insanların çevrelerini kendi tercihleri doğrultusunda değiştirebildikleri varsayımına dayandığını kabul ediyor; ancak görülüyor ki, dünyadaki çoğu insanın çevrelerini değiştirme gücüne sahip olmadığını düşünmemektedir.

Scarr'ın görüşü, Amerikan psikolojisinin bireyci yaklaşımını yansıtmaktadır. Bu görüşte, ortaya çıkan sonuçlar kişinin bireysel (hatta doğuştan gelen) özellikleriyle açıklanmakta ve bireyler bu sonuçlar için sorumlu tutulmaktadır. Burada gördüğümüz, çevresel ve durumsal faktörleri hesaba katmayan bir "kişiye yükleme" ya da "temel yükleme yanılgısı"dır (Jones, 1990; Rotter, 1966). Oysa ki bu durumsal faktörler, insanların yaşamlarının başından itibaren büyük farklar yaratan kuvvetli etkiler olabilir. Bu tür bir görüş, baştan eşit olanakların ve seçim şansının var olduğunu varsayıyor. Oysa çocukların içinde doğdukları ortamların çeşitliliği dikkate alınırsa (bazıları çok geniş olanak ve seçeneklerle dolu, bazıları çok kısıtlayıcı), kuramın eksikliği açıkça görülür. Nitekim kitabın 2. ve 3. bölümlerinde ve bu bölümde de özellikle erken yaşlarda maruz kalınan fakirliğin yıkıcı etkilerini gördük.

Aslında, çalışmalar, normal (aşırı olmayan) ailelerde bile belirli çevre faktörlerinin, gelişimin değişik yönlerine etkisi olduğunu göstermiştir (Bornstein ve Tamis-Le Monda, 1990; Gottfried ve diğerleri, 1998; Wachs, 1987, 1993). Bu bölümde ve kitabın ikinci ve üçüncü bölümlerinde yer alan örnekler de buna işaret eder. Bütün bu araştırmalar bize gösteriyor ki, yakın çevredeki aracı değişkenler doğru bir şekilde kavramlaştırılır ve ölçülebilir hale getirilirse, gelişimsel sonuçlara olan etkileri ortaya çıkar. Genetik-deterministik açıklamaların sorunlarından biri, geçersiz çevre ölçümleri kullanılması ve çevrenin küresel olarak değerlendirilmesidir. Belirli çevre bileşenlerinin daha iyi ve standartlaştırılmış bir şekilde ölçümü bu yüzden gereklidir. Bu, kültürlerarası bağlamda gerçekleştirildiği takdirde, kolay saptanamayan "gizli" etkilere ışık tutacaktır (Horowitz, 1993). Daha önce anlattığım çevresel göstergeler yaklaşımı bunu yapmayı hedefliyor (bkz. Tablo 7.2).

Davranış genetiğinin bazı yorumlarıyla ilgili bir diğer problem de kalıtımsallık kavramıyla ilgilidir. Yüksek kalıtımsallık genellikle yüksek genetik nedensellik olarak anlaşılır ve dolayısıyla çevrenin rolü kayda değer görülmez. Oysa son derece yüksek kalıtımsallık söz konusu olduğunda bile çevrenin hâlâ güçlü bir etkisi olabilir. Örneğin, bir süre önce

Greulich (1957) Amerika'da yetişen ikinci kuşak Japon çocuklarının boy uzunluklarında büyük bir artış bildirmiştir. Boyun kalıtımsallığı 0.90'nın üstündedir ancak Amerika'da büyütülen Japon erkek çocuklarının boyları Japonya'da büyütülselerdi olacağından çok daha uzundu. Benzer şekilde, Japonya'daki genç yetişkin erkeklerin boylarının İkinci Dünya Savaşı'ndan itibaren 10 cm. civarında uzadığı bildiriliyor. Eğer boy kadar yüksek düzeyde kalıtımsal bir özellik bile, toplumdan topluma ve göreceli olarak kısa zaman içinde böyle dalgalanmalar gösterebiliyorsa, zekâ ve kişilik gibi daha az kalıtımsallığı olan özellikler daha da fazla değişebilir (Ceci ve Williams, 1999; Neisser ve diğerleri, 1996).

Burada asıl sorun, dünyada çok sayıda çocuğun doğuştan sahip oldukları potansiyel kapasitelerini tam olarak gerçekleştiremedikleri ortamlarda büyüyor olmalarıdır. Bundan dolayı, çevresel müdahalenin etkisi önemlidir. On yıldan uzun bir zaman önce Bronfenbrenner ve Ceci (1993) bunu kısaca şöyle belirtmişlerdir:

> İnsanların, şu anda gerçekleştirdiklerinden daha geniş bir kapasiteleri vardır. Gerçekleştirilebilecek optimal gelişme, insanın genetik potansiyelinin üst sınırıyla belirlenmiş olsa da, kapasitenin elverdiğince gelişebilmesi, çevrenin desteğiyle mümkündür (s.315).

Çevresel zorluklar, genetik potansiyelin gerçekleşmesine ve böylelikle ortaya çıkan fenotipte sergilenmesine engel olabilir. Olumsuz genetik etkilerle ilgili olarak çok fazla bir şey yapmak bugün için mümkün değildir, ancak olumsuz çevre etkileri ciddi ölçüde düzeltilebilir. Erken yaşta başlayan ve uzun süre devam eden müdahalelerle, olumsuz çevrenin çocukların potansiyellerini aşağı çeken etkilerini önleme konusunda çok yol alınabilir. Hatta daha geç yaşlarda yapılan müdahaleler dahi, hiç müdahale yapılmamasından daha iyidir. Bunun nedeni, insanın önemli derecedeki esnekliği (plastisitesi) ve öğrenme potansiyeli sayesinde ömür boyu gelişim ve değişimin mümkün olmasıdır (Thompson ve Nelson, 2001). Psikolojinin burada üstlenebileceği olumlu ve yapıcı rol, bunun etkili bir şekilde nasıl yapılacağını göstermektir. Böylece psikoloji, insan refahı ve yetkinliğinin küresel "insan gelişiminin" daha iyiye gitmesine yardımcı olabilir.

ÖZET VE TEMEL NOKTALAR

- Kitabın bu bölümü, dünyada insan refahını iyileştirmek/geliştirmek üzere tasarlanmış uygulamalar/müdahaleler/ politikalar bağlamında psikolojinin rolünü inceliyor.
- Yeni bir kavram olarak makro düzeyde "insan gelişimi" Birleşmiş Milletler Gelişim Programı'ndan (UNDP) ortaya çıkmıştır. Sağlık, eğitim ve gelir göstergeleri "İnsanca Gelişme Endeksi"ni (İGE) oluşturur. 1990'dan beri İGE insan gelişimine ilişkin küresel durumu saptamak ve dünya ülkelerini sıralamak için kullanılmaktadır.
- Psikoloji, insan gelişimi sorunlarıyla ilgili olduğu halde psikologlar genellikle kendi bilim dallarının küresel insan gelişimiyle olan bağlantısını görmezler. Psikologların küresel gelişim çabalarına ilgisiz kalmalarının nedenlerinden bazıları; sosyal sorunlara karşı "mesafeli" durmaları, Batı'dan öğrenilmiş ve transfer edilmiş psikoloji bilgisinin başka yerlerde sınırlı şekilde uygulanabilir olması ve Batı psikolojisinin bireyci yaklaşımıdır.
- Kuram son derece önemlidir. Ne var ki değerli olması için kuram kültürel olarak geçerli olmalıdır.
- Değişiklik yaratmak üzere girişimde bulunup bulunulmaması, iki temel araştırma yaklaşımı arasındaki farkı oluşturur. Bu yaklaşımlardan biri, sosyal sorumluluk sahibi olup incelenen konuyla yakından ilgilenen ve toplumsal sorunlara eğilen; diğeri, incelenen konuya bu şekilde eğilmeyen ve toplumsal sorunlara mesafeli duran bir yaklaşımdır.
- Araştırmacıların, standartlar geliştirmek ve sosyal sorumluluk sahibi olup inceledikleri konularla yakından ilgilenerek toplumsal sorunlara eğilmek konusundaki isteksizliklerinin nedenlerinden biri etnik-merkezci (etnosantrik) olmaktan korkmalarıdır. Etnik-merkezciliği engellemek için genellikle göreceli (relativist) bir yaklaşıma sahip olma eğilimi vardır. Oysa bu, çifte standartların ortaya çıkmasına yol açabilir.
- Çoğunluk Dünya'da eğitim, araştırmaların politik çıkarsamalarını gözlemleyebileceğimiz bir alandır. Kültürlerarası araştırmacılar, olumsuz sonuçları engellemek için eğitim politikalarından haberdar olmalıdırlar.

- Çoğunluk Dünya'da birçok ülkede rastlanılan ciddi bir "insan gelişimi" problemi de uzun vadede ekonomik ve insani kayıplara yol açan, okulda başarısızlık ve okul terkidir. Bu problemin çok sayıda nedeni arasında çocukların okula hazırlık düzeyinin yetersiz olması ve çocuğun "öğrenci rolü"nün aile tarafından yeteri kadar desteklenmemesi sayılabilir.
- "Okula hazırlık" kavramı, çocuğun aktivite düzeyini, sosyal yeterliliğini, psikolojik hazırlığını ve bilişsel yeteneklerini içeren bir kavramdır.
- Her yaşa özgü gelişimin farklı alanlarının, kültürel farklılıklara duyarlı ve kültürel özelliklere uygun ölçümlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle psikometri ve kültürlerarası gelişim psikolojisindeki uzmanlık, okula hazırlığın saptanması için kültüre duyarlı değerlendirme araçlarının oluşturulmasına katkıda bulunabilir.
- Hayvanlar ve insanlar üstünde yapılan birçok çalışma, erken yaştaki yakın çevrenin kritik rolüne ve gelişmekte olan insan üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine işaret eder.
- Genetik-deterministik bir yaklaşım doğru değildir çünkü insanın yüksek düzeyde esnekliği (plastisitesi) ve öğrenme potansiyeli sayesinde ömür boyu gelişimi ve değişimi mümkündür.

8

Müdahale: Erken Destek

Bugün dünyaya baktığımızda "eşitsizliğin giderek artan bir problem olduğunu" görüyoruz. Nobel ödüllü Amatya Sen'in (1999) belirttiği gibi, insan gelişiminin özünde, dünyada milyonlarca çocuğun hâlâ sahip olmadığı seçim ve özgürlük sorunu vardır. (Iglesias ve Shalala, 2002, s. 363) Bu küresel bir kriz olmasına rağmen, krizin boyutu krize yol açan koşulları iyileştirme çabasında olanların gözünü korkutmamalıdır. Bir önceki bölümde de bahsettiğimiz gibi, burada psikolojinin bireyi ve onun yakın çevresini ele alan bir rolü olmalıdır.

Gelişimi doğal ortamı içinde değerlendirmeyi 2. bölümde, yetkinlik için sosyalleşmeyi 3. bölümde inceledik. Yedinci bölümde ise psikolojinin değişimi teşvik etmedeki rolü üzerinde durduk. Öyleyse şimdi hangi aşamadayız? Erken çocukluk döneminin olumsuz etkilerinin iyileştirilmesi için geliştirilmiş uygulamaları araştırmaya ve insan gelişimini daha iyi bir noktaya getirmeye hazırız. Bu bölümün konusu bu olacaktır. Diğer bölümlerde değinildiği gibi, araştırmacının işin içine daha çok girmesi gerektiği ele alınmaktadır.

Uygulamalı araştırma ve müdahaleler, idare ve uygulama doğrultusunda 2 temel yol izler. Bir yol, daha iyi eğitim olanakları, daha fazla uyaranı olan bir ev ortamı ve daha olumlu ana-baba tutumları sağlamak gibi çevresel kaynakları arttırmaya ve çevresel kısıtlılıkları azaltmaya yöneliktir. Diğer yol ise çocuk ve gençlerin bilişsel beceri ve performanslarını geliştirmek üzere bireysel kaynaklar oluşturmaktır. Bu iki yol birbiriyle kesişir ve birbirini tamamlar.

Bu bölümde erken müdahaleyle ilgilenecek ve bu iki yolun, 22 yıldır iş arkadaşlarımla birlikte bir müdahale projesi oluşturduğum belirli bir alanda nasıl bir rota izlediğini göreceğiz. Bu, çocuk gelişim ve yetkinliğinin iyileştirilmesi için yapılan erken müdahale alanıdır. Dokuzuncu bölüm bizim müdahale araştırmamızı bir örnek olarak sunmaktadır.

Burada ele alınanlar ise, 1, 2, 3 ve 7. bölümlerde tartışılan insan gelişimi konularıyla ilgilidir. Büyük bir parçası bu bölümlerden türetilmiş olup, yeterlilik gelişimi ve müdahale oluşumuna odaklanmıştır. Şu ana kadar tartışılanların ışığında, bu bölümün temel amacı; çocuğun çevresinin erken yaştan itibaren iyileştirilmesi ve onun genel gelişimine katkısı için müdahale etmektir.

ERKEN ÇOCUKLUK GELİŞİMİ (EÇG) PROGRAMLARI

Erken çocukluk gelişimi, eğitim ve bakımı içine alan genel bir terimdir. Önceleri EÇG (van Oudenhoven, 1989) çocuğun eğitimiyle ilgili hizmetlerin tanımlanmasında kullanılıyordu. Şu anda daha genel olarak, insan gelişiminin erken evrelerini ve onu destekleyen programları tanımlamada EÇG kullanılıyor (Young, 2002). Sağlık, beslenme, sosyo-duygusal ve bilişsel gelişim gibi birçok alandaki temel ihtiyaçların karşılanmasını içerir. Bu, hem araştırma ve uygulamanın önemli bir alanı; hem de kuram, pratik ve program geliştirmeyi birleştiren disiplinlerarası bir alan olarak giderek daha fazla dikkat çekmektedir. Bu alanda, ilk olarak Amerika'da başlayan ve sayıca artarak diğer ülkelere de yayılan araştırmalar vardır. Burada bazı temel araştırma konuları ve EÇG programlarının durumu hakkında genel bir tekrar yapılmaktadır.

EÇG programları erken çevresel destek ve çocuğun kendi gücünün geliştirilmesi açısından önemlidir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik bölgelerin olumsuz etkilerini önlemeye önem verir. EÇG programları, erken beslenme desteği ve sağlık müdahalelerinden, okula hazırlık amacıyla okul öncesi eğitimin zenginleştirilmesine kadar birçok müdahaleyi içerir. Çocuğu bir bütün olarak ele alan bir yaklaşım içinde beslenme, sağlık ve psiko-sosyal gelişim öğelerini içeren birçok müdahale programı oluşturulmuştur. Bunlardan bazılarına bir önceki bölümde yer verdik. Bunlara ek olarak, gerek çocuk gerekse ana-baba merkezli yaklaşımlar kullanılabilir. Müdahalenin zaman ve süresi, bebeğin ya da çocuğun yaş dönemi özelliklerine göre değişir. Öyle ki, bebeklikte başlayan erken müdahaleler olabileceği gibi ilkokula hazırlık amacıyla da programlar yapılabilir.

Bu bölümde, temel olarak 3-5 yaş grubu çocuklarına yönelik eğitimsel müdahale programlarına odaklandım. Bu programların temel amacı, çocukların sosyal uyumlarını sağlamak, okul başarılarını arttırmak ve genel olarak olumlu bir birey olmaları için bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerini ilerletmektir. Bu programları müdahale olarak ele almamızın nedeni, sağlıksız koşullarda yaşayıp potansiyelleri tam olarak geliştirememe riski olan çocuklara yönelik olmalarıdır.

Büyük bir bölümü ABD'de ve daha küçük bir bölümü Çoğunluk Dünya'da olmak üzere çeşitli müdahale proje ve programlarına dair çalışmalar incelendi (Blok, Fukkink, Gebhardt ve Lesseman, 2005; Bridges, Fuller, Rumberger ve Tran, 2004; Meisels ve Shonkoff, 1990; Reynolds, 2004; Sweet ve Appelbaum, 2004; Young, 1997, 2002). Burada, alandaki temel gelişmeler ve önemli konular üzerine odaklanacağım.

EÇG'nin Günümüzdeki Durumu

Erken müdahalenin inceleme ve değerlendirmelerinin büyük bir bölümü ABD'de yapılmış olsa da bu, en kapsamlı EÇG programlarının ABD'de yapıldığı anlamına gelmez (Kamerman, 1991). Amerika'ya oranla Avrupa'da ilkokul öncesi eğitim daha kapsamlıdır (sırasıyla % 80 ve %70, UNESCO, 2005). Erken çocukluk eğitimi özellikle daha küçük çocuklar için olan resmi okul öncesi merkezler kadar resmi olmayan çocuk bakım merkezleri ve evde bakımla da sağlanabilir. Genellikle istatistikler bu resmi olmayan bakımı içermez. Pek çok Avrupa ülkesinde, özellikle Fransa, İsviçre ve Doğu Avrupa ülkelerinde, evrensel ya da evrensele çok yakın kurum-bazlı EÇG hizmetleri vardır.

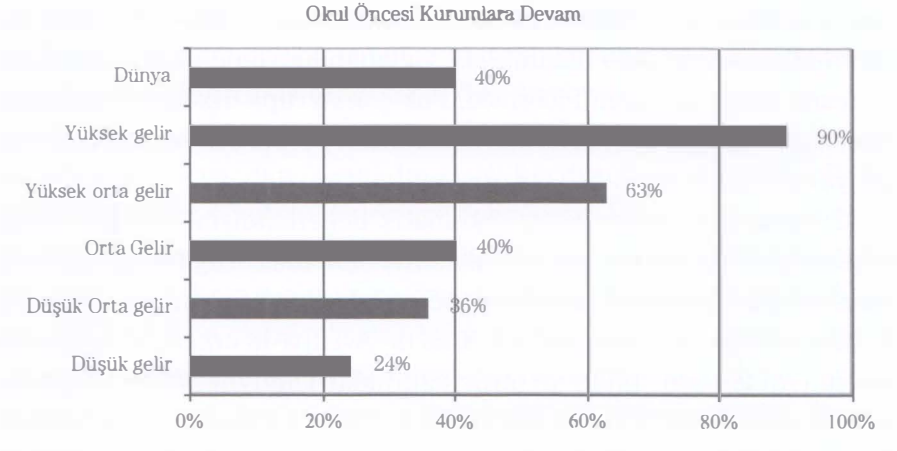
Yine de bu programların sistematik değerlendirmesine pek kolay erişilemiyor. Bunun nedeni, bu ülkelerde okul öncesi eğitimin, eğitimin temel bir parçası olarak görülmesi nedeniyle yararlarının test edilmesine ihtiyaç duyulmaması olabilir. Yine de Avrupa'da erken yaşta günlük bakım (Andersson, 1992) ve etnik azınlıklar için iyileştirme programlarının uzun süreli etkileri üzerine yapılmış çalışmalar vardır (Eldering ve Leseman, 1993; Van Tuijl ve Leseman, 2004; Blok ve diğerleri, 2005).

Avrupa'da 3-5 yaş arası çocukların hemen hepsine sağlanan kurum-bazlı EÇG Programları ile kıyaslandığında, 0-3 yaş arası çocuklar

için sağlanan hizmetler büyük farklar göstermektedir. Bu daha küçük çocuklar için aile tarafından evde üstlenilen bakım, yaygınlık göstermektedir.

Dünyanın büyük bölümünde EÇG programları geri kalmıştır. Ulaşılan çocukların yüzdesi Latin Amerika ve Karayipler'de % 54 ve Doğu Asya'da ve Okyanusya'nın gelişmekte olan ülkelerinin büyük bölümünde % 29 iken, Arap ülkelerinde % 15, Güney Asya'da % 11 ve Afrika'nın güneyinde sadece % 9'lara kadar iner (UNESCO, 1995). Tabii bu istatistikler yine resmi olmayan bakımı içermez. Yine de özellikle Afrika ve Güney Asya'da düşük sayıdaki EÇG programları dikkat çekicidir. Okula hazırlık bakımından EÇG'nin önemli olduğunu bildiğimiz için çoğunluk dünyadaki durum endişe vericidir. Tablo 8.1 okul öncesi kurumlara devamın dünya çapındaki istatistiklerini vermektedir. Burada, toplumun refah düzeyi ile EÇG hizmetlerine ulaşım arasında doğrusal bir ilişki görülebilir. Bu da bize, ilköğretim ve daha yüksek eğitimlerde olduğu gibi, okul öncesi eğitimde de toplumların genel makro-ekonomik özellikleri ve gelişmişlik düzeylerinin rolü olduğunu gösterir.

Tablo 8.1 Okul Öncesi kurumlara devamın dünyadaki oranları



Kaynak: Okul öncesi eğitimin fayda maaliyet analizi M. Kaytaz, 2005, İstanbul:AÇEV.

1980'lerden başlayarak, birçok gelişmekte olan ülkede EÇG hizmetlerinin ikiye, üçe hatta beşe, altıya katlanmasıyla büyük adımlar atılmaya başlandı. Bununla birlikte, birçok ülkede sayılar çok düşük olduğu için, bu hizmetlerin günümüzdeki yaygınlığı hâlâ çok yetersizdir. Bu durum ve kaynakların yetersizliği karşısında, resmi olmayan alternatif EÇG programları çoğunlukla annelerle yürütülen, kurum merkezli olmayan hizmetler ve yerel programlardır. Bunlar, dünyanın birçok ülkesinde denenmeye başladı. Bu bağlamda, ABD'deki müdahale programları ve bunların değerlendirmeleri model işlevi gördü. Bu programlar çoğunlukla sosyo-ekonomik yetersizlik gösteren ortamlarda erken destek müdahalelerini içerir.

Amerikan Deneyimi: Head Start ve Diğer EÇG Projeleri

ABD'de uygulanan EÇG programlarının kökleri 1960'lardaki Johnson döneminin "Yoksulluğa Karşı Savaş" girişiminde yatmaktadır. Bu girişim, özellikle fakir siyah aileler için fırsatlar yaratılmasını ve bu ailelerin çocuklarının bu fırsatlardan yararlanmasını amaç edinmişti. Ekonomik Fırsatlar Bürosu tarafından yönetilen Head Start, bu büyük girişimin okul öncesi eğitim, beslenme, aileler için hizmetler ve ana-baba katılımı (ana-baba eğitimi değil) gibi bölümlerinin bir sentezinden oluşuyordu. Head Start programının geniş kapsamlı rapor ve değerlendirmeleri bulunmaktadır (Halpern, 1990; McKey, Condelli, Ganson, Barrett, McConkey ve Plantz, 1985; M. Woodhead, 1988; Zigler ve Berman, 1983; Zigler ve Weiss, 1985).

İlk Değerlendirmeler. İlk uygulamaları izleyen Westinghouse raporu (Cicirelli, Evans ve Schiller, 1969) erken bir değerlendirmeyle Head Start projesinin başarısız olduğu sonucuna varmıştı. Bunu, Bronfenbrenner'in (1974) yazdığı ve aynı hayal kırıklığını içeren bir başka rapor izlemişti. Bu yorum, elde edilen zekâ puanı kazanımlarının birkaç yıl içinde siliniyor olmasına dayanıyordu. Dünya Bankası için hazırlanan bir başka rapor (Smilansky, 1979) daha önce yayımlanan raporlara dayanarak erken destek programları hakkında öyle eleştirel bir tavır içeriyordu ki, bunun etkisiyle Dünya Bankası erken destek programlarına kaynak ayırmamaya karar verdi. Bu, sosyal bilimcilerin taşıdığı ağır

sorumluluğa bir örnektir. Raporun ana problemi, esas olarak 1960'larda yapılan çalışmalara dayanarak yazılmış olumsuz eleştirileri kaynak edinmiş olmasıydı. Daha sonraki yıllarda çıkan ve programın olumlu uzun vadeli etkilerini gösteren bilgiler göz önüne alınmamıştı. Bu eksikliklere rağmen bu rapor, Dünya Bankası'nın EÇG'ye karşı olumsuz bir tavır almasına neden oldu.

Head Start ve ABD'deki diğer EÇG programları hakkında ilk etapta yapılmış olumsuz değerlendirmelerin temelinde bazı metodolojik ve kavramsal sorunlar yatmaktadır. Bunlar arasında, başarı kıstaslarının belirsizliği, değerlendirme ölçütü olarak sadece zekâ testi puanlarına bağlı kalmak, çocuk gelişimini salt bilişsel açıdan tanımlamak, çocuğu doğal sosyal çevresinden soyutlayarak sadece onun bireysel başarısına odaklanmak ve değerlendirmelerin çok kısa bir zaman içerisine sığdırılması sayılabilir. Bu problemlerin bir kısmı ilerde daha ayrıntılı olarak tartışılacaktır. Bu sorunların odağında, program için belirlenmiş gerçekçi olmayan ve gereksiz bir amaç vardı, o da çocukların zekâ puanlarını yükseltmekti. Bu konu, o günkü popüler medya tarafından da büyük ölçüde ön plana çıkarılıyordu (Woodhead, 1988). Zekâ puanı "sihirli" ve de somut bir hedef olarak seçilmiş ve diğer yararlı sonuçların göz ardı edilmesi pahasına vurgulanmıştı.

Değerlendirmelerin İkinci Aşaması. Daha sonraki değerlendirmeler ise daha değişik ve olumlu bir tablo çizmiştir. 1600'ün üstündeki Head Start uygulaması, Head Start Sentez Projesi'nin temelini oluşturdu. Bu projede 50 araştırma raporunun meta analizi kullanıldı. 72 çalışmanın sonuçları bu programın bilişsel yetenekler, okula hazırlık ve okul başarısı konularında olumlu sonuçlar doğurduğunu ve Head Start programının bitiminden sonra daha 2 yıl bu olumlu sonuçların etkisini sürdürdüğünü göstermiştir. Ayrıca, programın çocukların sosyo-duygusal gelişimleri ve sağlık durumları üzerinde de olumlu etkileri olduğu saptanmıştır (McKey ve diğerleri, 1985). Bununla beraber, program grubu ve kontrol grubu arasındaki zekâ puanı ve başarı farklılıkları zamanla silinmeye yüz tutmuştur.

Head Start programlarının çeşitliliği ve bazı çalışmaların metodolojik eksiklikleri –özellikle grupların birbiriyle karşılaştırılmasının zorluğu (Woodhead, 1988)– meta-analizin bütünsel değerini biraz düşürmektedir. Bununla birlikte, bulguların hepsi olumlu etkilere işaret

etmektedir. Bu durum özellikle geniş çaplı araştırmalarda göze çarpmaktadır. Örneğin, bir çalışma, Philadelphia'da Head Start programına katılmış olan binlerce altıncı ve sekizinci sınıf öğrencisiinin okul uyumlarının böyle bir deneyimden geçmemiş öğrencilere göre daha iyi olduğunu saptamıştır (Copple, Cline ve A. Smith,1987). Toplam 1900'den fazla çocuktan oluşan 3 Head Start neslini kapsayan bir başka çalışma, lisenin sonunda en büyük grubun kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğunu bulgulamıştır (Hebbeler, 1985). Bir diğer çalışma Head Start'ı yoğun bir okuma yazma unsuru ile destekleyerek yararlı sonuçlara ulaşmıştır (Whitehurst, Zevenbergen, Crone, Schultz ve Velting, 1999).

Deneysel yöntem kullanılarak dikkatlice planlanmış erken destek projeleri kalıcı etkiler sağlamaktadır. Bu tür çalışmalar Head Start programlarından önce başlamış, onlara zemin hazırlamış ve daha sonra da devam etmiştir. Bunlardan bazıları çocuğu bebekliğinden itibaren ele alan masraflı programlardı. Bu çalışmaların uzun süreli etkileri olduğu görülmüştür. Bu çalışmalara bazı örnekler şöyle sıralanabilir: Erken Eğitim Projesi (Gray, Ramey ve Klaus, 1983; Klaus ve Gray, 1968), Abecedarian Projesi (Wasik, Ramey, Bryant ve Sparling, 1990), Ypsilanti Perry Okulöncesi Projesi (Beerueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein ve Weikart, 1984; Schweinhart, Barnes, Weikert, Barnett ve Epstein, 1994), Success for all program (Madden, Slavin, Karweit, Dolan ve Wasik, 1991), Anne-Çocuk Ev Programı (Levenstein, O'Hara ve Madden, 1983; Scarr ve McCartney, 1988).

Bu çalışmaların uzun süreli takip araştırmaları, deney grubundaki çocukların okul başarılarının ve sosyal uyumlarının kontrol grubundaki çocuklara nazaran daha iyi olduğunu göstermektedir (örneğin, özel sınıflara yerleştirmenin ve sınıfta kalmanın daha az olması, daha yüksek notlarla liseyi bitirme, daha yüksek iş bulma oranı, suç ve evlilik dışı erken hamilelik oranının daha az olması). Ayrıca, eğitimden geçen çocukların psikolojik durumlarında ve güdülenmelerinde de kazanımların var olduğu ortaya çıkarılmıştır; örneğin, daha yüksek başarı güdüsü, daha yüksek mesleksel istek ve beklentiler, daha olumlu bir benlik kavramı gibi. Bu etkiler ayrıca ana-babaların istek ve beklentilerine de yansıyarak onların, çocuklarının okuldaki ilerlemelerine yönelik tatminlerini arttırmıştır. Bu sonuçlar esas olarak Perry Okul Öncesi projesinin (Berruta-Clement ve diğerleri, 1984; Schweinhart ve diğerleri,

1994, 2005) değerlendirmeleri sonucudur. Bunlar ayrıca Consortium for Longitudinal Studies tarafından yapılan meta analizde de (Lazar, Darlington, Murray ve Snipper, 1982) ortaya çıkmıştır. Bronfenberner de (1979) daha önceki raporunda belirttiği bu müdahalelerin uzun süreli etkilerinin olmadığı görüşünü değiştirmiştir (s. 169).

Bu uzun vadeli olumlu etkilerin nedeni olarak, destek programlarının kazandırdığı bilişsel gelişmelerle, öğretmen ve velilerin beklentileri ve okul ihtiyaçları gibi çevresel etkenlerin etkileşimi gösterilmiştir (Lazar ve diğerleri, I982; Woodhead, 1985). Özellikle, okulöncesi destek programlarına devam eden çocukların, bilişsel yeteneklerinde daha en başta hızlı bir artışla beraber, öğretmenlere daha fazla ilgi ve dikkat gösterme, söylenenleri izleyebilme, ödevlere daha azimle ve dikkatle yaklaşım, grup içinde daha uyumlu çalışabilme yeteneklerinde de gelişmeler görülmüştür. Okul sistemiyle uyumlu olan kazanılmış tüm bu yetenekler, bu çocukların, olumsuz sosyal ortamda büyüyen çocuklara oranla, sınıf ve okul sistemlerinin gereklerine daha iyi uyum sağlayabilmelerine yardımcı olmuştur. Bu olumlu tutum ve davranışlar öğretmenler tarafından görülmüş ve pekiştirilmiş, bunlar da çocukta yeterlilik ve başarıya karşı daha büyük bir istek oluşturmuş ve ana-babaların ve öğretmenlerin beklentilerini arttırarak olumlu bir "Pygmalion" etkisi (Rosenthal ve Jacobson, 1968) yaratmış ve tatmin edici bir okul başarısına zemin hazırlamıştır.

Bu uzun süreli etkiler çok önemlidir çünkü etkilerin devamlılığı, bir programın gerçek başarısının ölçüsüdür. Bu etkiler çocukların zekâ puanlarını yükseltmemesine rağmen, sosyal uyumun artışı, daha az suçluluk ve anti sosyal davranış, daha uzun süre okula devam, yüksek kazanç gibi uzun süreli olumlu sonuçlar doğurur ve gerçek yaşam koşullarına uyumu kolaylaştırır.

Değerlendirmeler: Üçüncü aşama. Değerlendirmelerin üçüncü aşaması son dönemde oluşmaya başlamıştır. Blok, Fukkink, Gebhardt ve Leseman (2005) tarafından yakın zamanda yapılan meta analiz 1985'ten bu yana yapılmış 19 çalışmadan bilişsel ve sosyal-duygusal alanda toplam 85 farklı sonuç çıkarmıştır. Bu programlar, kurum bazlı, ev bazlı ve bu ikisinin birleşimi olarak 3 şekilde gruplanmıştır. Bilişsel gelişimde ev bazlı programlara oranla kurum bazlı ve kurum bazlı ile ev bazlı programların birleşiminde daha fazla etki görülmüştür. Ancak,

üç ayrı grup arasında sosyo-duygusal alanda fark bulunamamış, etkiler daha zayıf kalmış ve ana-baba becerilerinin geliştirilmesinin çocuğun bilişsel gelişimine olumlu yönde katkısı olduğu görülmüştür.

Sweet ve Appelbaum (2004) tarafından Amerika'da yapılan ev bazlı müdahale çalışmalarının bir başka meta analizinde farklı bir portre ortaya çıkıyor. Bu çalışmada Amerika'da 60 ev ziyareti yapılmıştır. Müdahale ve kontrol grupları için 10 standardize edilmiş etki ölçümü yapılmış ve bu olumlu etkilerin altısının dikkat çekici olduğu görülmüştür. Etkili müdahale çalışmalarının uzun süreli izleme çalışmaları da kuvvetli kazanımlara işaret ediyor. Örneğin, High Scope (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield ve Nores, 2005), *The Abecederian* (Campbell, Ramey, Pungello, Sparling ve Miller-Johnson, 2002; Ramey ve Ramey, 1998), the *Comprehensive Child Development Program* (Goodson, Layer, St.Pierre, Bernstein ve Lopez, 2000) ve *The Chicago Longitudinal Study* (Reynolds ve Ou, 2004) programlarının uzun süreli takipleri daha uzun süreyle okula devam, daha az sınıfta kalma ve özel sınıflara yönlendirilme ve yetişkinliğe kadar uzanan daha iyi uyum gibi kazanımlar sağlamıştır. Örneğin, Abecederian projesi çocukların ilkokulda sınıf tekrarlama oranını % 50 azaltmıştır (Ramey ve diğerleri, 2000).

Öte yandan, Avrupa'da etnik azınlık mensubu anne ve çocuklarla yapılan bazı erken müdahale programları daha farklı sonuçlar üretmiştir (van Tuijl ve Leseman, 2004; van Tuijl, Leseman ve Rispens, 2001). Sonuç değişkenlerinin seçimi gibi konular elde edilen zayıf etkilerden sorumlu olabilir. Bu konulara daha sonra değinilecektir.

Müdahale programlarının çeşitli sonuçları göz önüne alındığında, daha önceki denemelerde ters giden bir şeyler olduğu düşünülebilir. Limitli kısa süreli yatırımlardan beklenen yaşam boyu sürecek gerçekçi olmayan beklentiler bu sonuçlara neden olmuş olabilir (Ramey ve Ramey, 1998). Meta analizler ve karşılaştırmalar genel sonuçlara ulaşmak için ortak noktaları ve farklı yönleri bulmaya yardımcı olmaktadır (Layzer, Goodson, Bernstein ve Price, 2001; Love, Schothet ve Meckstroth, 2002). Tablo 8.2'de EÇG programlarının başarısına katkıda bulunan bazı özellikler belirtilmiştir.

Tablo 8.2 Başarılı Bir EÇG Programının Özellikleri

Çocuk merkezli yaklaşım • Ana-baba katılımı ve aile desteği • Toplum sahiplenmesi • Kültürel ve finansal devamlılık** • Eğitim ve Kapasite Geliştirme • Eğitimin daha geniş bakış açısı ile birleşme** • Devlet-özel ortaklığı

Kaynak. Communities can make a difference: Five cases across continents (s .298) S. Kirpal, 2002, In M. E.Young (Ed.), *From Early Childhood Development to Human Development* (pp. 293-360). Washington, D.C.: The World Bank.

Çoğunluk Dünya'daki Deneyimler

Daha önce de belirttiğim gibi, EÇG Çoğunluk Dünya'da geridir ve bu ülkelerde verilen hizmetlerde büyük çeşitlilik göze çarpmaktadır. Bununla beraber, son yıllarda bu konudaki artış dikkat çekicidir ve programlarda yer alan çocukların sayılarında çarpıcı bir yükselme söz konusudur. Örneğin Brezilya ve Endonezya'da hizmet verilen çocukların sayıları milyonlarla ifade edilmektedir. 1990'ların başında Çin'de 16.3 milyon çocuğa okulöncesi eğitim verilmekteydi. (Bu sayı Avrupa'da birçok ülkenin tüm nüfusundan daha fazladır, ancak yine de ihtiyacın küçük bir bölümü karşılanmaktadır.) (Myers, 1992). Dünyadaki en büyük EÇG programı Endonezya'daki Integrated Child Development Service'tir ve 32 milyon çocuğa hizmet vermektedir (Young, 2002, s. 6).

Daha önce de belirttiğim gibi programlarda büyük çeşitlilik görülmektedir. Bazı programlarda (örneğin Endonezya'daki ICDS programı) sağlık, beslenme ve erken eğitim gibi hizmetlerin bir arada yürütülmesi amaçlanmaktadır. Diğer bazı programlar küçük ölçekli deneysel çalışmalardır; bir kısmı okul öncesi etkinliklerini, birçokları da ev ve topluluk (community) katılımını içermektedir. Bu programlarda bakımın kalitesi ve sağlanan erken eğitimin içeriği büyük ölçüde farklılık göstermektedir.

1980'lerden başlayarak göze çarpan önemli bir eğilim; küçük çocuklara, kadınlara ve aileye yönelik hizmetlerle ilgili farklı yaklaşımları ve değişik yönelimleri birleştirme yaklaşımıdır. Bunun bir örneği bir önceki bölümde bahsedilen Thai Beslenme Projesi'dir (Kotchabhakdi ve diğerleri, 1987). Tayland'ın Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen bu büyük ölçekli projede, sağlık programının çocuğun gelişiminin gözlenmesi, beslenme programı, beslenme eğitimi ve psiko-sosyal eğitim programıyla bir arada yürütülmesi amaçlanmıştı. Annelerin, çocuğun duyumsama ve algılamadaki erken gelişiminin, çocuğun erken uyarımının ve anne-çocuk etkileşiminin önemine duyarlı kılınması vurgulanıyordu. Başka benzer girişimlerde de çalışan kadınların ve çocukların kesişen ihtiyaçlarını karşılamanın yolları aranmıştır (Engle, 1986; Evans ve Myers, 1985).

Genel olarak, erken çocukluk programları, geleneksel Batı deneyiminden etkilenerek kurumsal okul öncesi EÇG olarak kavramlaştırılmıştır. Oysa ki kurumsal okul öncesi eğitim, pahalı materyaller, profesyonel maaşlar, bina giderleri ve temel harcamalar yüzünden oldukça masraflı olmaktadır. Bu nedenle, az gelişmiş ülkelerde bu tür kurumlar sayı olarak azdır ve var olanlar da maddi katkıda bulunabilen kentli orta sınıf ailelerin çocuklarına hizmet vermektedir. Daha fazla sayıda çocuğa ve bu tür hizmetlere asıl gereksinim duyan çocuklara ulaşmak için Çoğunluk Dünya'daki EÇG programlarında yenilikçi ve çok masraflı olmayan yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Bu durumun farkına varılmış ve bazıları geniş ölçekli olmak üzere alternatif EÇG programları denenmiştir.

Myers (1992) 5 farklı yaklaşım ve program seçeneği arasında bir ayırım yapmıştır: Kurum merkezli programlar; ana-baba destek ve eğitimi; toplum kalkınması; kurumların güçlendirilmesi; EÇG için bilinç ve talep yaratma. Bu yaklaşımlar günümüzde de geçerliliğini sürdürmektedir. Myers'in gruplandırmasını izleyerek, Çoğunluk Dünya'da görülen farklı EÇG programlarının kısa bir özetini sunacağım.

Kurum merkezli programlar çocuklara kurumsal bir çerçevede hizmet verir ve EÇG programlarının geleneksel bir örneğini oluşturur. Yine de resmilik dereceleri bakımından farklılık göstermektedirler, resmi anaokullarından bakıcının kendi çocuğu dahil birkaç çocuğa baktığı resmi olmayan ev bakımına kadar sıralanan örnekler bulmak mümkündür. Anaokulları eğitime önem verirken, ev bakımında salt bakım ön plana çıkar. Bu iki uç arasında farklı türde kurumlar yer almaktadır. Bu kurumlardan bazıları çocukların sağlık ve beslenme ihtiyaçlarını karşı-

lamaya, bazıları da erken eğitimi ve okula hazırlığı beslenme ve sağlık bakımıyla birlikte vermeye çalışır. Bazı merkezler özellikle çalışan annelere yardım amacıyla iş yerlerinde bulunurken, bazıları da bir yerden bir yere hareket halinde olan mevsimlik işçilerin çocuklarına hizmet veren "mobil kreşler" olarak kurulmuştur.

Kurumların yanında, ana-babanın ve çocuğu büyüten diğer kişilerin desteklenmesi ve eğitimi, EÇG' ne önemli bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır. Burada hedeflenen, çocuğun bakımını üstlenen kişidir ve amaç daha iyi bir çocuk bakımı sağlamak için o kişiye destek vermektir. Bu yaklaşımın altında bütünsel, bağlamsal bir yönelim yatmaktadır. Bu, çocuğa bakan kişileri eğiterek, ev ziyaretleri ve gruplarda yetişkin eğitimi yaparak, iletişim araçları kullanarak veya "Çocuktan çocuğa" programlarıyla gerçekleştirilebilir. Bu son seçenek, yaşı daha büyük olan çocukların yaşı daha küçük olanlarla ilgilenmesi ve küçüklerin okula hazırlanmasını sağlamak için büyüklerin eğitilmesi ve desteklenmesi için oluşturulmuş Batılı olmayan bir modeldir.

EÇG hizmetlerine bir başka yaklaşım da bu programları toplum kalkınması programları içine almaktır. Bu programlar, halkın maddi şartlarını iyileştirmek ve girişimci kapasitelerini geliştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Böylece, kaynak artırımı ve var olan kaynakların daha iyi kullanılması mümkün olmakta, bundan da halk, çocuklarla birlikte yararlanmaktadır. Burada, çocuk gelişiminin daha geniş bir programın sadece küçük bir parçası olarak görülmesi ve konuya gereken önemin verilmemesi tehlikesi vardır.

Kurumları güçlendirmek ve EÇG için bilinç ve ihtiyaç yaratmak diğer yaklaşımlardır. Bu tür yaklaşımlara genel bir örnek, çocuğun psikososyal gelişiminin, hekimlerin, beslenme uzmanlarının ve çocuklarla ilgilenen diğer meslek gruplarının eğitiminin içine alınması çabalarıdır. Bir diğer örnek de pahalı olmayan eğitim materyalleri hazırlamak ve kaliteli EÇG hizmetleri sağlamak için çocuğa bakan kişilere daha iyi bakım/eğitim becerileri vermek girişimleridir. Bu tür çalışmalar, EÇG hizmetlerinin kalitesini yükseltir. Son olarak, ana-babalar ve halk arasında EÇG'nin önemi ve gerekliliği konusunda daha yüksek düzeyde bir bilinç oluşturmak çok önemlidir.

Erken değerlendirmeler. Erken destek programlarının değerlendirilmesindeki önemli bir konu, bu programların Çoğunluk Dünya

ülkelerinde ne kadar işlediği ve "Batı deneyimi"nin Batılı olmayan dünyada ne kadar genelleştirilebileceğidir (Woodhead, 1985). Gerçekten de, bu iki dünyanın farklılığı göz önüne alındığında, genelleştirme bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber, Çoğunluk Dünya ülkelerinde ortaya çıkan ve gittikçe artan program değerlendirme araştırmalarına dikkat etmek gerekmektedir.

Myers (1992), Çoğunluk Dünya ülkelerinde, erken desteğin çocuğun gelişimindeki ve okul başarısındaki etkilerini gösteren bulguları incelemiştir. On üç araştırmanın 6'sı sınıf geçme oranlarında ciddi farklılıklar olduğunu göstermiştir. Örneğin, Brezilya'da, beslenme ve eğitim desteği almış çocukların birinci sınıfta kalma oranı % 9 iken, kontrol grubundaki çocuklarınki % 33'tür. Brezilya'dan bir başka araştırmada, kreş deneyimi olan çocuklar arasında ilk sınıfta kalanlar % 36 iken, böyle bir deneyimi olmayan çocuklarda bu oran % 66'ya çıkmaktadır. Kolombiya'da yapılmış araştırmalar, en yoksun çocuklar arasında erken desteğin daha yüksek kazanımlara yol açtığını göstermektedir; şöyle ki, programa katılmış çocukların % 60'ı, 4. sınıfa kadar okula devam edebilirken, katılmayanların ancak %30'u bu başarıyı gösterebilmiştir. Aynı şekilde, Hindistan'da ve Arjantin'de en yoksun grup bu programlardan en fazla yarar sağlamıştır. Arjantin'de yoksul kırsal kesim çocuklarından programa katılanların % 36'sı birinci sınıfı tekrar ederken, aynı kesimden programa katılmayan çocukların % 77'si bu durumdadır. Endonezya'da ICDS'ye katılan çocuklarda daha yüksek test sonuçları, okul performansında ve okula devam oranlarında artış ve genel uyumlarının artması söz konusudur (Chaturvedi, Srivastava, Singh ve Prasad, 1987). Son olarak, akademik başarı hakkında bilgi veren 10 çalışmanın 6'sı okul öncesi eğitim desteği almış çocukların almamış çocuklara oranla daha yüksek bir başarı sağladıklarını göstermiştir.

Çoğunluk Dünya'dan bu EÇG hizmetlerinden gelen sonuçlar erken desteğin, çocukların okul başarısını artırdığını göstermektedir. Uzun vadeli sonuçlar hakkında fazla bilgiye sahip olmamamıza rağmen kısa vadeli sonuçlar cesaret vericidir. Bu sonuçlar özellikle yoksunluk içinde bulunan çocuklarda göze çarpmaktadır ve ilkokullardaki olumsuz şartlara rağmen elde edilmektedir. Erken eğitimi, beslenme-sağlık desteğiyle birleştiren çok yönlü programların özellikle geri kalmış bölgelerde daha büyük bir etkisi olduğu saptanmıştır. Bu bulgular Çoğunluk

Dünya'da insan gelişiminin desteklenmesi açısından uygulamaya ışık tutan önemli sonuçlar içermektedir.

Yakın dönem değerlendirmeleri. Latin Amerika'da daha yakın zamanda yapılan EÇG programlarının değerlendirmeleri de erken müdahalelerin yararlarını göstermeye devam etmektedir. Sınıf tekrarındaki düşüş EÇG müdahalelerinin büyük bir kazanımıdır. İlköğretimde sınıf tekrarı yüksek bireysel ve sosyal maliyetleri olan, dünya çapında önemli bir problemdir. Örneğin, UNESCO İstatistik Enstitüsü'nün Latin Amerika'da yaptığı bir çalışmada, Brezilya'da ilkokul öğrencilerinin dörtte birinin 2001 öğretim yılını tekrar ettiği, bu oranın Guatemala'da % 14, Peru'da % 11 olduğu gözlenmiştir. Bölgede sınıf tekrarı, ilköğretimi tamamlamayan öğrencilerin tahmini olarak % 18'inde ortaya çıkan bir faktördür. Bölgede sınıf tekrarının maliyetinin 11 milyar dolar olduğu tahmin edilmektedir. Brezilya, 8.3 milyar dolarla en kötü durumdadır. Bu miktar Brezilya'daki yaklaşık 10 milyon orta öğretim öğrencisinin veya 2 milyon üniversite öğrencisinin bir yıllık okul masraflarına eşittir (UNESCO, 2004, s.15).

Brezilya'daki EÇG değerlendirmeleri (Barros ve Mendonca, 1999) 1 yıl okul öncesi eğitim gören maddi durumu kötü olan çocukların, aynı durumda olup okul öncesi eğitim almayan çocuklara oranla 0.4 yıl daha fazla eğitim aldığını göstermektedir. Ek olarak, yetişkinlikte okul öncesi eğitimin her bir yılı için, % 7 ila 12 arasında kazanç artışı sağlamışlardır. Bu kazanımlar ana-babası en düşük düzeyde eğitim almış olan çocuklarda daha da fazladır. Bu, müdahale programlarının faydalarının düşük eğitim düzeyinden gelen ailelerin çocukları için daha fazla olduğunu gösterir.

On üç Latin Amerika şehrinde yapılan karşılaştırmalı analizlerde (Willms, 2002) Küba'nın aile ve okul değişkenlerinde tüm ölçümlerde en yüksek standartlara ulaştığı ortaya çıkmıştır. Bunda Küba'daki neredeyse bütün çocukların (% 94) okul öncesi eğitimden geçmiş olmasının payı küçümsenemeyecek kadar fazladır. Bu başarıda, çocukların EÇG desteğinden yararlanmalarının ana-baba eğitimi, ana-babaların çocuklarının eğitimine katılımı ve etkili sınıf ortamı gibi etkenlerin payı büyüktür.

EÇG hizmetleri, ana-babalara, ailelere ve mahallelere verilen hizmetlerle birleştirilebilir. Bu hizmetler, gelir sağlayan etkinliklerden sağ-

lık hizmetlerine kadar çeşitlilik gösterebilir. Kirpal (2002) büyük ölçüde farklı 5 ilde yapılan 5 değişik programı incelemiştir. Bu programlar; Haiti'deki *Montessori Okul Öncesi Projesi*; Uganda'daki *Anne-Çocuk Bakım Hizmetleri*; Trinidad ve Tobago'daki *Servol*; Kenya, Uganda ve Zanzibar'daki *Madrasa Resource Centers*; Merkez ve Doğu Avrupa ve eski Sovyetler Birliği ülkeleriyle, Haiti, Mongolia ve Güney Afrika'daki *Step by Step* programlarıdır.

Montessori programı Haiti'deki burslu öğrencileri Montessori okul öncesi öğretmenleri olmaları için eğitir ve okul öncesi kurumlar kurmalarına yardım eder. Uganda'daki program, küçük çocuklara güvenli ve uyaranları olan bir çevre sağlayarak maddi durumu iyi olmayan ana-babaların çalışmasına olanak tanır ve ana-babalara çocuk sağlığı konusunda danışma veren, olumlu ana-baba tutumları ve okuma yazma öğreten hizmetler sağlar. *Servol*, küçük çocuklara EÇG sağladığı gibi, ana-babalara ve ergenlik çağındaki gençlere ve genç yetişkinlere de eğitim hizmetleri sunar. Aga Khan Kuruluşu Afrika'daki Madrasa Resource Center'larını destekler ve Güney Asya'daki okul öncesi ve ilköğretim eğitimini iyileştirmeye çalışır. Burada amaçlanan, toplumun bilinçlenmesi ve seferber olmasıdır. Step by Step Programı, Açık Toplum Enstitüsü tarafından başlatılmış ve desteklenmiştir ve özellikle komünizmin çöküşü sonrası küçük çocuklara yönelik hizmetlerin azalması problemini çözmeye yönelmiştir. Eğitim sistemini yenileme çabasıyla eğitimin her aşamasında –okul öncesi eğitim ve öğretmen eğitimi dahil olmak üzere– müdahaleler yapar.

Çeşitliliklerine rağmen tüm bu programların ortak noktaları vardır. Bu programların hepsi, küçük çocuklara doğrudan merkez-bazlı EÇG hizmetleri sunar, öğretmen ve çocuğun bakımıyla ilgilenen kişilerin eğitimini içerir ve toplum desteğine önem verir. Böylece hem bireysel, hem çevresel kaynaklar oluştururlar. Bütün bu programların yararlı olduğu görülmesine rağmen (Kirpal, 2002), uzun süreli etkilerine yönelik değerlendirmeler henüz yapılmamıştır.

Bütün bunları bir araya getirerek EÇG'nin çocuklara büyük yararlar sağladığını söyleyebiliriz. Farklı yerlerde yapılan değerlendirme araştırmaları eğitim, sağlık, sosyal sermeye ve artan eşitlik gibi alanlarda kazanımlara işaret ediyor. Hem kısa hem de uzun süreli kazanımlar, bu müdahaleleri çok değerli ve yatırıma değer kılmaktadır.

Tablo 8.3 EÇG'nin Çocuklar, Yetişkinler ve Toplum için Yararları: Özet

EÇG'yi İnsani Gelişmeye Bağlayan Yollar

EÇG'nin Yararları	Eğitim	Sağlık	Sosyal Birikim	Eşitlik
Çocuklar İçin (kısa süreli)	Daha yüksek zekâ, gelişmiş muhakeme, Göz-el koordinasyonu, işitme ve konuşma, okumaya hazırlık, daha iyi okul başarısı, daha az sınıf tekrarı ve okul bırakma, okula gidişin artışı.	Daha az ölüm, kötü beslenme, çocuk istismarı, daha fazla hijyen ve bakım.	Benlik kavramının gelişimi, sosyal uyumun artması, saldırganlığın azalması, grup içindeki işbirliği ve davranışların iyileşmesi, dik başlılığın azalması.	Yoksulluğun dezavantajlarının azaltılması, beslenme koşullarınıniyileştirilmesi, bilişsel ve sosyalgelişim ve sağlık.
Yetişkinler için (Uzun süreli)	Üretimin artması, başarının artması (daha iyi işler yüksek gelir), çocuk bakımı ve aile sağlığının gelişmesi, ekonomik durumun iyileşmesi.	Boyun ve kilonun artması, bilişsel gelişimin sağlanması, daha az enfeksiyon ve kronik hastalıklar.	Kendine güvenin artması, soysal yeterliliğin artması, motivasyon, kural ve değerlerin kabulü, suç ve yıkıcı davranışların azalması.	Fırsat eşitliği, eğitim sağlık ve gelir.
Toplum için	Sosyal ahengin artması, yoksulluk ve suç oranının azalması, doğum oranının azalması, yeni teknolojilerin adaptasyonu, demokrasinin gelişmesi, ekonomik büyüme.	Yüksek üretim, yüksek gelir.	Sosyal birikimlerin kullanımının artması, sosyal değerlerin iyileşmesi.	Yoksulluğun ve suç oranının azalması, toplum sağlığının iyileşmesi, sosyal adaletin artması, ekonominin büyümesi.

Kaynak: J. van der Gaag, 2002, 'From child development to human development' In M. E. Young (Ed.), *From Early Childhood Development to Human Development* (pp. 63-78). Washington, D.C.: The World Bank.

EÇG ARAŞTIRMALARINDAKİ SORUNLAR

Amerika Birleşik Devletleri ve çoğunluk dünyada yapılan EÇG araştırmalarının gözden geçirilmesi esas tartışmanın okul öncesi müdahalenin işe yarayıp yaramadığı olduğunu gösteriyor. Müdahalede temel konu tabii ki budur. Müdahaleler belli bir amacı başarmaya yöneliktir. Her müdahale, gelişimi en üst düzeye çıkarmak üzere oluşturulmuştur; ancak, bunu başarıp başaramadığı tartışılabilir bir konudur. Eğer programlar amaçlarına ulaşamazsa değiştirilmeli, iyileştirilmeli veya iptal edilmelidir. Böylece, değerlendirme, müdahalelerin işe yarayıp yaramadığına karar vermek adına büyük önem taşır.

Daha önce de belirtildiği gibi EÇG müdahalelerinin amacı çevresel faktörleri iyileştirmek ve bireysel kaynakları oluşturmaktır. Değerlendirme araştırmalarında önemli kavramsal ve yöntemsel noktalar içeren konular vardır. Bunlardan bazılarından Head Start'ın erken değerlendirmesi konusunu incelerken söz etmiştim. Bu bölümde bunların üzerinde biraz daha yoğunlaşmak ve diğer sorunlara da eğilmek istiyorum.

Çocuk merkezli veya Ana-Baba merkezli yaklaşımlar. Uzun süredir var olan ve şimdilerde tekrar önem kazanan bir konu, asıl odağın ana-baba mı çocuk mu olacağıdır. Bu, erken müdahalede çocuk veya ana-baba odaklı ya da kurum veya ev odaklı yaklaşımlar olarak bilinir. Örneğin, daha evvel de bahsettiğimiz, yakın zamanda yapılan Blok ve diğerlerinin (2005) meta analiz sonuçları, bu yaklaşımları karşılaştırmaya odaklanmanın yanı sıra, bu yaklaşımların birleşimini içeren üçüncü bir kategori de eklemiştir. Sonuçta, kurum bazlı ve kurum-bazlı ile ev bazlı yaklaşımları birleştiren yaklaşımların, sadece ev bazlı yaklaşımlara göre daha üstün olduğunu bulgulamışlardır. Ayrıca, ana-baba becerilerini geliştirmenin çocuğun bilişsel becerilerini geliştirmeyle doğru orantılı olduğunu göstermişlerdir.

Benzer şekilde, ev ziyareti programlarının incelenmesinde zayıf sonuçlar bulunmuştur (Home Visiting, 1999). Pekiyi, bu, ev bazlı müdahalelerin işe yaramadığı ve bırakılması gerektiği anlamına mı geliyor? Daha önce de bahsedildiği gibi, Sweet ve Appelbaum (2004) tarafından yapılan meta analizlerde farklı ve daha olumlu sonuçlar elde edilmişti. Varılan sonuç, "ev ziyaretlerinin küçük çocukları olan ailelere yardım ettiği yönündedir" (s. 1448). Başka yeni değerlendirmeler de bu görüşe katılı-

yor (Layzer ve diğerleri, 2001; Reynolds, Wang ve Walberg, 2003). Bundan sonraki bölümde göreceğimiz gibi, Türkiye Erken Destek Projesi'nde (TEDP) ev bazlı müdahalelerin çok önemli uzun süreli etkilerini gördük. (Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar, 2006). Öyleyse farklı bulguları nasıl açıklayabiliriz?

Genel olarak, ev ziyareti programları ana-baba odaklı ya da ev bazlı olarak sınıflandırılır ve çocuk veya kurum odaklı programlarla çocuğun bilişsel becerileri açısından karşılaştırılır (Farran, 1990; Ramey ve Ramey, 1998; Blok ve diğerleri, 2005). Ancak, çocuk odaklı yaklaşım ile ana-baba odaklı yaklaşımlar birleştirilebilir. Aslında, çocuğun eğitiminin ana-babanın eğitimiyle birleştirilmesinin özellikle yoksulluğun olumsuz etkilerini karşılamada çok yararlı olduğu bulgulanmıştır (Behrman ve diğerleri, 2004; Hadeed, 2005; Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2001; Yoshikawa, 1994). Toplum bazlı erken müdahalenin daha önce yapılan bir incelemesi (Halpern, 1990) daha bütünsel bağlamsal yaklaşımların önemini vurgular ve bu programlardaki başarıya dikkat çeker. Yakın zamanlı araştırmalar çocukların bilişsel gelişimleri için hazırlanmış müdahale programlarının hem anneyi hem de çocuğu içine aldığı durumlarda ikiye katlandığını göstermiştir (Layzer ve diğerleri, 2001; Dearing, McCartney ve Taylor, 2001).

Ev ziyaretleri programları küçük yaşlar için –özellikle 0-3 yaş grubunda– daha sık görülür. Ayrıca bu yaşlara yönelik ev programları daha bütünsel bir yaklaşım içerir ve erken uyaranları, oyun içeren aktiviteleri, ana-babalara eğitim ve desteği ve toplum katılımını içinde barındırır. Örneğin, Scott-McDonald (2002) Jamaika'daki 3 ev ziyareti programını incelemiştir. Bu programlar çocuklara ve ailelere, özellikle de bekâr ergen, yoksul annelere hizmet ediyor. Bu programların kalitesine katkıda bulunan birçok unsur bulunmuştur. Bunlar arasında çocuk bakım desteğiyle aile desteğinin birbirine bağlanması; kadınların anne, ev kadını ve çalışan gibi değişik rollerinin tanınması ve devamlılık ve kurumsallaşmayı sağlamak için önlemlerin alınması vardır.

Demek ki ev ziyareti programları çok yönlüdür ve karmaşık hizmet koşulları söz konusudur. Ancak, bu programların araştırma ve değerlendirme unsurları çoğunlukla gelişmemiştir. Bu nedenle Sweet ve Appelbaum (2004) yaptıkları meta analizde, programların ve amaçlanan sonuçların karmaşıklığı ve programların değerlendirme unsurlarının olmaması nedeniyle kesin genellemelere ulaşmanın zorluğundan söz

ediyorlar. Diğer taraftan, bir yandan ana-baba desteklenirken çocuğa sunulan eğitimin yoğunluğunu ve kalitesini arttırmak, araştırma ve değerlendirme unsurlarını oluşturmak mümkündür.

Bağlamsal Yaklaşımın Değeri. Genelde ev ziyaretlerinde çocuğa odaklanma daha geri planda kalmaktadır ama böyle olması gerekmez. Ayrıca ana-baba ve çocuğa birlikte yaklaşımın sadece ev ortamında olması da gerekmez. Önemli olan, hem çocuğun hem de çocuğun yakın çevresinin (ana-baba) hedef alınmasıdır. Bu yapılmazsa çocuğa çevresinden soyutlanarak odaklanılacaktır ki bu, çevreyi tamamen göz ardı etmektir. Ayrıca, çocuğun yakın çevresinin desteklenmesinin önemine yönelik birçok kanıt vardır. 2, 3 ve 7. bölümlerde bunun örneklerini gördük. Öyleyse, çocuğu hedef alan bilişsel iyileştirme programlarında anneye çocuğuyla onun bilişsel yönünü geliştiren bir iletişim kurmasında ve kendine güven ve yeterlilik kazanmasında destek olmak gereklidir. Bu müdahalelerden hem anne (çocuğa bakan kişi) hem de çocuk yarar sağladığında, etki karşılıklı pekiştirme yoluyla zamana yayılacaktır.

Özellikle, Çoğunluk Dünya ülkelerinin birçoğundaki gibi aile bağlarının sıkı olduğu, aile, akraba ve komşuluk ilişkilerinin güçlü olduğu sosyo-kültürel çevrelerde, bir erken destek programının bu bağlardan destek mekanizmaları olarak yararlanması mantıklıdır. Bu tür bir yaklaşım, çocuğu çevresinden ayırarak tek başına ele alan ve var olan aile bağlarını göz ardı eden bireyci bir yaklaşımla karşılaştırıldığında, daha başarılı olmaya adaydır. Çocuğun yakın çevresinin desteklenmesini içeren bütünsel, bağlamsal bir yaklaşım başka avantajlar da sağlar. Örneğin, çocuk için, okulöncesi eğitim kurumu ve ev gibi birbirine zıt iki çevrenin oluşmasını engeller. Bir başka avantaj ise; kazanımların ailedeki diğer bireylere özellikle kardeşlere ve muhtemelen başka akrabalara, komşulara da uzanması olasılığıdır.

Erken müdahale çalışmalarının bütünsel modelinin sağladığı avantajlara rağmen çocuk odaklı yaklaşımlarla çocuğun bakımını üstlenmiş kişilere odaklanan yaklaşımlar arasındaki etki farkı üzerinde tartışmalar sürmektedir. Bunun nedeni, çocuğa odaklı yaklaşımların da birtakım avantajlarının olmasıdır; yüksek bir kaliteye sahip *Perry Okulöncesi Programı*'nda görülen çocuğa direkt etki ederek onun özerkliğinin ve iç görülü düşünce yeteneğinin artırılması kazanımı gibi (Schweinhart ve diğerleri, 1994, 2005). Çocuk bakımının çok yüksek bir düzeyde olduğu

İsveç'te de, çocuğun kurumsal gündüz bakımı ne kadar erken başlarsa (ilk yaştan itibaren), uzun vadeli yararlarının o kadar fazla olduğu görülmüştür (8 ve/veya 13 yaşında) (Andersson, 1992). Yani, çocuğa odaklı kurum merkezli bakımın kalitesi çok önemli bir rol oynamaktadır. Son olarak, ev odaklı yaklaşımın sorunu olarak işaret edilen bir nokta, ana-babanın başarılı birer eğitici olamayacağı konusudur ki bu, ana-baba odaklı müdahalenin etkisini azaltabilir (Eldering ve Vedder, 1993).

Seitz ve Provence (1990) bu tartışmayı uzun süreli bir araştırma olmaksızın çözmenin imkânsızlığına işaret etmişlerdi. Bununla beraber, var olan bulgulara dayanarak çıkardıkları sonuç, çocuğa bakan kişiye odaklı yaklaşımların, özellikle fakirlik şartlarında, ailenin içinde bulunduğu çevreyi değiştirdiği ve bu yüzden çocuklar açısından daha geniş yararlar sağladığı için daha etkili olduğudur.

Çocuk odaklı olduğu söylenen yaklaşımlar bile ana-babayı, en azından onları haberdar etmek ve onaylarını almak için programın içine katmaktadır. Birçok durumda, ana-baba katılımı daha yüksek düzeydedir. Çoğunlukla programlar ana-babayı da programa katmak ve onları bilgilendirmek için ev ziyaretleri içerir. Buradan yola çıkarak çocuk odaklı ve çocuğa bakan kişiye odaklı programlardan hangisinin daha etkili olduğu sorusunun pek bir anlam ifade etmediğini, incelenmesi gerekenin daha çok ana-babanın ve çocuğun ihtiyaçlarının nasıl daha iyi karşılanabileceği konusu olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Bir sonraki bölümde inceleyeceğimiz TEDP bu önemli sorulara cevap verecektir.

Tek boyutlu kavramlaştırmaya karşı çocuğa bütünsel yaklaşım. EÇG'de süregelen bir problem çocuk gelişiminin sadece bilişsel gelişim olarak tek boyutlu bir şekilde kavramlaştırılmasıdır. Zekâ testlerine ve diğer bilişsel ölçümlere kolay erişilebilirlik ve daha az yaygın olan sosyal-duygusal gelişim ölçümlerine göre daha çok tercih edilir olmaları bilişsel gelişime orantısız bir önem vermiştir.

Tek kıstas ölçümleri yöntem bakımından yetersizdir. Ayrıca tavan etkisi ve tekrar edilen ölçümlerde ortalamaya doğru regresyon gibi istatistiksel sorunlara açıktırlar. Bunların ötesinde, tek boyutlu bir kavramlaştırma, kuramsal olarak da çok basittir. Bilişsel gelişim, insan gelişiminin sadece bir yönüdür. Gelişimin farklı yönleri arasında doğal bir karşılıklı bağ vardır. Demek ki, çocuğa bütünsel bir yaklaşıma (Zigler ve Berman, 1983) ihtiyaç vardır. Dikkati yalnızca zekâ puanı kazanım-

larına yöneltmek, okulöncesi programların başka gelişimsel yararlarını gözden kaçırmamıza neden olabilir. Çocuğun bilişsel gelişimine zarar verebilecek yetersiz bir çevre, çocuğun sosyo-duygusal gelişimine de zarar verir. Örneğin, çocuğun kendine olan güven eksikliği, entelektüel konularda ilerlemek konusunda motivasyon eksikliğine yol açabilir ve bu da sonuçta düşük zekâ puanı ve düşük okul başarısına yol açabilir. Özgüven eksikliği de, çocuğun çevresindeki "önemli kişiler"in onu nasıl gördüklerinin bir yansımasıdır.

Destek programlarından bir süre sonra zekâ puanlarındaki kazanımların silinmesi, ironik olarak, bu programlarda sadece zekâ puanı kazanımına odaklanmış olunmasının bir sonucu olabilir. Şöyle ki, salt bilişsel yaklaşımda çocuğun bilişsel gelişimi hedef alınmakta, çocuğun ona uygun özgüven geliştirmesi, motivasyonu, inisiyatif alması ve özerklik geliştirmesi desteklenmemektedir. Oysa ki çocuğun bir bütün olarak gelişimini desteklemek gerekir. Çocuğa sürekli bir destek sağlayabilecek olan yakın sosyal çevresi de müdahale çalışmalarıyla desteklenmediği takdirde, bilişsel kazanımların kısa süreli olması kaçınılmazdır.

Erken müdahale araştırmalarında bu büyük bir problemdir. Her ne kadar genellikle insan gelişimi çok yönlü ele alınsa ve çalışılsa da, bazı ölçülebilir sonuçlara değerlendirme çalışmalarında orantısız bir ağırlık verilmiştir. Örneğin, Hollanda'daki etnik azınlıklarla kullanılan ev bazlı ana-baba-çocuk eğitim programları bu programları değerlendiren araştırmacılar tarafından 5. sınıf standardize edilmiş test sonuçlarını etkilemediği için yararsız bulunmuştur (Blok ve diğerleri, 2005). Bu değerlendirme bu programa katılan çocukların kontrol grubu çocuklarına göre daha az sınıfta kalmalarına rağmen yapılmıştır. Çünkü test sonuçları sınıf tekrarından daha önemli bir sonuç sayılmıştır. Oysa ki daha önce belirtildiği gibi sınıfta kalma ve sınıf tekrarı, yüksek bireysel ve ekonomik maliyetleri olan bir problemdir (UNESCO, 2004). Yani bu sorgulanabilir bir yargıdır. Ancak, bu değerlendirme Alman Hükümeti'nin politikasını etkileyerek etnik azınlık anne ve çocukları destekleyen ev-bazlı programlara fon ayırmayı bırakmasına neden olmaktadır.

Etkilerin zamanlaması. Müdahale çalışmaları değerlendirmelerinin üçüncü bir sorunu, zamanlamadır. İnsan gelişiminin devam eden bir süreç olması, bizi bir etkinin ölçümünün ne zaman yapılması gerektiği sorusuyla karşı karşıya bırakmaktadır. Müdahale programlarının direkt

etkileri ölçülmüştür; ancak, bu tür ölçme, etkilerin zaman içinde devam edip etmediği sorusunu cevaplayamaz. Bu, zekâ puanlarındaki çabuk kazanımların bir süre sonra silinmesi durumunda daha büyük bir sorun haline gelmektedir. İdeal olarak, gelişimin farklı alanlarındaki uzun vadeli etkiler ölçülmelidir. Bu çok az çalışmada görülmektedir. Oysa ki bu tür bulgular, örneğin motivasyon ve daha iyi uyum mekanizmaları veya daha yüksek bilişsel beceriler gibi uzun süreli etkilerin var olup olmadığını ve nasıl meydana geldiğini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Erken, destekle birlikte, çocuğun okula olumlu yönelimi, başlangıçtaki iyi performansı (bilişsel beceriler) ve ana-babaların yüksek beklentileri, olumlu bir gelişim döngüsünün başlamasına yol açan etkenler olarak ortaya çıkmaktadır.

Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde bazı önemli EÇG müdahalelerinin başlamasından bu yana oldukça çok zaman geçmiştir. Böylece, değerlendirme çalışmalarında uzun süreli etkilere daha çok yer verilebiliyor. Bu çalışmalar bizim yetişkinliğe kadar giden etkileri incelememizi sağlıyor. Bunlar, erken müdahalenin uzun süreli etkileri üzerine gerçek bir kanıt oluşturuyor. Bu uzun süreli etkiler kısa süreli zekâ kazanımlarından ve diğer bilişsel ölçümlerden daha anlamlıdır.

Uzun vadeli etkilerin ölçülmesi bir "uyku etkisi" de (baştan ortaya çıkmayan sonuçların daha sonra belirmesi) gösterebilir. Örneğin, özellikle çocuğa bakan kişiye odaklı yoğun bir program olan *Yale Child Welfare Program*'ı, kısa vadeli etkilerden daha güçlü uzun vadeli etkiler elde etmiştir (Seitz ve Provence, 1990; Seitz, Rosenbaum ve Apfel, 1985). *The High-Scope* (Schweinhart ve diğerleri, 2005), *Abecederian* (Campbell ve diğerleri, 2002; Ramey ve diğerleri, 2000) ve *Chicago Longitudinal Study*'nin (Reynolds ve Ou, 2004) uzun zamanlı incelemeleri, daha uzun süreli okula devam ve okulda daha az sınıfta kalma veya alt-özel sınıflara yönlendirilme ile yetişkinliğe kadar uzanan daha iyi uyum gibi başka yararlarda bulgulamıştır.

Sonuç değişkenlerinin tanımı. Yukarıdaki noktalarla ilgili bir başka sorun, müdahale araştırmalarındaki bağımlı değişkenlerin tanımlanması konusudur. Daha önce de belirttiğim gibi, bu değişkenler genel olarak çocuğun bilişsel gelişimi çerçevesinde tanımlanmıştır. En dar tanım, zekâ puanı olarak ortaya çıkmıştır. Biraz daha geniş kavramlaştırmalarda bilişsel gelişimin daha başka göstergeleri de ele alınmıştır: Piaget'nin

problem çözme süreçleri gibi. Tanım biraz daha genişletildiğinde, okulla ilgili konularda gösterilen performansın da ele alındığını görüyoruz (okul başarısı ve okula devam). Bilişsel olmayan psikolojik gelişimin bir bağımlı değişken olarak ele alındığı çok enderdir; ancak bu, uzun vadeli değerlendirmelerde önem kazanmaktadır. Örneğin *Perry Okulöncesi Programı*'nın boylamsal sonuçlarından bir kısmı, deneysel gruptaki çocukların kontrol grubuna nazaran daha başarılı bir sosyal uyum gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır (Schweinhart ve diğerleri, 1994, 2005).

Yukarıda söz edilen genişletilmiş tanımlarda bile bağımlı değişkenin sadece çocuk açısından bakılarak oluşturulduğu açıkça görülüyor. Bu durum, müdahale çalışmalarının çocuğa ilaveten gittikçe artan bir oranda aileye ve ana-babaya yönelmesine rağmen sürmektedir. Daha önce belirttiğim gibi, aslında birçok çalışmada ana-babalar bir şekilde programa dahil ediliyor veya müdahaleden etkileniyorlar. Ancak, bu etki bir bağımlı değişken olarak ortaya konmamış ve ölçülmemiştir. Bu, özellikle ev merkezli yerel programlarda, kavramsal ve yöntemsel bir zayıflıktır.

Örneğin, Head Start Programları'nın olumlu bir sonucu, ailelerin ve ana-babanın istihdamı üzerinde görülmüştür. Her yıl az gelirli anababaların binlercesi Head Start yoluyla iş sahibi olmaktadır ve bu programda çalışanların % 35'i Head Start Programı'na devam eden veya bitirmiş çocukların ana-babalarından oluşmaktadır (Collins, 1990). Head Start Programları'nın bir başka yararı da, bir yöredeki insanların yöresel sorunlarını çözmedeki yeteneklerini artırmasıdır (McKey ve diğerleri, 1985). Bu sonuçlar hem çocuğa 'bütünsel' bir yaklaşımın hem de daha bağlamsal bir yaklaşımın gerekliliğini gösteriyor. Bu tür yaklaşımlar, değişik düzey ve alanlardaki değişkenlerde oluşan değişimlerin dinamiklerine ışık tutabilir.

Bu genellikle Çoğunluk Dünya çevrelerinde geçerlidir. Aslında programlar çocuk ve aileyi, özellikle de anneyi hedef alan çok yönlü programlardır. Genellikle toplum seferberliği ve kapasitenin arttırılması (örneğin gelir oluşturma aktiviteleri) hedeflenir. Dahası, bu değişik sonuçlar sinerjik bir ilişki içinde olup birbirini karşılıklı pekiştirir. Öyleyse farklı alanlardaki bu sonuç değişkenlerin tanımlanması en başından planlanmalıdır.

Programların yürütülmesi. Müdahale araştırmalarındaki bir başka konu, programların yürütülmesiyle ilgilidir. Müdahale çalışmalarının

farklı türlerinin (çocuğa odaklı ya da çocuğa bakan kişiye odaklı) etkileriyle ilgili çıkarılan sonuçlar, bir programdan elde edilen verilere dayanmaktadır. Ancak bir programın başarısı o programda kullanılan yaklaşımdan çok programın nasıl yürütüldüğüyle ilgili olabilir. Müdahalenin yoğunluğu, alanda çalışanların eğitimi ve denetlenmesi, iyi materyallerin varlığı, hedef grupları ve müdahale çalışmasını yürütenler (aileler, çocuğa bakan kişiler) arasındaki uyum, çocuğa bakan kişilerin programa katılım düzeyleri gibi etkenler, sonucu etkilemede önem taşımaktadır.

Zaman zaman yaklaşımı ve içeriği aynı iki program, sadece uygulama farklılıklarına bağlı olarak farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Örneğin, HIPPY (Lombard, 1981) İsrail´de ve Türkiye´de iyi sonuçlar doğurmuştur (bu, bir sonraki bölümde sunulacak TEDP'in bir parçasıdır). Buna karşılık, HIPPY'nin Hollanda'da Türk, Faslı, Sürinamlı ve Hollandalı gruplarda uygulandığı bir başka programda, önemsenmeye değer sonuç alınamamıştır (Eldering ve Vedder, 1993). Bu tür farklı sonuçların elde edilmesine, programın yürütülmesindeki sorunlar yol açmıştır (yüksek devamsızlık oranları, programın uygulanışındaki lisan sorunları vb).

Her ne kadar uygulamaların kalitesinin önemi bilinse de, program değerlendirmelerinde müdahale türü ön plana çıkmaktadır. Bu, özellikle meta-analizde karşılaşılan bir problemdir. Meta-analizde incelenen programların çokluğundan, araştırmacılar programların uygulanışlarını detaylı bir şekilde inceleyememektedir. Bunun yerine, programlar bazı genel özelliklerine göre sınıflandırılmakta ve asıl odaklanılan, programların sonuçları olmaktadır.

Programların Fayda-Maliyet Analizleri ve Yaygınlaştırılması

Müdahale araştırmalarıyla ilgili son bir konu, programların çok masraflı olmaması gereği ve buna bağlı olarak programın yaygınlaşma olasılığıdır. Müdahale araştırmalarının ve genel olarak EÇG programlarının amacı, bu tür hizmetlere en çok ihtiyacı olan ve bunlardan en çok yararlanabilecek aile ve çocuklara ulaşabilmektir. Yani, potansiyel olarak çok büyük sayılarda insan bu işin içinde yer almalıdır, bu yüzden de programın ekonomik olması büyük önem taşımaktadır. Örneğin, Smilansky (1979), okulöncesi müdahale programlarını incelediği eleştirel raporun-

da bazı iyi programların uzun süreli etkiler üretebileceğini söylemiş, ancak bunları çok pahalı bularak bir kenara bırakmıştır.

Fayda-maliyet analizlerinin EÇG hizmetlerinin küçük çocuklara yapılan müdahalelerde önemi büyüktür. Bütün politik kararlarda olduğu gibi, müdahalelerin işe yaraması ve maliyetini çıkarması EÇG'de de çok önemlidir. Müdahale programları için ekonomik yarar hesabının yapıldığı çok sık görülmemekle birlikte örnekler artmaktadır. Buna, önemli bir örnek *Perry Okulöncesi Projesi*'dir. Bu programa katılmış çocukların yaşı 19'a vardığında, takip değerlendirmesinin bir parçası olarak bir fayda-maliyet çalışması yapıldı (Berruta-Clement ve diğerleri, 1984). Yararlar, yaşam boyu maliyet tasarrufu açısından ekonomik üretimin artırılması ve harcamalardan tasarruf edilmesi olarak saptandı. Maliyetten tasarruf şunları içermekteydi: Çocuk bakımı tasarrufları, telafi edici eğitim gerekmemesi sayesinde okul harcamalarının azalması, refah (welfare) harcamalarından yapılan tasarruflar ve suç oranındaki düşüşten kaynaklanan tasarruflar. Fayda ise; programa katılmış çocukların hem 16-19 yaş arasındaki gerçek kazançlarından hem de 19 yaşından sonra projeksiyonu yapılan kazançlarından oluşuyordu. Böyle bir hesaplamayla genel fayda-maliyet oranının çok yüksek olduğu görüldü (1'e 7). Bu oran, bu yoğun ve üstün kalitedeki programın yüksek maliyetine rağmen elde edilmiştir.

Perry Okul Öncesi Programı'nın aynı çocuklar 27 yaşına geldiklerinde yapılan fayda-maliyet analizi daha önceki oranları doğrulamıştır (Barnett, 1995; Schweinhart ve diğerleri, 1994). Aynı şekilde fayda maliyet analizi çocuklar 27 yaşına geldiklerinde *Abecedarian Projesi* için de yapılmıştır. Her iki analiz de sağlık, iş statüsü, suçluluk oranlarının düşmesi ve eğitim alanlarında gözle görülür faydalara işaret ediyor. *Abecedarian Projesi*'nin fayda maliyet oranı 4'e 1 olarak bulunmuştur (Masse ve Barnett, 2002). Bu yüksek oran, çocukluklarında okul öncesi eğitim almış yetişkinlerdeki suç oranının düşüklüğünden kaynaklanmaktadır.

Myers (1992), Çoğunluk Dünya'da olduğu gibi Hindistan (ICDS), Peru (PRONOEI) ve Şili (The Parents and Children Project-PPH)'den maliyet hesaplamaları ve Brezilya'dan (PROAPE) fayda-maliyet analizlerine ait örnekler sunmuştur. Uzun süreli çalışmalardan elde edilmiş veriler olmadığından, son yıllarda bazı senaryolara dayanarak fayda-maliyet analizleri yapılmıştır. Van der Gaag ve Tan (1998) Bolivya'daki *PIDI Programı* için fayda maliyet oranlarını hesaplamışlardır. Bu, şehrin olumsuz yaşam

koşulları olan bölgelerinde yaşayan çocuklara yönelik, beslenme, sağlık ve eğitimi içeren bir EÇG programıdır. Beş yaşın altındaki ölüm oranlarının azalması, ilkokula gidiş oranlarının artması ve sınıf tekrarı ve okulu bırakmaların azalması gibi farklı verilere dayanarak, fayda-maliyet oranının 1.38 ile 2.26 arasında olduğunu bulgulamışlardır. Mısır'daki Dünya Bankası'nın bölgesel farklara odaklanan bir çalışmasında, okula devamın artışı ve sınıf tekrarının azalmasına bağlı olarak bu oranlar, 1.20 ile 5.81 olarak bulgulamıştır (World Bank, 2001). Young ve Van der Gaag (2002) Ürdün'de çocuk ölümlerinin azalması ve ilk ve ikinci öğretimde okula devamın artmasıyla oranları 1.49 ile 3.06 arasında bulgulamıştır. Son olarak, Kaytaz (2005) Türkiye Erken Destek Projesi'nin fayda-maliyet oranlarını hesaplamıştır. Bu oranlar bir sonraki bölümde sunulacaktır.

Fayda-maliyet analizleri neyi gösterir? EÇG Programlarına yatırım yapmanın insan gelişimine olduğu kadar ekonomiye de faydası olduğunu gösterir. Kaytaz (2005) bunu, EÇG Programlarından elde edilen faydaların bazı ekonomik yatırımlardan elde edilenlerden daha fazla olduğunu göstererek açıklar. Karşılaştırılan bu diğer yatırımlar, fabrikalar, ağaçlandırma, hayvancılık ve tarım projeleridir. Buradaki önemli nokta, programın fayda-maliyet oranlarının bulunmasının mutlak maliyet analizlerinden daha önemli olduğudur. Etki yaratmayan ucuz programlarla kıyaslandığında, yüksek oranda yararları olan pahalı programlar daha iyi yatırımlar olarak görülür.

Yine de özellikle kaynakları sınırlı olan Çoğunluk Dünya'daki programların mutlak maliyetleri göz ardı edilemez. Genel olarak, yarı profesyonelleri, profesyonel olmayanları (aynı şekilde gönüllüleri, ana-babaları) kullanarak yürütülen ev merkezli yerel programlar, resmi kurum merkezli okulöncesi programlardan daha az masraflı olmaktadır. Erken müdahalelerden anlaşılan genellikle resmi okul öncesi kurumlar olduğundan, devlet bu eğitimi "lüks" olarak görmektedir. Bu görüş bugün giderek azalmakta ve tüm dünyada daha az masraflı ama resmi okul öncesi eğitime alternatif olabilecek programlar geliştirilmektedir.

Birden çok yarar sağlayan (çocuğun bilişsel, sosyo-duygusal ve fiziksel gelişimi, okula uyumu ve okul başarısı ve ilerideki yaşam başarısının iyileşmesi) ve birden çok hedefe ulaşan (çocuklar, onların ana-babaları, kardeşler, bütün aile, çevre) programlar, verimli yatırım olarak görünmektedir. Özellikle Çoğunluk Dünya'da, bu tür çok yönlü yaklaşımların sosyal açıdan "insan gelişimi"ne ve EÇG'ye katacağı çok şey vardır. Bir

sonraki bölümde böyle çok amaçlı bir müdahale çalışmasına örnek olarak Türk Erken Destek Projesi tartışılacaktır.

Bu tartışmanın ışığında, tek bir erken müdahalenin değil, güçlü yönleri olan birçok farklı yaklaşımın olduğu ortaya çıkmaktadır. Burada durumun özellikleri ve müdahalenin amaçları iyi bir şekilde belirlenmelidir. Çocuk gelişiminin çok yönlü olarak kavramlaştırılması çok önemlidir.

Türkiye'de EÇG

Daha önce belirttiğim gibi, bir sonraki bölümde EÇG müdahale programları ve bu programın uygulamaları olarak Türkiye Erken Destek Projesi'ni sunacağım. Öncesinde Türkiye'deki EÇG hizmetlerine kısaca değineceğim. Bu ayrıca Çoğunluk Dünya'daki duruma, EÇG programlarının oluşturulması açısından örnek teşkil eder.

Türkiye'de bir okul öncesi kurumdan yararlanan çocuk oranı yaklaşık olarak % 16'dır. Bu kurumların azlığı, çoğunun özel ve ücretli olması nedeniyle yoksun sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar için kritik bir durum oluşturmaktadır. Ulusal kaynaklar ilköğretime yönelmiştir ve devlet, okul öncesi hizmetlerine yok denecek kadar az bir destek sağlamaktadır. Türkiye'de son yıllarda kırdan kente yoğun bir göçü kapsayan hızlı bir sosyal değişim yaşanmaktadır. Bu durum çocuk bakımına yönelik talebi arttırmış ve bu talep çocuk bakım merkezlerinin sayısının artmasına yol açmıştır. Ancak, düşük gelirle çalışan ana-babalara sağlanan EÇG programları genellikle çocuğun bakımıyla sınırlı kalırken, eğitim veren okulöncesi kurumlar orta gelir düzeyindeki ailelere hizmet vermektedir. Bu düşük gelirli ailelere sağlanan çocuk bakımı, çalışan annelerin çocuğuna iş saatleri içinde bakım sağlayan işyerlerindeki kreşlerdir.

1978-1980 yılları arasında Eğitim Bakanlığı için hazırlanmış Türkiye Okulöncesi Projesi'nde (Kağıtçıbaşı, 1981) çocuk gelişim uzmanları ve erken çocukluk dönemi eğitimcilerinden oluşan bir takımı yönettim. Bu takım EÇG'nin Türkiye'deki durumuyla ilgili çalışmalar yaptı, okul öncesi merkezler için farklı çalışma modelleri geliştirdi ve okul öncesi kurumlarda kullanılmak üzere kaynaklar hazırladı, ana-baba ve öğretmenleri eğitti. Bu materyaller, Çocuk Gelişimi, Anaokullarında Yıllık Program, Anaokulu Faaliyetleri, Bilişsel Aktiviteler ve Çocuğunuz ve Siz'dir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan bu kitaplar, ana-baba-

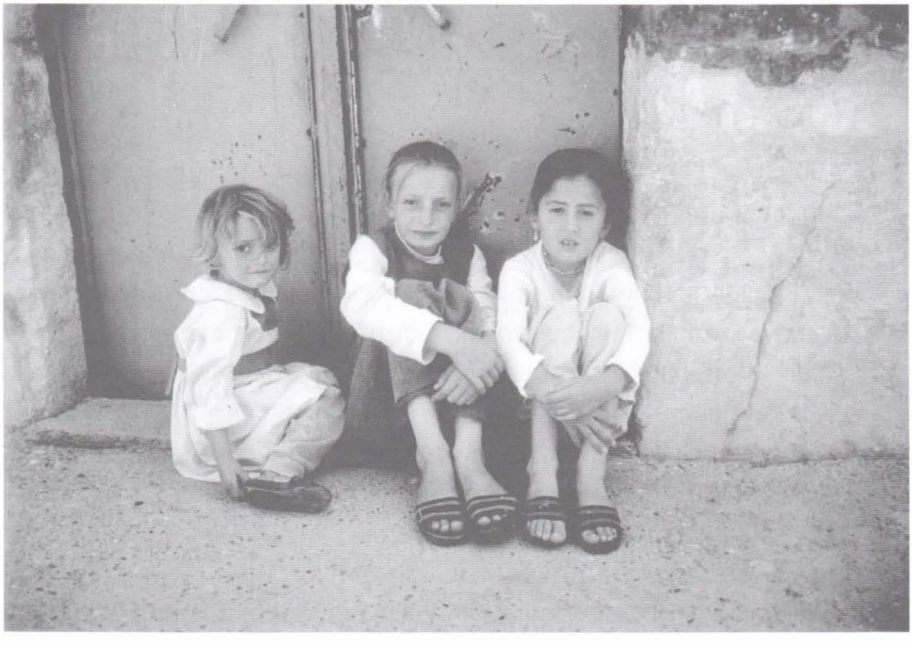
lara ve eğitimcilere yönelik değerli yayınlar oldu, ancak geniş bir kitleye ulaşamadı. Ayrıca, bu projeyle bakanlığa, okul öncesi hizmetlerin iyileştirilmesi ve bu hizmetlerin ilkokul eğitimi ve öğretmenlerin eğitimi ile uygun bir şekilde tasarlanması konularında ayrıntılı önerilerde bulunuldu. Bu proje bizim uzun soluklu çalışmamızın –TEDP– önünü açtı ve politikayla ilgili gelişmelerin ortaya çıkmasını sağladı.

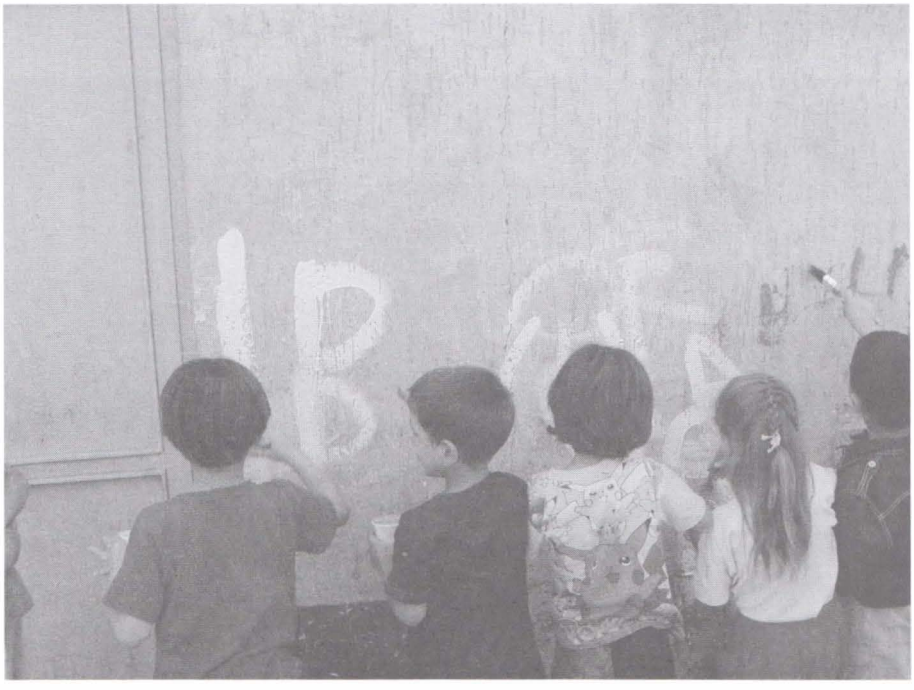
Türkiye'deki EÇG hizmetleri, ülkenin gelişmişlik düzeyi ile karşılaştırıldığında çok geridir. Bu durum, tutucu aile değerleri, kentli kadınların çalışma oranlarının düşük olması ve çocuğun okul başarwısı için erken eğitimin önemi konusunda bilgi eksikliği ile bağlantılıdır. Bu konuda söylenebilecek olan, psikologların, çocuk gelişimi uzmanlarının ve eğitimcilerin ana-babaları, büyüyen çocuğun, özellikle yetersiz koşullarda büyüyen çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı hale getirememiş olduklarıdır.

Son dönemde, Türkiye'deki alternatif EÇG hizmetlerinde bir artış görülmektedir. Bu önemli bir gelişmedir çünkü masraflı ve yaygınlık açısından yetersiz geleneksel kurum merkezli okul öncesi modelden öteye gider. Bu değişim, anne ve çocuk eğitimi aracılığıyla, ev ve topluluk merkezli yerel desteği içermektedir. Bu bir sonraki bölümde sunulacak Türkiye Erken Destek Projesi'nin bir uzantısı olarak görülebilir.









ÖZET VE TEMEL NOKTALAR

- EÇG programları erken çevresel destek ve çocuk için kaynak oluşturma konularına önemli bir örnek teşkil eder; çok çeşitli müdahaleleri içerir.
- Head Start'ın önceki değerlendirmeleri Head Start'ın başarısız olduğu sonucuna varmıştı. Bu değerlendirmeler kavramsal ve yöntemsel problemler içeriyordu. Sonraki değerlendirmeler, bilişsel becerilerdeki, okula hazırlık ve okul başarısındaki kazanımlara dikkat çeker.
- Bu erken dönem iyileştirme projelerinin deneysel yöntem içeren uzun soluklu sonuçları, deneysel gruptaki çocukların okul başarısı ve uyumunun arttığını, suç oranları ve ergenlik dönemi hamileliklerinin azaldığını gösterir.
- Değerlendirmelerin üçüncü boyutu, uzun zaman içinde bu yararların daha da güçlendiğine işaret eder. EÇG programlarının ana dağılım çeşitleri merkez-bazlı, ev-bazlı ve bu iki türün birleşimin-

den oluşan yaklaşımlardır. Faydaları göreceli bir kavram olup, tartışmaya değerdir.

- Çoğunluk Dünya'da EÇG Programları geri kalmıştır. Yenilikçi ve maliyetini karşılayan yaklaşımlar ile çok sayıda çocuğa ulaşma ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacın farkına yavaş yavaş varılmaya başlanıyor ve bazı alternatif EÇG programları deneniyor.
- Myers (1992) 5 değişik yaklaşım ve program seçeneğinden bahsetmiştir: Bunlar; kurum-bazlı programlar, ana-baba destek/eğitimi, toplum gelişimi, kurumların güçlendirilmesi ve EÇG programları için bilinç ve ihtiyaç uyandırmadır.
- Çoğunluk Dünya'da, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında erken eğitimsel müdahaleleri almış çocukların sınıf tekrarlarının az olduğunu ve daha yüksek okul başarısı gösterdiklerini görüyoruz.
- EÇG programlarındaki bazı kavramsal ve yöntemsel noktalar; hizmetlerin nasıl dağıtıldığı, çocuk gelişiminin kavramsallaştırılması, etkilerin zamanlaması, sonuç değişkenlerinin tanımlanması, programların uygulanması ve maliyet araştırmalarının yapılmasıdır.
- Değerlendirme araştırmalarında çok tartışılan bir konu esas odak noktasının çocuk mu ana-baba mı olacağıdır. Hem çocuğu hem de çocuğun yakın çevresini hedef almak çok önemlidir. Ayrıca, çocuğu bütün olarak ele alan bir yaklaşım gereklidir.
- Gelişimin değişik evrelerindeki uzun süreli etkileri, kısa süreli zekâ kazanımlarından daha önemlidir.
- Bazı zamanlarda uygulamanın kalitesi yaklaşım ya da programın uygulanmasından daha etkili olabilmektedir.
- Programın fayda-maliyet oranı, mutlak maliyetinden daha önemlidir.

9

Erken Destek Projesi



Bir önceki bölüm, psikolojinin insan gelişimini destekleyici bir uygulama olarak katkıda bulunduğu erken çocukluk gelişimi ve eğitimi (EÇG) araştırmalarının bir özetini sunmuştu. Bu bölüm, bu konuya açıklık kazandıracak bir örnek olarak, Erken Destek Projesi'ni sunmakta. Bu proje aynı zamanda bir müdahale programıdır ve bu kitabın temel konusu olan "katılımlı sosyal bilim" görüşüne örnektir. İkinci ve üçüncü bölümlerde sunulan kuramsal perspektifler bu bölümde sunulan destek programının kuramsal temellerini oluşturmuştur.

Erken Destek Projesi,* daha önceki EÇG araştırmaları geleneğini sürdürmekte olup 22 yıllık (1982-2004) bir süre içinde gerçekleştirilmiştir. İlk araştırma, saha çalışmasına dayanan 4 yıllık boylamsal bir projeydi. Birinci takip araştırması, orijinal araştırmanın tamamlanmasından 6 yıl sonra, (destek programından 7 yıl sonra), ikinci takip araştırması ise 12 yıl sonra gerçekleştirilmiştir. Her üç çalışmayı da meslektaşlarım Sevda Bekman ve Diane Sunar ile birlikte yönettik. (Bekman, 1998a & b; Kağıtçıbaşı, 1997a & b; Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 1998 & 2001). Bu bölüm, orijinal çalışmayı ve takip araştırmalarını sunmaktadır.

DÖRT YILLIK ESAS ÇALIŞMA

Orijinal araştırma 4 yıllık boylamsal bir araştırma olup İstanbul'daki düşük gelir düzeyli bölgelerde erken çocukluk desteği ve anne eğitimini içermiştir. Çocuk bakım kurumu ve ev ortamı etkileri hem ayrı ayrı hem de birlikte incelenmiştir. Kurum ağırlıklı çocuk bakımı, proje tarafından oluşturulmamış, mevcut çocuk bakım kurumlarının eğilimlerine göre seçilmiştir (bakım veya eğitim kurumu). Her iki tip merkezden birer grup çocuk ve ev bakımında olan üçüncü bir grup çocuk incelenmiştir. Çocuklar bu üç ortama tesadüfî dağıtım ile ayrılmadıklarından, araştır-

* Bu proje, Kanada Uluslararası Kalkınma Araştırmaları Merkezi; International Development Research Centre of Canada (IDRC) tarafından desteklenmiştir. Proje Yöneticisi: Çiğdem Kağıtçıbaşı. Yardımcı Yöneticiler: Diane Sunar ve Sevda Bekman (bkz. Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, [1988]. *Comprehensive preschool education project: Final report*, Manuscript Report 209e, IDRC, P.O. Box 8500, Ottawa, Canada KIG 3H9.)
Takip araştırması, Nüfus Araştırmalar Konseyi'nin (Population Council) Orta Doğu Araştırmaları Ödülünce (MEAwards) desteklenmiştir (Grant No. MEA 272). Aynı araştırma grubu tarafından yönetilmiştir.
Proje'nin değişik aşamalarında Sheldon Shaeffer, Anne Bernard (IDRC) ve Frederic Shorter'ın (Population Council) kişisel destekleri takdirle karşılanmaktadır.

manın bu yönü deneysel bir yöntemden çok yarı-deneysel bir yöntemle incelenmiştir. Her grupta 3 ve 5 yaşındaki çocuklar bulunmaktadır.

Proje'nin destek programı, araştırmanın ikinci ve üçüncü yıllarında, her üç gruptaki (eğitim grubu, bakım grubu, ev grubu) çocukların annelerinin, tesadüfî örneklemeyle seçilen bir kısmına uygulanan anne eğitimi olmuştur. Böylelikle, kullanılan araştırma düzeni üç (ortam: bakım kurumu, eğitim kurumu ve ev ortamı) çarpı iki (yaş: 3 veya 5) çarpı iki (anne eğitilmiş veya anne eğitilmemiş) faktörlü bir deney düzeni olmuştur (bkz. Tablo 9.1). Araştırmanın ilk yılında, temel veriler olarak hem çocuklar hem anneler ve anne-çocuk etkileşimi incelenmiş ve sosyoekonomik/demografik veriler toplanmıştır. İkinci ve üçüncü yıllarda tesadüfî örneklemeyle seçilen deneysel gruptaki annelere anne eğitimi destek programı uygulanmıştır. Dördüncü yılda ise yeniden ölçümler yapılmıştır.

Tablo 9.1 Dört Yıllık İlk Araştırma Düzeni

Her Gruptaki Katılımcı Sayısı

	Eğitim Kurumu		*Salt Bakım Kurumu*		*Ev Ortamı*		*Toplam*
Çocuğun Yaşı	3	5	3	5	3	5	
Anne Eğitilmiş	11	16	23	17	16	7	90
Anne Eğitilmemiş	18	19	30	35	34	29	165
Toplam	29	35	53	52	50	36	255

Not. $F = 3.55$; $p = .03$; ss. 2, 244

Örneklem, İstanbul'un, çoğunlukla kadınların çalıştıkları ve çocuk bakım merkezleri bulunan fabrika bölgelerine göre yapılmıştır. Düşük gelir düzeyi olan bu 5 bölgenin çoğu, şehrin kenar semtlerindeydi. Başlangıçta 3 ve 5 yaşındaki çocuklar rastlantılı olarak çocuk bakım merkezlerinden seçilmiş ve yeteri sayıda olmayan merkezlerde tüm 3 ve 5 yaşındakiler projeye dahil edilmiştir. Çocukların anneleri ise anneler örneklemini oluşturmuştur. Evde bakılan çocukların aileleri de anneleri fabrikada çalışan çocukların aileleriyle komşuydular. Evde bakılan çocukların annelerinin çoğu ev dışında başka bir yerde çalışmıyordu. Anneler için ortalama yaş (ilk yıl için) 29 idi (babalar için 32,8). Annelerin okula devam

süresi ortalama 5,4 yıldı (babalar için 5,8). Bütün aileler düşük gelirli olup benzer koşullarda, çoğunlukla gecekondularda yaşamaktaydı.

Bu beş bölgede nüfusun çoğu işçi olarak, bazıları da küçük işletmelerde çalışıyorlardı. Aile örneklem grubunun çoğunluğu daha önceden köyden kente göç etmişti. Annelerin sadece % 27'si, babaların ise % 26'sı kentte doğmuştu. Ancak, örneklem grubunun çoğu çok genç yaşlarda göç etmiş olup uzun süredir İstanbul'da yaşamaktaydı. Türkiye'de daha önce yapılan bir araştırmanın da gösterdiği gibi, kişinin yaşadığı yer ile ailesinin nereden geldiği (büyük kent, kasaba veya köy) modernleşme düzeyinde önemli bir etken olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1982b). Böylelikle, örneklem grubu, "yarı-kentli" olarak tanımlanabilir. Anne örneklem grubunun çoğunluğu (üçte ikisi) ya vasıfsız işçi ya da yarı-kalifiye fabrika işçileriydi; üçte biri ise çalışmayan kadınlardı (bir kısmı ev üretimi ya da küçük ev sanayii ile uğraşmaktaydı).

Yöntem ve Ölçümler

Anne eğitimi, araştırmanın destek (müdahale) programını oluşturmuştur. Birinci yıldaki değerlendirmelerle temel veriler elde edildikten sonra, eğitim kurumunda, bakım kurumunda ve evde büyüyen çocukların anneleri arasından tesadüfî olarak seçilen bir gruba, projenin ikinci ve üçüncü yıllarında anne eğitimi destek programı uygulanmıştır. Bunlar projenin deney grubunu oluşturmuştur. Anne eğitimi destek programına seçilmeyen anneler ve çocukları kontrol (karşılaştırma) grubunu oluşturmuştur. Anne eğitimi, temel bağımsız değişken olurken, diğer bağımsız değişken de okul öncesi ortam olmuştur (bakım kurumu, eğitim kurumu, ev ortamı).

Orijinal araştırmanın dördüncü ve son yılında hem önce-sonra hem de deney (anne eğitilmiş) - kontrol (eğitilmemiş) grup farklarını saptamak için yeniden ölçümler yapılmıştır. Hemen hemen tüm birinci yıl ölçümleri tekrar edilmiş, ancak dördüncü yılda 7 ve 9 yaşına gelmiş olan çocuklara artık uygun olmayan ölçümler yapılmamıştır. Ek olarak okul ile ilgili değerlendirmeler de dahil olmak üzere, birkaç başka ölçüm de uygulanmıştır. Çocuğu bütüncül olarak inceleme ve bağlamsal yaklaşımımız doğrultusunda, çocuklar, anneler ve aileler hakkında ayrıntılı ve kapsamlı bilgiler alabilmek için çok sayıda ve çeşitli türde ölçümler uygulanmıştır. Çeşitli ölçümlerin uygulanmasının bir başka nedeni de herhangi

bir ölçüme bağlı kalmayıp değişik ölçümlerden alınan bilgilerin birbirini doğrulayıcı ve denetleyici değeri olmasıdır. Böylelikle, çeşitli testlerle çocuklar ölçülmüş, gözlemlerle hem çocuklar hem de anne-çocuk etkileşimi incelenmiş, geniş çaplı mülakatlar yoluyla da annelerden bilgi alınmıştır.

Çocukların ve ailelerinin ölçümleri dört ana alanda gerçekleştirilmiştir: Zihinsel gelişim, sosyo-duygusal gelişim, aile ortamı ve çocuk bakım merkezi ortamı. Zihinsel ölçümler: **a.** (Stanford-Binet Zekâ Testi'nin Türkçe adaptasyonu ile) IQ puanları; **b.** Piaget'nin Sıralama ve Sınıflandırma İşlemleri (ayrıca dördüncü yılda çoklu sınıflandırma); **c.** Birinci yılda, bilişsel analitik düşünce (Wechsler Okul Öncesi ve İlkokul Zekâ Ölçeğinin (WPPSI) "Küp Deseni"; WISC-R testinden "Parça Birleştirme" ve "Resim Düzenleme" üç alt testinden oluşan analitik üçlü"); bilişsel stili ölçen Çocuklar İçin Gizlenmiş Şekiller Testi (CEFT) ve tesadüfi seçilmiş saat-örneklemli, çocuk bakım merkezi gözlemleri ile ölçülen davranış karmaşıklığı; **d.** Okul başarısını ölçmek için uygulanan matematik ve Türkçe standart başarı testleri ve dördüncü yıl uygulanan genel yetenek testi; **e.** Okul notları: Proje'nin dördüncü yılında küçük grubun (orijinal 3 yaş grubu) bir yıllık ilkokul notları ile daha büyük yaş grubunun (5 yaş grubu) üç yıllık notları.

Sosyo-duygusal gelişim ölçümleri: **a.** Özerklik/bağımlılık; **b.** Saldırganlık (anne mülakatları ve gözlemler yoluyla); **c.** Sosyal katılım düzeyi (R. Rohner 1980, Ailenin çocuğu kabul etme-reddetme enstrümanı, PARI'den saldırganlık alt-ölçeği, gözlem ve anne mülakatları kullanılmıştır); **d.** Duygusal problem göstergeleri (Koppitz, 1968, puanlama sistemiyle Goodenough Bir-İnsan-Çiz Testi) ve **e.** Benlik-kavramı/benlik saygısını içermiştir (PARI'den alınan bazı bölümler anne mülakatlarında sorulmuştur).

Aile değişkenleri ölçümlerinin kapsadığı alanlar: **a.** Demografik ve sosyoekonomik bilgi; **b.** Ev ortamı (baba ve annenin eğitimini, annenin konuşma ve iletişim yeteneğini, çocuğa okunan/anlatılan hikâyelerin sıklığını, mevcut oyuncak sayısını ve evde kitap bulunup bulunmadığını/kitapların sayısını kapsayan bir çevresel uyarı endeksi); **c.** Mülakatlarla saptanan annenin çocuk yetiştirme tutumları ve davranışları, yaşam tarzı, benlik-kavramı, yaşamdan tatmin olma düzeyi ve Hess ve Shipman, (1965) Oyuncak ve Blok ayırımı işlevi gözlemleriyle ölçülen annenin eğitim tarzı da dahil olmak üzere anneyle ilgili bilgiler olmuştur. Dördüncü yılda, eşler arası karar verme, rol dağılımı ve iletişime dayalı olarak annelerin aile içi statüsü de ölçülmüştür.

Çocuk bakım merkezi ve öğretmen değişkenlerinin ölçümleri, bakım merkezlerinin okul öncesi eğitim veren ya da salt bakım yapan kurumlar olmalarına göre sınıflamalar olmuştur. Sınıflamalar, merkezlerin ve öğretmenlerin doğrudan gözlemlerine ve yöneticileriyle yapılan mülakatlara dayanmıştır.

Ölçümlerin güvenilir olması ve anne ve çocuklar tarafından kabul edilebilir olması için her çaba gösterilmiştir. Testler ve mülakatlarda katılımcılarla iyi ilişkiler kurmaya ve bunların normal aktiviteler olarak sunulmasına çok özen gösterilmiştir. Genel olarak katılımcılar tarafından bu ölçmeler olumlu olarak karşılanmış, önemli bir sorun çıkmamıştır.

Okuyucu, kitabın ana teması olan kültürel ortam ve kültüre duyarlı araştırmaların önemi ile burada kullanılan Batı ölçümleri arasında bir çelişki bulabilir. Bu durum için üç açıklama söz konusudur. İlk olarak, daha önce birçok kere belirttiğim gibi, okul hazırlığı için genel bir zihinsel gelişim standardına gerek vardır. Ancak, bunun ekolojik-kültürel geçerliliği de olmalıdır, ki biz ekolojik geçerliliği (Bronfenbrenner, 1979), sağlamak için çok uğraştık. Böylelikle, burada evrensel ölçeklerle kültürel uygunluğun bütünleşmesi için uğraşılmıştır. İkinci olarak, bazı değişkenler için sil baştan yeni ölçümler yaratacağımıza, katılımcılarla kullanımının uygun olduğunu düşündüğümüz daha önceden var olan (güvenirlik ve geçerliği olan) ölçümleri kullandık. Her ölçüm için, bir pilot çalışmasında yeni güvenirlilik testleri de uyguladık. Üçüncü olarak, bilhassa aile değişkenleri, ana-baba eğilimleri gibi değişkenler için, kendi ölçümlerimizi oluşturduk. Bunun nedeni de kültürel ortamın burada daha belirgin olarak ön planda olmasıydı.

Anne Eğitimi

Proje'nin destek programı, tesadüfî olarak seçilen annelere 2 yıl süreli (60 hafta, her yıl 30 hafta) "anne eğitimi" olarak verilmiştir. Anne Eğitimi, Zihinsel Eğitim Programı ve Anne Destek Programı olarak iki kısımdan oluşmuştur.

Zihinsel Eğitim Programı.

Çocukların zihinsel gelişimini desteklemek için, "Okul Öncesi Çocuklara Evde Eğitim Programı" (HIPPY) kullanıldı. Bu program Kudüs'teki Hebrew Üniversitesi'nin "Eğitimde Yenilik İçin Araştırma Enstitüsü"nde

hazırlanmıştır (Lombard, 1981). Biz Türkiye'de kullanımı için Türkçeye çevirisini ve uyarlamasını yaptık. HIPPY, 4 ve 5 yaşlarındaki çocuklar için zihinsel gelişmenin üç alanı üzerinde odaklaşmaktadır (dil, duyu ve algılamaya dayanan ayırım ve problem çözme yeteneği). Zihinsel Eğitim Programı, okuma-yazma öncesi ve matematik-öncesi becerileri geliştirmeyi de kapsayan bir okula hazırlık programı olarak görülebilir.

Materyaller her hafta dönüşümlü olarak, evlerde ve grup ortamlarında annelere verilmiştir. Anneye, evde çocuğu ile materyalleri nasıl kullanacağı rol alma yöntemi ile izah edilerek anlatılmıştır. Her biri 25-30 sayfa tutan 60 adet çalışma formu ve 18 adet hikâye kitabını kapsayan materyallerle anneler evlerinde, kendi çocuklarıyla günde 15-20 dakikalık haftalık program uygulamışlardır.

Genel olarak programda, proje ekibi tarafından eğitilip idare edilen yarı-profesyonel eğiticiler çalışmıştır. Yarı-profesyoneller, "Grup Liderleri" ve "Eğitici Anneler" olmak üzere iki gruptan oluşmaktaydı. "Grup Liderleri" aynı zamanda yöre sorumlusu olarak çalışmıştır (beş bölgenin her birinden sorumlu bir temsilci). Bunlar en az lise mezunu olup iyi eğitim görmüş ve araştırma grubu tarafından özel olarak eğitilmişti. "Eğitici Anneler" ise projeye katılan annelerle aynı düşük eğitim ve sosyoekonomik düzeyde olup annelere evlerde programı sunmuş ve onlara grup ortamında yardımcı olmuşlardır. Eğitici anneler grup liderleri tarafından eğitilmiş ve her hafta yakından izlenmiştir. "Eğitici Anneler", programı evlerdeki annelere öğretmeden önce ilk olarak kendi çocuklarında deniyorlar, ondan sonra annelere öğretiyorlardı.

Anne Destek Programı

Zihinsel Destek Programı çalışmasına ilaveten, iki haftada bir yapılan grup toplantılarında, proje ekibi tarafından yönetilen grup tartışmaları yapıldı. Grup tartışmaları, annenin gelişmekte olan çocuğun ihtiyaçlarına ve kendi ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olmasına ve duygularını sözle iyi ifade edebilmesine yardımcı olacak şekilde hazırlanmıştır. Amaç, çocuğun genel gelişimini desteklemek olup, annelerin yeterlik ve kendilerine güven duygularını da geliştirmeleri desteklendi. Grup liderleri tarafından yürütülen bu tartışmalara anneler etkin bir şekilde katılıyordu; sorular soruyorlar, fikirlerini dile getiriyorlar, konuyla ilgili düşünce ve deneyimlerini paylaşıyorlardı. Çoğunlukla tartışmalar sonunda alınan kararlar evlerde uygulanıyor ve uygulamanın sonuçları da

bir sonraki toplantıda tekrar tartışılıyordu. Bazen de önceden verilmiş olan kararlar yeni bir karara dönüşebiliyordu.

Annelerin, çocuklarının genel gelişimlerine yardımcı olmalarını sağlamak için Lewin (1958) geleneğindeki grup dinamikleri teknikleri kullanılmıştır. İlk yılki toplantılarda, çocuğun sağlığı, sağlıklı beslenme ve yaratıcı oyun etkinlikleri gibi konular tartışıldı. İkinci yılda ise, daha çok disipline ve anne-çocuk ilişkisine önem verildi. Ayrıca, çocuğu kabul etme, onu dinleme, annenin çocuğa kendini duyurması da tartışıldı. Tüm program boyunca annelerin olumlu bir benlik kavramı edinmeleri teşvik edilmiştir. Amacımız, anneleri sorunlarla baş edebilecek şekilde güçlendirmek, çocuklarının olduğu kadar kendi gereksinmelerine de dikkat etmelerini sağlamak olmuştur. Bunlara ek olarak, sağlık ve aile planlaması konularına da değinilmiştir.

Programı kültüre duyarlı kılmaya özen gösterilmiştir. Örneğin, var olan yakın aile bağları ve "ilişkisellik değerleri" ön plana çıkarılıp kullanılmış, bunun yanı sıra, çocuk yetiştirme tarzlarına yeni bir kavram olarak "özerklik" dahil edilmiştir. Özerk-ilişkisel benlik idealine doğru yaklaşmak amaç edinilmiştir. Anne Destek Programı'nın yurtdışından getirtilmeyip, orijinal bir program olması, programın kültürel olarak duyarlı kılınmasında önemli olmuştur. Grup çalışmalarında, 1 saat zihinsel gelişim programına ve 1-1,5 saat Anne Destek Programı'na ayrılmıştır. Tüm annelerin grup toplantılarına katılmaları beklendiğinden ve bu en başta vurgulandığından devamsızlık az olmuştur.

Programın yeterli bir şekilde uygulandığından emin olmak için, 2 yıllık anne destek programı süresince grup ve ev etkinlikleri yakından izlenmiştir. Grup gözlemlerine, proje ekibiyle beraber üniversite öğrencileri de katılmış, projenin sürekli denetimi ve gelişmelerin doğru kaydı için gereken özen gösterilmiştir.

Dördüncü Yıl Sonuçları

Daha önce belirtildiği gibi, çocuğu bütüncül olarak inceleme ve bağlamsal yaklaşımımız doğrultusunda, Erken Destek Projesi için çok sayıda ve çeşitli türde ölçümler uygulanmıştır. Bundan dolayı, çok sayıda bulgu elde edilmiştir. Bulgular burada, çocuk sonuçları (zihinsel ve sosyo-duygusal) ve anne sonuçları olarak özetlenmiştir. Her ne kadar proje destek programının (anne eğitimi) bulguları vurgulanmakta ise de, çevre etkisi

de (eğitim, bakım, ev) kısaca özetlenecektir. Başka türlü belirtilmediyse, bildirilen bütün sonuçlar, istatistiksel önemlilik düzeyinde bulgulardır.

Bilişsel Gelişim (Çocuk Sonuçları). Dördüncü yılda uygulanan Stanford Binet Zekâ Testi sonuçlarında, anneleri eğitilmiş olan çocuklarla, projenin ikinci ve üçüncü yıllarında anneleri eğitilmemiş olan kontrol grubundaki çocuklar arasında önemli bir fark görüldü (bkz. Tablo 9.2).

Tablo 9.2 4. Yıl Sonunda Çevre ve Anne Eğitimine Göre Çocuklardan Elde Edilen Bilişsel Puanlar

Ölçüm		Eğitim Kurumu	Bakım Kurumu	Ev Ortamı	Toplam	
I.Q.	Anne Eğitimi	94.19 n=27	90.80 n=41	92.89 n=22	91.21	F=18.36 p=.0001 ss. 1, 244
	Anne Eğitimi Yok	89 n=34	82.72 n=60	86.12 n=60	85.43	
	Toplam	91.30	86.00	87.66		
	F= 3.55	p=.03	ss. 2, 244			
Analitik Üçlü	Anne Eğitimi	14.85	11.76	8.35	11.82	F= 7.81 p= .0006 ss. 1, 245
	Anne Eğitimi Yok	11.63	9.84	8.09	9.58	
	Toplam	13.03	10.60	8.16		
	F= 16.09	p= .0001	ss. 2, 245			
Blok Düzenleme	Anne Eğitimi	16.06	15.22	13.54	14.86	F= 16.68 p= .0001 ss. 1, 246
	Anne Eğitimi Yok	14.39	13.57	10.45	12.63	
	Toplam	15.14	14.32	11.16		
	F= 16.09	p= .0001	ss. 2, 254			
CEFT	Anne Eğitimi	8.41	5.98	7.22	7.02	
	Anne Eğitimi Yok	7.37	5.40	6.66	6.32	
	Toplam	7.82	5.63	6.84		
	F= 5.68	p= .004	ss. 2, 254			

Bu programda çocuklara doğrudan bir işlem yapılmayıp, bütün eğitimin anne aracılığıyla dolaylı olarak yapılmış olması, bu bulguyu daha da önemli kılmaktadır. Özellikle gündüzleri evde olan çocuklar için anne eğitimi önemli bir fark oluşturmuştur (bkz. Tablo 9.2). Eğitim kurumunda olup annesi eğitilen çocukların göreli olarak daha az zekâ puanı artışı sağlaması ise bir "tavan etkisi" gösterir. Bu sonuç, bir önceki kısımda belirtildiği gibi, önceki bazı araştırma bulgularıyla da uygun düşmektedir (Myers, 1992). Şöyle ki, destek programlarının etkileri destek öncesi yoksunluğun derecesiyle orantılıdır.

Analitik Üçlü testlerinin sonuçları I.Q. puanlarına paralellik göstermiştir. Anneleri eğitilmiş olan okul öncesi eğitim kurumundaki çocuklar en yüksek puanları almış, böylece hem anne eğitimi hem çevre faktörlerinin (eğitim, bakım kurumu, ev ortamı) önemli etkileri ortaya çıkmıştır. Blok Düzenleme ve Gizlenmiş Şekiller (CEFT) testlerinde, anne eğitimi ve çevrenin benzer olumlu etkileri görüldü. Son olarak, Piaget'nin sınıflandırma işlemlerinde, anneleri eğitilmiş çocuklar, kontrol grubundaki anneleri eğitilmemiş çocuklardan daha yüksek puan elde ettiler (X^2=7.54, p= .02). Zihinsel performanslardaki bu farklılıklar, bütün eğitimin anne aracılığıyla dolaylı olarak yapıldığı deney grubundaki çocukların bu uygulamadan çok yararlandığını göstermektedir.

Çalışmanın 4. yılında, çocukların yaşlarına ve okul yıllarına uygun genel yetenek, matematik ve Türkçe başarı testleri uygulandı. Okul başarısı, 3 yaş grubu için 1. sınıf karne notları, 5 yaş grubu için üç yıllık karne notları incelenerek saptandı. Tüm başarı testlerinde, annesi eğitilmiş olan çocukların, annesi eğitilmemiş olanlardan daha yüksek başarı gösterdikleri görüldü. Özellikle Proje'nin 4. yılında uygulanan "sonra" ölçümlerinde, 1. sınıfı tamamlamış olan küçük yaş grubunun matematik notları kontrol grubuna göre daha öndeydi (F=10.59, ss=1,91, p= .002). Genel yetenek testinde de, bütün anneleri eğitilmiş grup, kontrol grubundan daha öndeydi (F=3.9, ss= 1,212, p= .05).

Anne eğitiminin olumlu etkileri, eğitimin daha ilk yılının sonunda bile görülmeye başlamıştı. Anneleri eğitilmiş grubun, eğitilmemiş gruba göre tüm konulardaki notları, istatistik önemlilik düzeyinde olmasa bile, yüksekti. Anne eğitiminin ikinci yılının sonunda ise genel olarak etkiler daha belirginleşmiş olup, anneleri eğitilmiş grubun Türkçe notları önemli düzeyde daha yüksek bulundu. Sosyal bilgiler notlarında da önemlilik düzeyine yakın bir farklılık vardı (F=11.19, ss=1,80, p= .0011;

ve F=3.29, ss=1,79, p= .074). Ayrıca, anne eğitimi bittikten bir yıl sonra bile anne eğitiminin olumlu etkileri çocukların okul başarısına yansımaya devam etmiş, anneleri eğitilmiş grup, anneleri eğitilmemiş gruptan önemli derecede daha yüksek notlar almış ve akademik ortalama açısından da daha başarılı olmuştu (F=4.5, ss=1,80, p= .037). Aynı durum davranış notları için de geçerli olup, okula daha iyi uyumu göstermekteydi (F=4.22, ss=1,79, p= .043).

Okul öncesi çevreye bakarsak, yine, eğitim veren okulöncesi kurumun diğer çevreye kıyasla (bakım evi ve ev) üstünlük gösterdiğini görmekteyiz. Okulöncesi eğitim kurumuna giden çocuklar, başarı testleri, okul başarısı ve davranış notlarında, diğerlerine göre önemli düzeyde daha yüksek puan aldılar (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 1988).

Genel olarak, zihinsel gelişim ve okul başarı göstergeleri incelendiğinde, anne eğitimi ve eğitim kurumunun olumlu etkileri görülmektedir. Anneleri eğitilmiş çocuklar, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla, bütün zihinsel gelişim ve okul başarı ölçümlerinde daha yüksek puan almışlardır. Yine aynı şekilde, hemen hemen bütün zihinsel ölçümler, eğitim veren okulöncesi kurumun, bakımevinden ve ev ortamından çok daha üstün olduğunu göstermektedir. Anneleri eğitilen ve eğitici bir okulöncesi ortamından gelen çocuklar, tüm testlerde en yüksek puanları aldılar. Ancak, çevre ve anne eğitimi arasında istatistiksel bir etkileşim bulunmamıştır. Bu, anne eğitimi ve eğitim kurumunun etkilerinin birbirine eklenmiş olabileceğini gösterir. Ayrıca, eğitim kurumuna giden çocuklar, olumlu çevre etkisiyle zaten zihinsel performans potansiyellerini gerçekleştirmiş olduklarından bir "tavan etkisi" de ortaya çıkmış olabilir.

Kişilik ve Sosyal Gelişim (Çocuklardaki Etkiler). Kişilik ve sosyal gelişme bulguları, bilişsel gelişim alanındaki kadar belirgin olmamıştır. Her ne kadar işe vuruk ölçümü çok zor olan bu alanda, anneleri eğitilmiş çocuklarla kontrol grubundaki çocuklar arasında bazı farkların saptanması, destek programının önemine işaret etse de, fark, istatistik önemlilik düzeyine ancak ulaşmıştır. Çocuk bakım alanlarındaki farklılıklar daha az belirgin olsa da evde bakılan çocukların, eğitim kurumuna gitmiş olan çocuklara oranla annelerine daha bağımlı oldukları (F=4.29, ss=2,196, p= .015) ve daha fazla duygusal sorunları olduğu saptandı (F= 4.82, ss=2,198, p= .01).

Anneleri eğitilmiş gruptaki çocuklar, anne mülakatlarında kullanılan R. Rohner'in (1980) saldırganlık ölçeğiyle incelendiğinde, anneleri eğitilmemiş çocuklardan daha az saldırgan bulundular (t=2.59, p= .01). İstatistiksel önemlilik düzeyine varmasa da, R. Rohner'in (1980) özerklik/bağımlılık ölçeğinde anneleri eğitilmiş grup kontrol grubuna kıyasla daha özerk bulundu (t=1.75, p= .08). Rohner'in benlik kavramı ölçeğinde ise, anneleri eğitilmiş grup, eğitilmemiş gruptan daha olumlu benlik kavramı puanına sahip olmuş, aradaki fark istatistiksel önemliliğe yaklaşmıştır (F=3.19, ss=1,191, p= .07). Son olarak, okula uyum ölçeğinde, anneleri eğitilmiş grup, gene istatistik önemlilik düzeyine varmasa da, eğitilmemiş gruptan daha fazla puan almıştır (F=3.06, p= .087).

Annenin Çocuğa Yaklaşımı. Araştırmada kullanılan anne mülakatı, annenin çocuğa yönelik tutumunu ve davranışlarını, ondan beklentilerini öğrenmeye yönelikti. Dördüncü yılın sonunda eğitilmiş ve eğitilmemiş anne grupları arasında, annenin çocuğa yaklaşımında önemli farklar bulunmuştur. Eğitilmiş annelerin çocuklarına daha çok ilgi gösterdikleri görüldü. Çocuğa yemek saatleri dışında ne kadar sıklıkla vakit ayırdıkları sorulduğunda iki grup arasında bir farklılık ortaya çıktı. Eğitilmiş annelerin % 34,7'si "sıklıkla" veya "oldukça sık" yanıtını verirken, eğitilmemiş annelerin yalnız % 18,6'sı aynı yanıtı verdiler. Ayrıca, eğitilmiş anne grubu, evdeyken çocukla daha fazla etkileşim içinde olduklarını belirtmişler (eğitilmiş % 26,6, eğitilmemiş % 9,6), öte yandan eğitilmemiş anne grubunun % 57'si, eğitilmiş annelerin ise % 38,9'u çocuklarının evdeyken kendi başına oynadığı yanıtını vermişlerdir (X^2=14.6, ss=4, p= .005).

Eğitilmiş anneler, eğitilmemiş annelere kıyasla çocuklarına daha sık masal anlatıp, kitap okuduklarını söylediler (% 87,7'ye karşı % 62,6; X^2=40,8, ss=3, p= .0001). Ayrıca, eğitilmiş anneler, çocuklarının ev ödevleriyle de daha çok ilgileniyor (t=3.54, p= .001) ve çocuğun zihinsel becerilerine önem veriyorlardı (% 32,2'ye karşı % 25,6). Bu önemseme, eğitilmiş annelerin çocuğun zihinsel becerilerine yönelik tutum ve davranışlarıyla uyum göstermektedir. Pratik günlük becerileri çocuğa öğretmede ise iki grup arasında pek farklılık bulunmamıştır.

Eğitilmiş ve eğitilmemiş anneler, çocuklarına yönelik tutumları ve onlardan beklentileri açısından da farklılık gösterdiler. Eğitilmiş anneler, çocuklarının özellikle okul başarısı (F= 2.84, p= .09) ve daha uzun süre

eğitim görmeleri konusunda yüksek beklentileri olup (t=2.03, p= .04), çocuklarının gerçekten de daha fazla okuyacağını tahmin ediyorlardı (t= 2.11, p= .04). Benzer şekilde, çocukların yardım istemeden neleri kendi başlarına yapabileceklerini bekledikleri sorulduğunda, iki grup anne belirgin bir şekilde farklı yanıtlar verdi (X^2=14.85, ss=5, p= .01). Eğitilmiş grupta en sık verilen yanıt, okul başarısı oldu (% 48,8'e karşı kontrol grubu için % 18,6). Kuşkusuz, daha önce açıklandığı gibi, eğitilmiş annelerin çocuklarından bu yüksek okul başarısı (okuma) beklentileriyle, çocuklarının okulda gösterdiği başarı arasında bir bağ olmalıdır.

Proje'nin hipotezi ile bilgilendirilmeyen testçiler, annenin çocuğuna bir şeyler öğretmedeki yaklaşımlarını ölçen Hess ve Shipman, Yapılandırılmış Oyuncak ve Blok Düzenleme İşlemini uyguladılar. Eğitilmiş annelerin, çocuklarını eğitirken, eğitilmemiş annelerden daha fazla teşvik ve sözlü ödüllendirme uyguladıkları, işlem sırasında çocuğa övgü, geri iletim, muhakeme ve bilişsel/rasyonel yöntemleri daha çok kullandıkları saptandı (t=1.67, p= .09). Ayrıca, eğitim alan anneler, 2-3 yıl öncesine göre çocuklarını genel olarak daha olumlu değerlendiriyorlardı (t=2.16, p= .03).

Son olarak, destek programında eğitilmiş annelerin, eğitilmemiş gruba oranla çocuklarıyla daha fazla sözlü iletişim kurdukları görüldü. Eğitilmiş annelerin daha çok sözlü iletişime başvurması hem çocuğun bir davranışından hoşnut kaldıklarında (% 73,5'e karşı %58,1, X^2=6.01, ss=1, p= .02), hem de özellikle hoşnutsuz kaldıklarında (% 40,7'e karşı % 21,9; X^2=9.79; ss=1; p= .002) ortaya çıkıyordu. Eğitilmemiş anneler ise çocuklarına kızdıklarında, eğitilmiş annelerden daha sık fiziksel cezaya (dayak) başvuruyorlardı (eğitilmemiş % 36,8; eğitilmiş % 17,6; X^2=10.11, ss=1, p= .002). Ayrıca, eğitilmiş annelerin (% 61), eğitilmemiş gruba göre (% 39), çocuğun davranışlarının ardındaki niyetini değerlendirmeye daha yatkın oldukları görüldü. Çocuk disiplininde, eğitilmiş annelerin, öğüt verme ve çocuğun davranışlarının sonuçlarını izah ederek istenmeyen davranışları değiştirmeye de daha çok çalıştıkları görüldü (% 26,4 ve % 16,1; X^2=3.77, ss= , p= .05).

Anne mülakatlarının sonucunda ortaya çıkan, deney (eğitilmiş) grubundaki anneler ile kontrol (eğitilmemiş) grubundaki anneler arasındaki farklılıklar, iki gruptaki değişik çocuk yetiştirme tarzlarına işaret etmektedir. Gelişim psikolojisi alanındaki araştırma ve kuramlar, deney grubundaki çocuk terbiyesi yaklaşımının, çocuğun bilişsel, ahlaki ve

kişilik gelişimindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, çocukla sözel iletişimin daha çok, cezanın ise daha az kullanıldığı; çocuğa daha çok ilgi göstermek; çocuğu destekleyen etkileşim; övgü ve destek; çocuktan yüksek beklentiler; çocuğa hikâyeler okumak veya anlatmak; çocuğa ev ödevlerinde yardımcı olmak; çocuklarından genel olarak daha çok memnun olmak gibi özellikleri içermektedir. Bu durum, Goodnow'un (1988) belirttiği "ana-baba modernliği"ne benzemektedir (bkz. 2. ve 3. bölümler). Hem annelerin kendi söylediklerinden elde ettiğimiz sonuçlar hem de annelerin çocuklarla problem çözme işleminde gözlemlenen davranış biçimi (çocukla etkileşim) aynı yönde olup, anne eğitiminin anne-çocuk ilişkileri üzerindeki olumlu etkilerini göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarının dışında, proje tarafından verilen anne eğitiminden önce ve sonra edinilen bulguların karşılaştırmalı bir yaklaşımı da bize önemli bilgi kazandırıyor. Birinci yılın bulguları, annelerin, sosyal, uyumlu, itaatkâr çocuk davranışlarına değer vermekte olup, yakın ilişkilere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Örnek olarak, annelere, çocuklarının onları memnun edecek ne yaptığı ve genelde çocuklarının hangi davranışlarının onları memnun ettiği sorulduğunda "Çocuğun anneye yönelik iyi davranışı", en çok verilen yanıttı. Çocuklardan beklenen davranışların % 80'i, sevgi göstermek, itaatkâr olmak ve diğerleriyle iyi geçinmek gibi ilişkisel davranışlardı. Böylece anneler tarafından sosyal/ilişkisel yönelimlerin veya sosyal zekânın önemsendiği açıkça görülüyordu. Buna karşılık, "özerklik", söz dinlememek olarak görülerek anneleri kızdıran bir çocuk özelliğiydi ve kabul edilemeyecek davranışların yarısından fazlasını içermekteydi. Annelerin, çocuğun anneye bağımlılığı konusundaki şikâyetleri, dikkat çekecek kadar düşüktü (% 1,2). "İyi çocuğun" tanımlanmasında, anneler, kibar (% 37) ve itaatkâr (% 35) tanımlarını diğerlerine göre daha sık vurguluyorlardı. Özerk olma ve kendine bakabilme tanımları ise yine çok az rastlanan yanıtlardı (% 3,6).

Dördüncü yılda ise, eğitilmiş annelerin kontrol grubuna kıyasla, çocuklarında özerk davranışlara daha çok değer verdikleri görüldü ($F=12,5$, $p= .02$). Buna ilaveten, annelere, çocuklarının hangi davranışlarının onları memnun ettiği sorulduğunda, eğitilmiş anneler grubu, eğitilmemiş gruba göre iki kat daha fazla özerklik olarak sınıflandırılabilecek yanıtlar verdi (% 21'e karşı % 9,7; $X^2=6.04$, ss=1, $p= .01$). Her ne kadar "özerklik" yanıtı eğitilmiş grupta bile pek sıklıkla verilmese de,

araştırmanın ilk yıl bulgularıyla karşılaştırıldığında, "özerkliğe" verilen önemdeki artış çok dikkat çekicidir.

Her iki gruptaki annelerin büyük çoğunluğu, çocuklardaki yakınlık ve sevgi gösterme gibi davranışlardan hoşnuttur. Bu bulgular, yakın ilişkilerin ve itaatin önemsendiği, iç içe aile ilişkilerini yansıtmaktadır. Demek ki, eğitilmiş bazı anneler, hem çocuğun özerkliğine olumlu yeni bir yaklaşım benimsemiş hem de çocuklarına, eğitilmemiş anneler kadar yakın kalmıştır. Böylelikle özerk-ilişkisel benlik anlayışına uyan davranışlar göstermişlerdir. Bu değişimler, ilişkisellikle özerkliği bir araya getiren yeni bir çocuk yetiştirme yaklaşımına işaret etmekte olabilir. Böylece, destek programı aracılığıyla, çocukta ilişkisel benlikle özerk benliğin bir sentezi, yani "özerk-ilişkisel benlik" desteklenmektedir. Bu sonuçlar 5. ve 6. bölümlerde sunulan duygusal bağlılık aile modeli ve "özerk-ilişkisel benlik" modeliyle uyumludur. Böylelikle özerklik ve ilişkisellik sentezinin bir destek programıyla ortaya çıkabileceği görülmüştür.

Anneler Üzerindeki Doğrudan Etkiler. Anne eğitimi programı salt anne-çocuk ilişkisini ve çocuğu etkilemekle kalmamış, programın ana amacı olmasa da doğrudan annenin de davranışlarını etkilemiştir. Proje'nin 4. yılında, eğitilmiş anneler kontrol grubuna kıyasla, daha yüksek aile içi statüye sahip olmuşlardır (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2001). Daha önce yurt çapında gerçekleştirilen bir araştırma için, ortak karar verme, rol paylaşımı ve eşler arası iletişimi kapsayan bir Kadının Aile İçi Statüsü Endeksi hazırlamıştım (Kağıtçıbaşı, 1982a & b). Kadının yüksek aile içi statüsü, eşiyle paylaştığı eşitlikçi ilişkiyi gösterir. Bu endeksteki yüksek puan, birlikte karar vermeyi (sadece erkeğin karar vermesinin tersine), eşler arası iletişimi, kadın ve erkeğin belirgin farklı rolleri olmayıp, rol paylaşımı yapıldığını gösterir. Daha önce Çocuğun Değeri Projesi için (bkz. Bölüm 5) bu endeksle saptadığım genel ülke değerleriyle ve kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, eğitim alan annelerin oldukça iyi bir konuma geldikleri görüldü. Eğitilmiş gruptaki annelerin kendi yaşamlarına, 3 yıl öncesine göre ve kontrol grubuna kıyasla daha iyimser baktıkları ($t=1.98$, $p= .05$) ve gelecekteki durumları hakkındaki beklentilerinin de daha olumlu olduğu ortaya çıktı ($t=2.61$, $p= .01$). Bu yönde yanıt verenlere şimdiki durumlarının 3 yıl öncesine göre ne bakımdan daha iyi olduğu sorulduğunda ise eğitim alan anneler, anne eğitim programından dolayı daha iyi eğitilmiş olduklarını ve sorunlarla baş edebilecek şekilde güçlendiklerini ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Takip Araştırması Gereği

Erken Destek Projesi'nin 4. yılında elde edilen sonuçlar, anne eğitiminin ve okul öncesi eğitim kurumunun, çocukların genel gelişiminde olumlu etkileri olduğunu gösterdi. Bütün bulgular beklenen doğrultuda olmuş ve kullanılan ölçümlerin hiçbirinde tahmin edilenin aksi doğrultuda bir sonuç çıkmamıştır. Anneleri eğitilmemiş kontrol grubundaki çocuklar deney grubundaki çocuklardan daha başarısız olmuş, bakım kurumundaki ve evde bakım gören çocuklar, okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklardan geride kalmıştır. Çocuklardaki okul başarısıyla ilgili kazançların, destek programının ilk yılından sonra ortaya çıktığı, programın ikinci yılında ve hatta bitiminden bir yıl sonra da giderek arttığı görüldü.

Bir önceki kısımda tartışıldığı gibi, bir destek programının sağladığı kazançlar (bilhassa I.Q. puanları) zamanla silinebilmektedir. Birçok erken çocukluk programının etkilerinin uzun vadede kaybolmasının nedeni, bilhassa kurumsal ağırlıklı programların yalnızca zihinsel gelişimi vurgulaması ve çocuğu çevresinden soyutlayarak tek başına ele almasıdır. Çocuğun genel gelişimi bütünsel bir şekilde doğal ortamında ele alınmadığından ve böylelikle zihinsel gelişim diğer kazanımlarla desteklenmediğinden, programların olumlu etkileri uzun vadede devam edememektedir. Erken Destek Projesi'nde çocuğun çok yönlü gelişimi ve çevre ortamını değerlendirerek bu sorunların üstesinden gelmeye çalıştık.

Annenin çocuğa yaklaşımı ve çocuk terbiyesindeki davranış değişikliklerinin, çocuğun yakın çevresinde önemli yansımaları olacağı düşünülmüştür. Bu olumlu değişikliklerin uzun süreli olması, programın çocuklardaki etkilerinin daha kalıcı olmasını sağlayabilir. Böylelikle, programdan kazanılan etkiler, birbirini pekiştiren olumlu bir döngüye dönüşecektir. Bu varsayımımız, anne eğitiminin sadece çocuğu değil, aynı zamanda anneyi de etkilediğine dayanmaktadır. Annelerin çocuklarına karşı davranışları ve annelerin üzerindeki doğrudan etkilerle ilgili bulgular, annelerdeki değişikliğe işaret etmektedir.

Böyle olumlu bir zincirleme etkinin başladığı belirtisi, çocuklar ilkokula başladığı zaman, yani Erken Destek Projesi'nin 4. yıl sonuçlarında ("sonra" testinde) ortaya çıkmıştı. Anneleri eğitilmiş olan ve eğitim kurumuna giden çocuklar, okula daha iyi uyum sağlamış ve okulu sevmiş, başarı testlerinde daha yüksek puanlar almış ve okulda daha başarılı olmuşlardır. Buna ilaveten, eğitilmiş anneler, çocuklarından daha memnun olduklarını belirtmiş, çocuklarının okul başarılarıyla ilgili ve

onların daha fazla okumaları konusunda daha yüksek emelleri ve beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Okula yönelik davranışlar ve yaklaşımlara ilaveten, eğitilmiş annelerin çocuklarına yönelik genel tutumları ve onlarla olan etkileşim tarzları da çocuğun genel gelişimi ve başarısına yardımcı olmaktadır. Bunlar bilhassa çocukta özerkliğe değer vermek, çocuğa daha fazla ilgi göstermek ve onunla etkileşim içinde bulunmak, çocuğun ev ödevlerine yardımcı olmak, çocukla daha fazla sözel ve rasyonel iletişim kurmak ve çocuğa daha çok hikâye okuyup anlatmak şeklinde ortaya çıkmıştır. Anneleri eğitilmiş çocukların okul başarılarındaki artışın, anne eğitimi programının bitiminden bir yıl sonra bile devam etmesi, olumlu döngüsel gelişmenin kanıtıdır.

Ancak, her ne kadar bu ve diğer sonuçlar umut verici olsa da, kazanımların gerçekten sürekli olup olmadığı ancak bir takip araştırmasıyla saptanabilir. Bu nedenle, uzun vadedeki etkileri inceleyecek bir takip araştırması planlandı. Bu araştırma, okul öncesi eğitim (kurum ağırlıklı ve çocuk ağırlıklı destek) ve anne eğitimi (ev-merkezli, anne-çevre ağırlıklı destek) programlarının etkilerinin süreklilikleri bakımından karşılaştırılmaları için öngörülmüştür. Bizim beklentimiz, anne eğitiminin etkilerinin, okul öncesi kurumsal eğitimden daha sürekli olduğu yönündeydi. Bu beklentimiz, daha önce tartıştığımız ortamsal yaklaşımımızdan kaynaklanmaktadır. Takip araştırması, annelerdeki değişimlerin sürekli olacağını öngören varsayımımızı sınamak için yapıldı.

Bu varsayımımızın bir nedeni de, anne eğitim programının, kültürde var olan kadın gruplarının destek grupları halinde, etkili bir şekilde kullanımından yararlandığı, bir yerel destek programı modeli olmasıdır. Bu destekleyici sosyal çevrenin, programın bitiminden sonra da kısmen devam etmesi ve annelere destek sağlaması beklenebilir. Sonuçların devamlılığı konusundaki beklentimizin bir başka nedeni ise, annelerin eşleri ve çocuklarıyla ilişkilerinde işe yarayan, uyum sağlayıcı nitelikte olmasıydı. Anne eğitim programı, annelere daha iyi iletişim kurabilme becerisini kazandırdığından, bu yeni becerilerin problem çözmede etkili olacağı ve böylelikle iyi öğrenileceği ve uzun süreli olacağı beklenebilir. Gerçekten de, 4. yılda, eğitilmiş anneler, karşılarındakini suçlamak yerine kendi duygularını ifade etmeyi öğrendiklerinde ya da çocuklarının kötü davranışlarını değiştirmek için dayak yerine "davranış değiştirme" tekniklerine başvurduklarında, daha iyi sonuçlar aldıklarını ve duruma hâkim olduklarını belirtmişlerdir.

BİRİNCİ TAKİP ARAŞTIRMASI

Birinci Takip Araştırması, ilk araştırmanın bitiminden 6 yıl, anne eğitiminin bitiminden ise 7 yıl sonra gerçekleştirilmiştir. Amaç, şimdi ergen olan deney ve kontrol grubu çocuklarla anneleri ve ailelerinin durumunu incelemek ve bunu orijinal destek programıyla ilişkilendirmekti.

Takip araştırmasının düzeni, orijinal çalışmanın hemen hemen aynı olup (bkz. Tablo 9.1 ve 9.3), sadece yaş kategorisi çıkarılmıştır. 3 x 2 faktörlü düzen, üç kategorili erken çevre ortamı (eğitim kurumu, bakım kurumu ve ev ortamı) ile iki kategorili anne eğitiminden (eğitilmiş, eğitilmemiş) oluşmaktadır.

Tablo 9. 3 Takip Araştırmasının Düzeni

Her Gruptaki Katılımcı Sayısı

	Eğitim Kurumu	*Salt Bakım Kurumu*	*Ev Ortamı*	*Toplam*
Anne Eğitimi	24	37	22	83
Anne Eğitimi Yok	31	50	53	134
Toplam	55	87	75	217

En büyük sorun, böyle uzun bir süreden sonra, orijinal örneklemi oluşturan ailelere ulaşmaktı. Orijinal örneklemi oluşturan 255 anne-çocuk çiftinden (aileden), sadece % 10 kayıp oranı ile 225 anne ve çocuğa ulaşıldı ki bu büyük bir başarıdır. Bunlardan 217 aile takip araştırmasına katılmayı kabul etti (bkz. Tablo 9.3). Mülakatlar sırasında, ergenlerin 108'i 13 yaş civarında, 109'u ise 15 yaş civarındaydı; 117 erkek ve 100 kız vardı. Bunlardan 161'i halen okuldaydı; 56'sı ise okulu terk etmişti. Bu çocuklar 5. sınıftayken zorunlu temel eğitim süresi 5 yıldı.

Takip araştırmasında, ergenlerle, annelerle ve babalarla derinlemesine mülakatlar yapıldı. Ergenlerle yapılan mülakatlarda, okumaya ve eğitime yönelik tutumları, aile içi ilişkiler (güncel ve geçmişe yönelik), eğitim ve meslekleriyle ilgili beklentiler, benlik kavramı ve sosyal uyum ile ilgili bilgiler alındı. Annelerle yapılan mülakatlar, çocuklarının eğitimi ve sosyal uyumuyla ilgili tutumları, çocuk yetiştirme, aile içi ilişkiler, çocuklarının eğitim ve meslekleriyle ilgili beklentileri, annenin benlik

kavramı, aile içinde eşiyle olan rol paylaşımı, iletişimi, beraber karar vermeleri (kadının aile içindeki statüsü) gibi konularda sorular içerdi. Anne mülakatının kısaltılmış bir versiyonu babalara uygulandı.

Ergenlere ayrıca, bireysel olarak, Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Testi'nin (WISC-R) Türkçe standardizasyonlu Sözcük Dağarcığı Alt Testi (Savaşır ve Şahin, 1988)* ve yine Türkçe standardizasyonlu Şekil Yerleştirme Testi (Okman, 1982) uygulandı. Okul başarılarıyla ilgili bilgiler (karneler) ayrıca toplandı.

Birinci Takip Araştırmasının Sonuçları

Takip araştırmasında çok sayıda sonuç elde edildi. Anne eğitimi ve okul öncesi bakım ortamları (eğitim/bakım kurumu ve ev ortamı) ile ilgili sonuçlar ileride özetlenmiştir.** Aksi belirtilmediği takdirde, mülakat maddelerinde, 1 ile 5 arası Likert ölçekleri kullanılmıştır.

Zihinsel Gelişim ve Okul Başarısı. Zorunlu eğitimin 5 yıl olduğu bir ortamda, düşük SED'li (sosyoekonomik düzey) kesimlerden gelen bu çocuklar için zorunlu eğitimin ötesine geçen bir okullaşma, eğitime olan olumlu yaklaşımın önemli bir göstergesidir. Bu kesimde genellikle ekonomik baskılar yüzünden, özellikle okulda başarısız ve okumaya hevesli olmayan birçok çocuk, zorunlu olan ilkokul eğitiminden sonra ortalama 11–12 yaşlarında okulu bırakmaktadır. Bu önemli okullaşma (okula devam etme süresi) göstergesine bakıldığında, eğitim programı-

* Bu yaşlarda başarı ve zekâ testleri, okul yaşantısından etkilendiğinden, bu test bir başarı testine veya bir zekâ testine tercih edilmiştir. Zorunlu eğitim 5 yıl olduğundan, toplam örneklemimizdeki ergenlerin % 36'sı gibi küçümsenmeyecek bir kısmı okulu terk etmiş, bazıları birkaç yıldır okula gitmemişlerdi. Bu, bizi yanlış yönlendirebilecek bir faktör olabilirdi. Ayrıca, benzer araştırmaların sonuçları eğitim programlarından edinilen zekâ puanı kazançlarının 6. sınıftan sonra devam etmediğini göstermiştir. Bu nedenlerle bir sözcük dağarcığı testi tercih edilmiştir. Sözcük dağarcığı da okul yaşantısından etkilenmekle birlikte, bu yaşta (13-15) ve televizyon, radyo, gazete, dergi vb. sözel uyaranların bol olduğu kentsel bağlamda, bu etki göreli olarak daha azdır. Ayrıca, gerek Türkiye'de gerek benzer konularda Yunanistan, İsrail gibi ülkelerde yapılan bazı araştırmalar, düşük sosyoekonomik düzey (SED) deneklerinin özellikle sözel değil de performans testlerinde daha zorluk çektiğini ve genelde WISC-R'nin sözel faktörünün değişkeliği daha iyi açıkladığını göstermiştir (Kağıtçıbaşı ve Savaşır, 1988). Nihayet, WISC-R'nin Türkçe standardizasyonu bizim örneklemimize uyan kentsel düşük SED normlarıyla yapılmıştır. Ayrıca, sözcük dağarcığı alt-testi, geniş çaplı bir araştırmaya dayanarak tasarlandığı için, yüksek geçerliği, güvenirliği ve ayırt etme gücü vardır (Savaşır ve Şahin, 1988).

** Deney (eğitilmiş anne) ve kontrol grupları (eğitilmemiş anne) arasındaki farkların yönü açısından kurama dayanan kesin beklentilerimiz olduğundan, tek yönlü (p) değerleri verilmiştir.

nın tamamlanmasından 7 yıl sonra, anne-eğitim programına katılmış olan çocukların % 86'sının, kontrol grubunun ise % 67'sinin hâlâ okulda olduğu görülmüştür. Aradaki fark, istatistik önemlilik düzeyindedir (X^2=9.57, p= .002).

Bu bulgu, tek başına bile, objektif bir sonuç ölçümü olarak, erken desteğin (anne eğitimi) uzun süreli etkisini göstermede çok büyük önem taşımaktadır. Ortamsal erken destek modelimizin eğitim politikalarını etkileyecek gücüne işaret etmektedir. Çocukların gittiği okul öncesi bakım ortamları arasında ise (eğitim veren kurum, bakım veren kurum ve ev ortamı), okullaşma ile ilgili istatistiki önem taşıyan bir farklılık belirmemiştir.

İlkokulda ders başarısı, eğitimle ilgili ikinci objektif göstergemiz olup, yine deney (eğitilmiş anne) ve kontrol grupları arasında önemli farklılık göstermiştir. Beş yıllık ilkokul eğitimi süresince alınan karneler incelendiğinde, deney grubu çocuklarının, Türkçe, matematik ve genel okul başarısında kontrol grubu çocuklarından daha yüksek notlar aldıkları görülmüştür (bkz. Tablo 4). Bu bulgu, kullanmış olduğumuz destek modelinin değerini yine açık bir şekilde kanıtlamakta, kazanımların kısa süreli olmadığını göstermektedir. Beş yıllık okul başarısının, deney grubundaki çocukların ilkokul sonrası okula devam etme oranını olumlu etkilemiş olduğu görülüyor. Okula başlandığında yaşanan olumlu deneyimin, okul başarısını ve okula devam etme oranını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 9.4 Ergenin Akademik Başarısı

	Anne Eğitimi N=83		Anne Eğitimi Yok N=134			
İlkokul Genel Ortalamaları	Ortalama	SS	Ortalama	SS	t	p
Türkçe	8.85	1.36	8.18	1.41	3.08	.001
Matematik	8.15	1.75	7.32	1.75	3.01	.001
Genel Akademik	8.56	1.45	7.89	1.53	2.82	.002

İki grubun ilkokul notları arasındaki istatistiki önem taşıyan fark, ilkokuldan sonra, ortaokulda bulunamamıştır. Bunun nedeni büyük olasılıkla anne-eğitimi olmayan gruptaki çocuklardan başarısız olanlarının, ilkokuldan sonra okula devam etmemeleri, bu gruptan geriye kalan

başarılı çocukların ortaokula devam etmiş olmasıdır. Böylece, kontrol grubunda doğal bir eleme söz konusudur.

Okul öncesi bakım ortamı, notları da doğrudan etkilememiştir. Ancak salt bakım kurumundaki çocukların, eğitim kurumu ya da ev gruplarındaki çocuklara kıyasla, bir veya daha fazla yıl sınıfta kalmış oldukları bulgulanmıştır (F=4.69, ss=2,216, p= .01)*. Son bölümde de belirtildiği gibi sınıfta kalmak, istenmeyen ciddi bir sonuçtur.

Sözel zihinsel performansı gösteren standardize edilmiş WISC-R Sözcük Dağarcığı Alt Testinde, anne-eğitimi grubu, anne-eğitimi olmayan gruba göre daha yüksek puan almıştır. Bu bulgu düşük SED'ye sahip ailelerin çocuklarının sözcük bilgisinin daha kısıtlı olduğunu ortaya koyan, Türkiye'de (Kağıtçıbaşı ve Savaşır, 1988; Savaşır ve diğerleri 1992; Savaşır ve Şahin, 1988) ve dünyada (Aksu-Koç, 2005; Bernstein, 1974; Hoff, 2003; Laosa, 1984; Leseman, 1993; van Tuijl ve Leseman, 2004) yapılmış araştırmalar açısından önem taşımaktadır. Yani, aynı sosyal sınıf içinde bulunan bu fark, anne eğitiminin düşük SED'in olumsuz etkisini bir miktar telafi edebildiğini gösteriyor. Kitabın ikinci ve üçüncü bölümlerinde de sözcük bilgisi ve dil becerisinin okul başarısındaki önemini tartışmıştım. İki yönlü varyans analizi, anne-eğitimi grubunun, anne-eğitimi olmayan gruba göre daha yüksek ortalama puan aldığını gösterdi (0-68 ham puanlar üzerinden 45.62 annesi eğitilmiş grup, 41.92 eğitilmemiş grup; sırasıyla, ss=10.23 ve 13.39). Yani anne eğitimi, WISC-R puanlarında. 0.3 önemlilik düzeyinde doğrudan bir etki yapmıştır (F=4.63, ss=2,216).

Okul öncesi bakım ortamları da 0.1 istatistikî önemlilik düzeyinde bir etki yapmıştır (F=4.78, ss=2,216); şöyle ki, eğitim kurumu grubu 47.06 puanla ilk sırayı alırken, bakım kurumu grubu 43.22 puanla ikinci olmuş, ev grubu ise 40.11 puanla öbür iki grubun altında yer almıştır. Bu iki değişken ayrıca bir etkileşim etkisini de ortaya çıkartmıştır; anne eğitimi, bakım kurumları ile ev gruplarında, eğitim kurumu grubundakinden daha büyük bir kazanç sağlamıştır. Burada da, eğitim kurumu çocuklarında anne eğitiminin, tavan etkisi nedeniyle, diğer daha yoksun gruplarda olduğu kadar büyük bir etki yapmaması söz konusudur.

Ergenin Akademik Yönelimi. Erken desteğin etkileri, ergenlerin okula yönelik tutumlarında, akademik açıdan kendilerini değerlendirme ve ilkokul öncesinde okula ne derece hazırlanabilmiş oldukları hakkındaki düşüncelerinde de görülmüştür.

* Sınıfta kalınan yıldaki notlar silindiği için, sınıfta kalmalar notlara yansımamaktadır.

Anneleri eğitilmiş deney grubu ergenleri, anneleri eğitilmemiş olanlara kıyasla, okuldaki başarılarından daha memnun olup, öğretmenlerinin de onlardan daha memnun olduklarını düşünmekteydiler. Ayrıca bu ergenlerin daha çoğu, çok çalıştıkları takdirde sınıflarındaki en iyi öğrenci olabileceklerine de inanmaktaydılar (Akademik olarak kendine güven duyma). Kontrol grubundaki ergenler ise, okula gitme nedenleri olarak, yapacak daha iyi bir şey olmaması, ya da ailelerinin isteği gibi negatif veya dış baskıya dayanan nedenleri daha çok göstermişlerdir (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2001). Böylelikle, eğitime olumlu yaklaşım ve kendine güven duyma, okul başarısıyla beraber gitmektedir.

Anneleri eğitilmiş ergenler, kontrol grubuna göre ana-babaları tarafından da okulda daha başarılı olarak görülüyorlardı. Şöyle ki, deney grubu çocuklarının babaları, kontrol grubuna kıyasla, çocuklarını okulda başarmaya daha hevesli görüyordu (3.26'ya karşı 4.00; t=3.03, p= .003). Anneleri de onların okulda daha başarılı olduğunu düşünüyordu (3.32'ye karşı 3.54; t=1.8, p= .04).

Okul öncesi bakım ortamına gelince; salt bakım kurumu olumsuz bir etki yapmıştır. Salt bakım kurumuna giden çocuklar, eğitim grubu ve ev grubu çocuklarına kıyasla, hem ana-babalarının (F=3.67, ss=2,214, p= .027) hem de öğretmenlerinin (F=3.53, ss=2,214, p= .031) kendilerinin okul başarısından pek memnun olmadığını belirtmişlerdir.

İlkokula başlamadan önce okula hazır olup olmadıkları konusunda da, deney grubu, kontrol grubuna kıyasla daha fazla olumlu cevap vermiştir (% 77'ye karşı % 97; X^2=15,1, p= .0001). Burada vurgulanması gereken, mülakatta sorulan soruda, gündüz bakımevi gibi her türlü hazırlığın göz önünde tutulduğudur (deney ve kontrol gruplarının üçte ikisi, gündüz bakımevlerine gitmişti). Okula hazır oldukları yanıtını veren ergenlerin arasında annesi eğitilmiş olanlar kontrol grubuna kıyasla, ön hazırlıkların kendilerine okulda daha fazla (4.15'e karşı 4.42; t=2.07, p= .02) ve daha uzun süreli yardımcı olduğuna da inanıyorlardı (4.3 yıla karşı 5.2 yıl; t=3.01, p= .002). Böylelikle, ev merkezli erken çocukluk eğitimi, ergenlerin kendileri tarafından da yararlı olarak görülüyordu.

Okul öncesi bakım ortamı da çocukların okula hazır olup olmamaları hakkındaki görüşlerini etkilemiştir. Evde bakılan çocukların çok daha az bir oranı, okula başlarken hazır olduklarını ifade etmişlerdir (sırasıyla, % 96 ve % 93'e karşı % 32; X^2=27.42, ss=2, p= .0000).

Ergenin Sosyo-Duygusal Gelişimi ve Sosyal Uyumu. Anne eğitimi olmayan gruba oranla, anneleri eğitilmiş gruptaki ergenler, sosyo-duygusal ve sosyal uyum alanındaki bazı göstergelerde, daha başarılı olmuşlardır. Anneleri eğitilmiş ergenler, kendi kararlarını kendileri verme gibi konularda, daha fazla özerklik göstermişlerdir (t=1.73, p= .05). Ayrıca, sosyal ilişkilerde daha başarılı olmuş, daha olumlu sosyal uyum belirtileri göstermişlerdir (fikirlerinin arkadaşları tarafından kabul edilmesi (t=2.06, p= .02), annelerinin arkadaşlarını onaylaması (X^2=9.02, p= .03) ve kanunla başlarının az derde girmesi gibi (X^2=3.69, p= .05). (Bkz. Tablo 6). Ergenlerin çoğu parçalanmamış ailelerden gelmekte olup, kanunla başı derde giren çok azdır. Ancak az orandaki (% 6) kanunla problemi olan ergenlerin hepsi de kontrol grubundandı.

Okul öncesi ortamların karşılaştırılmasında, yine bakım kurumunun olumsuz etkileri belirgindi. Salt bakım kurumuna gitmiş ergenler, diğer okul öncesi bakım ortamlarında bulunmuş olan ergenlerden daha az kendilerine güvendiklerini söylemiştir. Örneğin, bu ergenler kendilerini sınıf arkadaşlarından daha az zeki görmekte (F=3.68, ss=2,214, p= .027) ve istatistiki öneme yakın bir düzeyde sorunlarla baş edebilmede kendilerine daha az güvenmektedirler (F=2.4, ss=2,214, p= .093). Kanunla başı derde giren 8 çocuktan 6'sı bakım kurumu grubundan, diğer ikisi ise ev grubundandır; hiçbiri eğitim kurumu grubundan değildir. Her ne kadar küçük sayılarla yapılan bir istatistiki testin sonuçlarının anlamlı olması zorsa da, bu bulgular topluma uyum bakımından bazı ipuçları sağlamaktadır.

Dördüncü yıl bulgularında sosyo-duygusal sonuçlar pek net değildi. Takip araştırmasında ise uzun süreli etkiler daha belirginleşmektedir.

Ergenin Anneyi Algılayışı. Ergenlerin, çocukluklarında annelerinin nasıl olduğuna dair anıları, Anne Eğitim Programı'nın neler başarmış olduğunu ortaya koyuyor. Anneleri eğitilmiş ergenler, çocukken annelerinin kendilerine daha yakın ve kendileriyle daha ilgili olduklarını hatırlamaktaydılar; annelerinin onlarla daha fazla konuştuğunu, üzüldüklerinde teselli ettiğini, yaptıklarıyla daha ilgili olduğunu ve daha az dayak attığını söylemişlerdir (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2001). Çocukluktan hatırlanan bu deneyimler, eğitim alan annelerin daha farklı bir çocuk yetiştirme anlayışıyla çocuklarına yaklaştıklarını göstermektedir. Bu durum, iki grup çocuğun "yakın çevre"lerinin arasındaki en önemli farktır.

Ana-Babanın Çocuğu ve Aile İlişkilerini Algılayışı. Anne ve babalarla yapılan mülakatların sonuçları da ergenlerden elde edilen bulguları doğrulamaktadır. Mülakatlardan alınan bilgiler, annelerdeki değişikliklerin, ailenin duygusal atmosferini ve aile ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ve buna tekabül eden, daha önce tartıştığımız, çocuklardaki değişiklikleri göstermektedir. Birçok temel aile değişkeninde, ana-baba - çocuk ilişkisinde ve ana-babanın çocuğu algılayışında, iki grup arasında önemli farklar ortaya çıkmıştır. Böylelikle, deney grubunda, ana-baba ve çocuk arasında iletişimin daha sağlıklı olduğu, çocuğun ailesine daha fazla uyum gösterdiği, daha az fiziksel ceza ve genelde daha yakın ve sağlıklı aile ilişkileri yaşandığı hem anne hem de baba tarafından belirtilmiştir (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 2001).

Kadının aile içindeki statüsünü ölçen bir endeks de deney ve kontrol grupları arasındaki farkı göstermiştir. Orijinal çalışmanın 4. yılında da kullandığımız bu endeks, eşler arası iletişim, rol paylaşımı ve birlikte karar vermeyi ölçen maddelerden oluşmuştur. Eğitilmiş annelerin aile içinde sahip oldukları yüksek statülerini 6 yıl sonra da devam ettirdiği görüldü. Bu, kadının aile içindeki olumlu konumuna anne eğitiminin katkısının sürekli olduğunu gösteren önemli bir bulgudur.

Ana-Babanın Ergenin Eğitimine Yönelik Tutumu. Son grup bulgular, ergenin eğitim konumuna yönelik (öğrenci rolü, okullaşma vb), ana-babanın tutum ve yönelimleriyle ilgilidir.

Deney grubundaki ana-babalar, kontrol grubuna göre, çocuklarından okul ile ilgili daha yüksek beklentilere sahiptirler. Ayrıca, deney grubundaki babalar okul yaşamıyla daha ilgili olduklarını ifade etmişlerdir. Eğitilmiş annelerin tamamı çocuklarının ilkokula başlarken hazır olduğunu belirtirken, bu oran eğitilmemiş anneler arasında % 65'e düşmüştür. Eğitim programına katılmış anneler bu hazırlığın çocuklarına ilkokul yıllarında yararlı olduğuna daha çok inanmakta ve böylelikle kendi çocuklarının bağımsız değerlendirmelerini doğrulamaktadırlar. Başka bir deyişle, anne eğitim programı, hem anneler hem de çocuklar tarafından değerli bir okul hazırlığı olarak değerlendirilmiştir.

İki ölçek, çocuğun öğrenci rolünün evde desteklendiği konusunda bilgi vermektedir ki bu da ana-babaların, çocuklarının eğitimine yönelik tutumlarıyla en azından dolaylı olarak ilişkilidir. Bunlardan biri, evde çocuğun ev ödevlerine gerektiğinde yardım edilmesidir. Diğeri ise çevresel uyarı endeksidir. Bu endeks, daha önce orijinal araştırmada kullanılmış

olup, anne ve babanın eğitim düzeyi, annenin dil yeteneği, gazete ve dergilerin hangi sıklıkta satın alındığı ve evde kitap bulunması gibi maddelerden oluşuyordu. Bu iki göstergede, annelerin eğitilmiş olduğu aileler, eğitilmemiş olanlardan daha yüksek puan almışlardır ki bu da çocuğun okul başarısını daha olumlu etkileyecek bir ev ortamını yansıtmaktadır.

Tartışma ve İkinci Takip Araştırmasının Gereği

Birinci Takip Araştırması 7 yıl boyunca süregelen önemli kazançlara işaret etmektedir. Bu sonuçlar ileride de anlatılacağı gibi, programda önemli düzenlemelere ve programın geniş çaplı alanlı uygulamalarına yol açmıştır

İki Destek Modelinin Göreli Etkileri. Erken Destek Araştırmasına başlarken amacımız, hem okul öncesi eğitim kurumunu (çocuk-odaklı) hem de anne eğitimini içeren (anne-odaklı) bir erken destek modelini incelemekti. Bu nedenle çevre etkisi (eğitim, bakım kurumu ve ev bakımı) ile beraber anne eğitiminin etkilerini de saptadık. Ayrıca en çok yararı eğitim kurumuyla, anne eğitiminin bir aradayken göstereceği etkilerin sağlayacağı varsayılmıştı.

Dördüncü yıl sonuçlarımız bize gerçekten, hem eğitim veren okulöncesi kuruma giden hem de anneleri eğitim görmüş çocukların diğerlerine göre hemen hemen tüm zihinsel gelişme ölçümlerinde ve okul başarısında üstün puan aldıklarını göstermişti (bkz. Tablo 9.2). Ancak eğitim kurumunun ve anne eğitiminin temel etkileri ayrı ayrı olumlu olsa bile, ikisinin toplam etkisinin, bunların birinin tek başına gösterdiği etkiden daha fazla bir yarar sağlamadığı ortaya çıktı. Diğer bir deyişle, ikisi arasında önemli bir etkileşim bulunmadı. Daha önce de belirtildiği gibi, salt bakım kurumuna giden ve evde bakım gören daha yoksun çocuklar, anne eğitiminden daha çok yararlandılar. Böylece anne eğitimi, daha yoksun olan çocukların kapasitelerini geliştirmede takviye edici bir rol oynadı. Eğitim kurumuna giden çocukların zihinsel gelişimdeki kazançları zaten daha üst düzeyde olduğundan, tavan etkisi nedeniyle, anne eğitimi onlara fazla yarar sağlamadı. Eğitim kurumunun çocukların kapasitelerini gerçekleştirmelerine yardımcı olduğunu görüyoruz. Böylece, kurumsal ve ev eğitimi modelleri birbirlerine katkıda bulunmaktan çok, farklı seçenekler olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu iki tip eğitim modeli bizim çalışmamızın temelindedir. Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi bu iki seçeneğin erken çocukluk eğitimi alanında göreli etkileri son zamanların tartışma konusudur. Çoğu zaman birbirinden ayrık ve bağımsız yaklaşımlar olmadığından, kurum-merkezli ve ev-merkezli yaklaşımların göreli etkilerine yönelik sonuçlara varmak oldukça zordur. Daha önce de ifade edildiği gibi, genellikle kurum merkezli (çocuğa odaklaşan) yaklaşımlarda ana-baba katılımı olabilmekte, ev merkezli bir yaklaşımda ise çocuğa yönelik bir tutum olabilmektedir. Bu sonuncusu, projemizdeki durumdur.

Bununla beraber, araştırma düzenimiz, ilk 4 yıllık çalışmamızdaki iki tür desteğin göreli etkilerini incelememize olanak sağladı. Dördüncü yıl sonuçlarına baktığımızda ve özellikle sosyo-duygusal sonuçlardan daha net olan zihinsel-okul başarısı sonuçlarını incelediğimizde, iki destek modelinin de etkili olduğunu gördük. Özellikle, eğitim kurumu deneyimi olan çocuklar, 23 ölçümde üstün başarı göstermiş ve 5 ölçümde de istatistiki önemlilik düzeyinde olmasa da olumlu sonuçlar almışlardı. Buna karşılık, salt bakım kurumu grubu, sadece 3 ölçümde başarılı olabilmiş ve ev-ortamı grubu ise hiçbir ölçümde yüksek puan elde edememişti. Buna benzer olarak, anne-eğitimi grubu, anne-eğitimi görmemiş gruba kıyasla, 12 ölçümde üstün başarı gösterip, 15 ölçümde istatistiki düzeye varmayan olumlu puanlar elde etmişlerdi. Anne-eğitimi görmemiş grup ise anne-eğitimli gruba hiçbir ölçümde üstünlük gösterememişti.

Her iki model de etkili olmuş, okul öncesi eğitim kurumundan kazanımlar daha da çok ölçüme yansımıştı. Bu açıdan bakıldığında ve 4. yıl sonuçlarını bırakıp, uzun vadedeki etkileri incelediğimizde, iki destek modelinin göreli etkilerinde bir tersine dönüş ortaya çıkıyor. Anne eğitiminin uzun vadeli etkilerinin, okul öncesi eğitim kurumunun etkilerinden daha fazla olduğu saptandı. Bu durum, hem okula devam, okul başarısı ve eğitime yönelik olumlu tutumlarda, hem de sosyo-duygusal gelişme ile uyumlu aile ilişkilerinde saptanmıştır. Sadece, Sözcük Dağarcığı (WISC-R) Testinde, hem anne eğitimi hem de kurum ortamı için önemli düzeyde etkiler bulunmuş olup, eğitim kurumu grubu en yüksek puanı elde etmiştir. Salt bakım kurumu grubu bile bu ölçümde ev ortamı grubundan daha başarılı olmuştur. Ancak, daha önce de belirtildiği gibi, salt bakım kurumundaki ve ev ortamındaki anneleri eğitilmiş çocuklar, anneleri-eğitilmemiş çocuklardan daha üstün başarı göstermişlerdir ki bu da etkileşim etkisinde gözükmektedir.

Uzun vadede eğitim kurumunun etkilerinin silinmesi, bundan ön-

ceki bölümde üzerinden geçtiğimiz, ana-baba katılımının çok az olduğu veya hiç olmadığı durumlarla ilgili diğer bazı araştırmaların elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Çalışmamızdaki eğitim kurumlarının, salt bakım kurumlarından üstün olmasına rağmen yeterince yüksek nitelikli eğitim verememesi, onların etkilerinin uzun vadeli olmamasına yol açmış olabilir. İstanbul'daki işçi kesimin çocuklarına hizmet veren en kaliteli üç bakım merkezini seçmiş olsak bile bu durum söz konusu olabilir. Aslında bazı araştırmalar (Schweinhart ve diğerleri, 1994 & 2005), her ne kadar çok önemli düzeyde olmasa da ana-baba katılımının olduğu, nitelikli kurumsal okul öncesi eğitim programlarının olumlu uzun süreli etkilerini saptamıştır.

Bununla birlikte, üzerinde durulması gereken bir husus da, çalışmamızdaki okul öncesi eğitim kurumlarının, kısa vadede (4. yılın sonunda) önemli düzeyde etkili olabilmesine yetecek kadar nitelikli olduklarıydı. Buradaki sorun, eğitim kurumunun, elde ettiğimiz kısa ve uzun vadedeki etkilerinin arasındaki farktır. Her ne kadar daha üstün nitelikli bir eğitim kurumunun, uzun vadede daha geniş kapsamlı etkiler yaratma olasılığı varsa da, böyle bir durumun ne kadar gerçekçi olduğu sorgulanabilir. İstanbul'daki kendi deneyimimize dayanarak ve literatürde belirtildiği gibi (Myers, 1992), özellikle Çoğunluk Dünya ülkelerinde, düşük gelirlilere hizmet veren gündüz bakım evlerinin böyle yüksek eğitim kalitesine ulaşmaları oldukça zordur. Demek ki, geniş çaplı uygulamalarda, sırf kurum-merkezli bir bakım anlayışı yerine, ana-babayı da içine alan, çevreye yönelik bütüncül bir yaklaşıma ihtiyaç vardır.

Bu çerçevede, salt bakım kurumlarının uzun vadede, göreli olarak etkisiz olması önemli bir sorundur. Özellikle Çoğunluk Dünya ülkelerinde, düşük gelirli ailelerin çocuklarına hizmet veren okul öncesi kurumlarının çoğu eğitim kurumu olmayıp, eğitim sağlamayan salt bakım kurumudur. Elde ettiğimiz uzun vadeli sonuçlardan da görüldüğü gibi, bakım kurumunun çocuğu uyarmayan, onu kısıtlayıcı yapısı, çocuğun bütünsel gelişmesini engellemektedir (salt bakım kurumu deneyimi olan ergenler daha çok sınıfta kalmış; kendi ana-babalarının ve öğretmenlerinin okuldaki başarılarından az memnun olduklarını belirtmiş; düşük benlik kavramları olup polisle başı daha çok derde girmiştir). Bu durum kısmen de olsa, salt bakım kurumlarının yetkeci-kısıtlayıcı yapısından kaynaklanmaktadır (Bekman, 1993; Myers, 1992). Böylelikle, sık sık gündeme getirilen, "daha fazla bakım merkezi" gibi nicelik talepleri, bakımın niteliği yükseltilmedikçe, soruna çare getirmemektedir.

İKİNCİ TAKİP ARAŞTIRMASI

Esas araştırmanın başlangıcından 22 yıl ve birinci takip araştırmasının yapılmasından 10 yıl sonra Erken Destek Projesi'nin ikinci takip araştırmasını yürüttük (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar, 2007). Bunca yıldır irtibat kurmadığımız insanları bulmak gerçekten zorlu bir işti. Anne Eğitiminin tamamlanmasının üzerinden 19 sene geçmişti. Araştırmadaki çocuklar 25-27 yaşlarındaki genç yetişkinler olmuşlardı. İkinci takip araştırması kurum merkezli ve ev merkezli (Anne Eğitimi) olmak üzere her iki türlü erken eğitim metodunun da uzun vadedeki etkilerini araştırmak için yapıldı. Ayrıca birinci takip araştırmasının sonuçlarının 12 yıl sonra da hâlâ doğru olup olmadığını merak ediyorduk.

Yöntem ve Prosedür. Birinci takip araştırmasına katılmış olan 217 kişiden, 133'üne ulaşıldı ve mülakat yapıldı. Yani araştırmaya katılanların % 61'ine ulaşılabilmişti. Yüksek düzeydeki bu kayıp oranı bu tip uzun vadeli araştırmalar için olağan sayılmaktadır. Ulaşabildiğimiz katılımcılarla ulaşamadıklarımızı karşılaştırmak için, iki grubun da ilk yıldaki (müdahaleden önceki) IQ puanları, sosyoekonomik düzeyleri ve ilk takip çalışması sırasındaki okula devam durumlarını T-Testlerle karşılaştırdık. Önemlilik derecesinde bir fark bulunmayışı iki grubun benzer olduğunu ve katılımcıların bütün örneklem grubunu temsil ettiğini gösterdi. Yine de grubun azalan sayısı istatistik önemlilik derecesinde sonuçlar elde etmemizi zorlaştırdı. Eğer daha çok kişiye ulaşmayı başarabilseydik, daha yüksek önemlilik düzeyinde sonuçlar elde edebilirdik. Örneklem grubunun sayısının az olmasını ve müdahale ile ölçüm arasındaki uzun zamanı göz önünde bulundurarak, burada 0.10'luk önemlilik düzeyine kadar olan sonuçları sunuyorum. İkinci takip araştırmasındaki genel dağılım, birinci takip araştırmasındakilerle benzerdi (bkz. Tablo 9.3).

66 kadın ve 67 erkek genç yetişkin ikinci takip araştırmasına katıldı. Katılımcıların yaş ortalaması 25,4'tü. Genç kadınların % 38'i, genç erkeklerin % 27'si evlenmişlerdi. Kadınların evlenme yaşı ortalaması 21,9, erkeklerinki ise 23,6 idi. Evlenenlerin içinden 21'inin bir; 4 tanesinin ise iki çocuğu vardı. Kadınlar erkeklerden ortalama 2 yıl daha fazla okula gitmişlerdi.

İlk olarak annelerle telefonda irtibata geçildi ve onlardan şimdi birer yetişkin olan çocuklarının ulaşım bilgileri alındı. Yetişkin çocuklara

bireysel olarak evlerinde ve işyerlerinde mülakatlar uygulandı. % 25'i ile de telefonda görüşüldü. Görüşme konuları demografik bilgiler, eğitim geçmişi, kariyer durumu, eğitime yönelik tutum, çocuk yetiştirme ve aile yaşamı ve sosyal katılımı kapsıyordu. Genellikle kapalı uçlu Likert tipi sorular kullanıldı. Ayrıca bir kelime dağarcığı testi de uygulandı.

Kariyer durumu, gelir düzeyi ve prestiji bir araya getiren bir endeksle ölçüldü (Kağıtçıbaşı, 1973). Kelime dağarcığı testi (Gülgöz, 2004) Türkçe kelime bilgisini ölçmekteydi (Cronbach alfası: .77).

İkinci Takip Araştırmasının Sonuçları

İkinci takip araştırmasının örneklem grubunu yetişkinler oluşturduğu için sonuç değişkenleri esas 4 yıllık çalışmanın ve birinci takip araştırmasının sonuçlarından oldukça farklıydı. Bu farklılık, bu alandaki uzun dönemli takip araştırmaları için olağan bir durumdur. Çok mütevazı bir sosyoekonomik temelden gelmiş olan bu genç yetişkinlerin eğitim başarıları, kariyer durumları ve bulundukları bu önemli yaş döneminde modern sosyoekonomik hayata katılım ve uyumları, yani hayatta nasıl bir konuma geldikleri en çok merak edilen konulardı.

Bundan önceki iki çalışmada olduğu gibi, bağımsız değişkenler; üç okul öncesi ortam (eğitim kurumu, gündüz bakımevi ve ev ortamı) ve anne eğitimiydi (anne eğitimi almak/ anne eğitimi almamak). Annelerin anne eğitiminin verildiği ya da verilmediği bu eğitim gruplarına esas çalışmanın ikinci yılında tesadüfi örneklemeyle seçildiğini bir kere daha anımsatalım. Hangi çocukların eğitim kurumuna veya bakım evlerine gidecekleri ya da evde olacakları ise araştırma tarafından belirlenmemişti. Genelde annelerin çalışıp çalışmadığı ve nerede çalıştığı bu konuda belirleyici olmuştu. Ebeveynlerin okul öncesi ortamı seçme şansları yoktu.

Ana hedefimiz erken müdahalenin bu kadar zaman sonra hâlâ etkili olup olmadığını araştırmak, eğer etkiliyse de ne tip etkilerin sürdüğünü görmekti. Bunu saptamak için esas çalışmadaki bağımsız değişkenlerin etkilerini (proje tarafından verilen anne eğitiminin sağladığı destek, eğitim kurumları tarafından sağlanan destek ve her ikisinin beraber sağladığı destek) incelemeye çalıştık.

Böylece üç çeşit karşılaştırma yapıldı:

1- Herhangi bir çeşit EÇG müdahalesinin uzun süren etkisi olup olmadığını görmek için, anne eğitimi almış olan grupla (herhangi üç okul öncesi bakım grubundan anne eğitimi almış olan katılımcılar) okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş olan (eğitim kurumuna giden anne eğitimi almış ya da almamış olan katılımcılar) grubu birleştirdik. Diğer bir deyişle, çocuklardan annesi eğitim almış olan veya okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş olan, ya da her ikisini de almış olanlar "erken müdahale" grubunu oluşturdu. Bu katılımcılar ne anne eğitimi almış, ne de okul öncesi eğitim deneyimi olan "karşılaştırma" (kontrol) grubu ile karşılaştırıldı.

2- Projenin müdahalesi olan anne eğitiminin etkilerini özellikle incelemek için anne eğitimi olan ve olmayan gruplar karşılaştırıldı.

3- Son olarak okul öncesi ortamın özel etkilerini görmek için eğitim kurumu, gündüz bakım evi ve ev ortamı arasında karşılaştırmalar yapıldı.

Erken Eğitim Müdahalesinin Etkileri

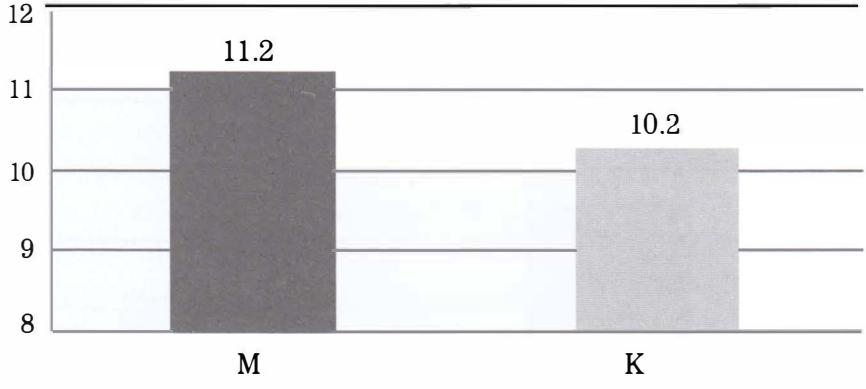
Herhangi bir erken destek almış olan katımcılarla almamış olanlar arasındaki farkları görmek için birçok sonuç değişkeni incelendi. Bunlar akademik ve sosyoekonomik başarı olmak üzere 2 ana kategoride toplanabilir.

Akademik Başarı. Genel akademik başarı, okullaşma ve üniversiteye devam etme üzerinden belirlendi. Katılımcıların büyüdüğü yıllarda zorunlu eğitim 5 yıl idi.

Bütün örneklem için okula devam ortalaması 10,8 yıl olarak bulundu. Bu da çoğu katılımcının lise mezunu olduğunu gösteriyor (11 yıl). % 35'i hâlâ üniversiteye gidiyordu ya da üniversiteden mezun olmuştu. 1. şekil, Erken Müdahale grubu ile Kontrol grubunun okullaşma oranını gösteriyor. Okullaşma oranı bağımlı değişken olarak iki grupta karşılaştırıldı. Bu karşılaştırma için tek yönlü varyans analizi kullanıldı. Bunu yaparken de birinci yılki IQ puanları ve evin fiziksel durumu (esas çalışmanın birinci yılında SED indeksi ile ölçülen) örneklem farklılıklarının etkisini bertaraf etmek için kontrol edildi. Analizler Erken Müdahale grubundaki katılımcıların, Karşılaştırma grubuna göre daha uzun süre okula devam ettiğini gösterdi $F(1,127)=3,22$, $p= .07$ (Sırasıyla 11.34

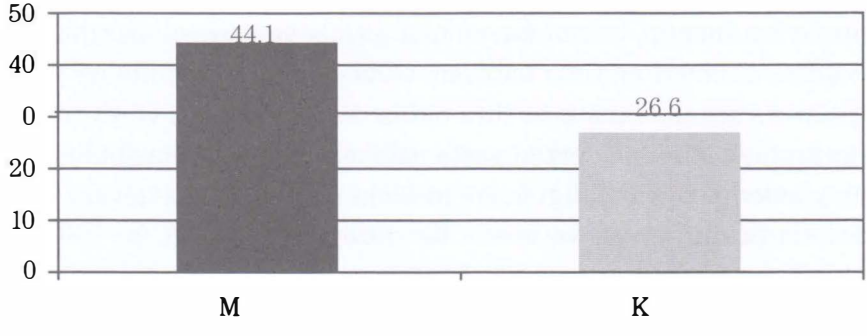
yıl ve 10.13 yıl) (bkz. Şekil 1). Elde edilen bu bir yıldan fazla olan fark önemli bir sonuçtur. Üstelik herhangi bir erken destek almış olan katılımcıların % 44,1'inin, destek almamış gruptakilerin ise % 26,6'sının üniversiteye gittiği görüldü (X^2=4.43, ss=1, p= .03) (bkz. Şekil 3). Böylelikle daha uzun süre okullaşma, erken müdahalenin en önemli uzun süreli yararı olarak ortaya çıktı.

Şekil 9.1 Müdahale (M) ve Karşılaştırma (K) Gruplarının İkinci Takip Araştırmasındaki Okullaşmaları (yıl olarak)



Not: [ANCOVA F(1, 127) = 3.218, p=.07]

Şekil 9.2 Müdahale (M) ve Karşılaştırma (K) Gruplarının Üniversiteye Devamı (%)



Not: [X2= 4.432, ss=1, p=.03]

Sosyoekonomik Başarı. Sosyoekonomik başarıyı belirlemek için, çalışmaya başlama yaşı, mesleki statü, aylık hane giderleri ve sosyal katılım gibi göstergeler kullanıldı. İş yaşamına erken yaşta katılım, daha kısa süre okula devam, daha vasıfsız işlerin ve daha düşük kazançların göstergesi olduğu için katılımcıların ilk çalışmaya başlama yaşı incelendi. Erken müdahale grubunun, daha uzun süre okula devam ettikleri için destek almayan gruptan daha ileri yaşlarda işe başladıkları görüldü. Sırasıyla $F(1,121)=4.71$, $p= .03$, $M_1=17.53$ yaşında ve $M_2=16.19$ yaşında (bkz. Şekil 9.3). Bu durum erken müdahalenin bir diğer önemli sonucudur.

Şekil 9.3 Kazanç Karşılığında Çalışmaya Başlama Yaşı



Note: [F(1, 121) = 4.708, p=.03]

Katılımcıların çalıştığı işler 1'den 7'ye kadar artan bir prestij ölçeğiyle kodlandı. Erken Müdahale grubundakilerin, destek almayan gruba göre daha prestijli işlerde çalıştığı bulgulandı. Bu durum, anneleri eğitime katılmayıp, bakım kurumuna gitmiş ya da evde bakılmış çocukların, anneleri eğitime katılmış ve/veya eğitim kurumuna gitmiş yaşıtlarına oranla daha kısa süre okula devam ettikleri ve yaşamlarını kazanmak için daha erken yaşta çalışmaya başladıkları bulgusuyla aynı yöndedir. Beklenildiği üzere mesleki statü ve okula devam süresi arasında pozitif yönde ve önemlilik düzeyinde ($r= .28$, $p= .001$) bir ilişki vardır.

Aylık gelir yerine aylık hane gideri gelir belirleyicisi olarak kullanılmıştır. Önceki çalışmalarda daha güvenilir bulunduğu ve insanların

masraflarını kazançlarından daha rahat bir şekilde belirtmesinden dolayı aylık hane giderleri tercih edilmiştir. Destek grupları, harcamalarının genel örneklem ortalamasından yüzde olarak daha aşağıda veya daha yukarıda olma durumlarına göre karşılaştırıldı. Beklenen yönde sonuçlar elde edildi ve destek grubunun nispeten daha yüksek rakamlar belirttiği görüldü.

Anne Eğitiminin Etkileri

Bilişsel sonuçlar ve okul sonuçları ile sosyoekonomik sonuçlarda, anne eğitiminin özel etkileri olduğu görüldü.

Sözcük dağarcığı testi performansı. Birinci yıldaki IQ'yu ve dördüncü yıldaki sözcük dağarcığı başarı skorlarını kontrol eden tek yönlü ANOVA, anneleri eğitilmiş katılımcıların, anneleri eğitilmemiş olanlardan sözcük dağarcığı testinde daha başarılı olduğunu gösterdi (0-24 değerli bir ölçekle, sırasıyla $F(1,98)=3.36$, $p= .09$, $M_1=14.11$ve $M_2=12.22$). Bu bulgular anne eğitiminin, çocuklar büyürken dil gelişimi açısından daha uyaranlı bir çevre yaratmış olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, tahmin edilebileceği gibi, kelime bilgisi testinde daha yüksek puan alanlar daha uzun yıllar okula devam etmişti ve mesleki statüsü daha yüksek olan işlerde çalışıyorlardı. Kelime bilgisi puanları, okula devam süresi ($r = .35$, $p= .001$) ve mesleki statü ($r = .18$, $p = .05$) ile karşılıklı ilişkilidir.

Okullaşma. Birinci yıl IQ puanlarını kontrol eden, 2 yönlü ANOVA, okul öncesi çevre ve anne eğitimi arasında önemlilik derecesinde bir etkileşim göstermiştir $F(1,125)=3.51$, $p= .06$. Anne eğitiminin, bakım kurumuna gitmiş veya evde bakılmış çocukların okullaşma oranlarına eğitim kurumuna gitmiş çocuklarınkinden daha çok etkisi olmuştur. Bakım kurumuna gitmiş ya da evde bakılmış çocuklardan anneleri eğitim almış olanların, anneleri eğitim almamış olanlara göre okula devam süreleri hemen hemen 1,5 yıl daha fazladır. Eğitim kurumuna giden çocuklarda ise annelerin eğitim alıp almaması önemlilik derecesinde bir etki göstermemiştir. Bu da göstermektedir ki anne eğitimi herhangi bir erken eğitim görmeyen çocuklarda yoksunluğu giderici bir etki göstermiş, öte yandan zaten bir eğitim kurumundan yaralanmakta olan

çocuklara fazla bir yarar sağlamamıştır. Bu bulgu birinci takip araştırmasında elde edilen bulgularla aynı yöndedir.

Sosyoekonomik başarı. Anneleri eğitim almış olan katılımcılar, anneleri eğitim almamış olanlardan daha geç yaşlarda çalışma hayatına girmişlerdir - sırasıyla $F(1,121)=2.66$, $p= .10$, $M_1=17.58$ yaşında ve $M_2=16.51$ yaşında. Yine iki grup arasındaki bu 1 yıllık fark büyük önem taşımaktadır.

Sosyoekonomik katılım. Kredi kartına sahip olma modern ekonomiye katılımın bir göstergesi olarak kullanıldı. Anneleri eğitim almış katılımcıların daha çoğunun, anneleri eğitim almamış olanlara kıyasla kredi kartına sahip olduğu görüldü $\chi^2 (1, N =131)=3.96$, $p= .047$.

Okul Öncesi Ortamın Etkileri

Okul öncesi ortamın (eğitim kurumu, bakım kurumu ya da evde bakım) belirli etkilerinin genel olarak sosyoekonomik sonuçlara yansıdığı görüldü. Okulu bırakma nedenleri de gruplar arasında farklılıklar gösterdi.

Sosyoekonomik başarı ve mesleki statü. Eğitim kurumuna giden katılımcılar kazanç karşılığında çalışmaya, bakım kurumuna gidenlerden ya da evde bakım görenlerden daha geç yaşta başlamışlardır $F(2,120)=2.51$, $p= .08$, $M_1=17.94$ yaşında, $M_2=16.84$ yaşında ve $M_3=16.12$ yaşında. Ayrıca eğitim kurumuna gidenler daha yüksek mesleki statüye sahip olmuşlardır ($F(2,128)=4.14$, $p= .02$). Bu beklenen yönde bir sonuçtu çünkü eğitim kurumuna gidenler, önemlilik derecesinde olmasa da bakım kurumuna giden ya da evde bakım gören çocuklardan daha uzun süre okula devam etmişti (sırasıyla 11.15, 10.78 ve 10.46 yıl). Ayrıca Eğitim Kurumu grubunun aylık giderleri daha yüksek olmaya meyilliydi.

Okuldan ayrılma nedenleri. Çoğu katılımcı üniversiteye gitmeden önce bir noktada okulu bırakmıştı. Bu katılımcılara okula devam etmeyişlerinin nedenleri soruldu. Verilen cevaplar iki kategoriden oluşmaktadır. Birinci kategoriyi insanın elinde olmayan maddi sıkıntılar, sağlık problemleri gibi sorunlar; ikinci kategoriyi ise kişinin kendi elinde olan evlenmek, okulu sevmemek gibi sebepler oluşturu-

yordu. Herhangi bir okul öncesi kuruma gitmiş olan katılımcıların, evde bakım görenlerden önemlilik derecesinde bir farkla okulu daha çok elde olmayan ekonomik/sağlık gibi nedenlerden dolayı bıraktığı, buna karşılık evde bakım gören katılımcıların okuldan ayrılma nedeni olarak daha kişisel etkenleri gösterdiği görüldü $\chi^2(1,N=100)=4.20$, p= .04. Bu da bize eğitim kurumuna ya da bakım kurumuna giden çocukların eğer imkânları olsaydı okula devam etmeyi tercih edeceklerini gösteriyor.

SONUÇLAR VE GENEL TARTIŞMA

İkinci takip araştırmasının ana sonucu, erken çocukluk eğitim müdahalesinin, çocuğun gelişiminde olumlu etkileri olduğu ve bu etkilerin okula devam süresini arttırıp, iş gücüne girmeyi geciktirmesi ve daha yüksek statülü meslekler kazandırması dolayısıyla hayattaki fırsatları etkilemesidir. Hem anne eğitiminin hem de okul öncesi eğitim kurumunun akademik başarı ve bilişsel beceriler, sosyoekonomik başarı ve modern kentsel yaşama sosyal ve ekonomik katılım alanlarında olumlu etkiler gösterdiği görülmüştür.

Böylece gerek anne eğitimi gerek okul öncesi eğitim kurumu olsun herhangi bir EÇG müdahalesinin yararlı etkileri vardır. Herhangi bir erken eğitim desteği gören çocuklar, destek görmeyenlere kıyasla daha uzun süre okula devam etmiş, üniversiteye gitme olanakları artmış, iş hayatına daha geç başlamış, daha yüksek statüde işlere sahip olmuş, kazancın göstergesi olarak daha fazla aylık harcama yapmaya meyilli olmuş ve daha büyük çoğunluğu bilgisayar sahibi olmuştur.

Bu bulgular ister ev, ister merkez odaklı olsun "kaliteli erken eğitim"in değerli olduğuna işaret etmektedir. Kaynaklar, harcamalar ve kazanç sağlayacakların sayısı göz önüne alındığında bu müdahale türlerinden hangisi daha uygun ve uygulanabilir ise, o tercih edilmelidir.

Bu EÇG programının uzun süreli etkilerinin yirmi yıl süresince korunabilmesi dikkate değer bir sonuçtur. Anne eğitiminin kendi başına erken yetişkinliği etkilediğini görüyoruz, özellikle daha iyi kelime dağarcığı ve kredi kartı kullanımının gösterdiği orta sınıf ekonomik haya-

ta katılım gibi. Ayrıca anne eğitimi, bakım evi ve ev deneyimi yaşayan yoksun kalmış çocuklara, okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş çocuklarla eş bir okullaşma düzeyi de kazandırıyor.

Ayrıca okul öncesi ortamın da bağımsız etkileri görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklar, bakım evine gitmiş ya da ev merkezli deneyim yaşamış çocuklardan daha geç iş hayatına atılmış, daha yüksek mesleki statüye ve kazanca sahip olmuştu. İster eğitim kurumu ister bakım evi olsun sadece okul öncesi eğitim almış olmak, çocuklarda eğitim almak için daha büyük bir istek yaratmıştır. Okul öncesi eğitim almış gençlerin, bu tür bir eğitim almamış olan gençlere göre okulu bırakma nedeni olarak zorunluluklarını göstermesi buna işaret etmektedir.

Proje Müdahalesi (Anne Eğitimi)

Erken Destek Projesi hem anneyi hem de çocuğu desteklemeyi hedefleyen, çok amaçlı bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Özellikle Anne Destek Programı annelerin, çocukları ve başkalarıyla özellikle de eşleriyle daha iyi iletişim kurmasını, kendi ihtiyaçlarını daha iyi ifade edip başkalarınınkini de daha iyi anlayabilmesini mümkün kılan bir programdı. Projenin Anne Desteği, ortamsal-ilişkisel yaklaşımımızı en güzel yansıtan unsurdur. Zihinsel Gelişim Programı (HIPPY) da anneleri, çocuklarının öğretmenleri yaparak onların öz yeterlik inancını pekiştirmiştir. Çocuklara kitap okumak, soru sormak ve talimatları takip etmek annelerin daha ziyade zayıf olan okur-yazarlığını da geliştirmiştir. Anneler de programdan çocukları kadar yararlanmıştır.

Anne-çocuk etkileşimi Erken Destek Projesi'nin önemli bir parçasıdır. Özellikle programın Anne Eğitimi unsurunda, grup tartışmaları anne eğitiminin verildiği temel araçtır. Grup dinamiği, öğrenmeyi oldukça kolaylaştırmış ve uzun süre korunan davranış değişikliğini de beraberinde getirmiştir. Grup tartışmaları yenilikçi değişiklikler getirmek adına çok yararlı bulunmuş ve daha geniş uygulamalarda kullanılması düşünülmüştür.

Beklentilerimizin dayandığı temel kuramsal varsayımlarımız, takip araştırmasının sonuçları tarafından desteklenmiştir. Kendi başına

devamlılığını sağlayabilen, olumlu bir döngü, anne eğitimi tarafından oluşmaya başlamıştır. Birinci takip araştırmasının verilerinin, destek programından 7 yıl sonra ve ikinci takip araştırmasının verilerinin ondan 13 yıl sonra toplanmış olması ve bu dönem içerisinde aileler ile hiçbir ilişkinin olmadığı göz önünde tutulduğunda, bu önemli bir husustur. Anneler (ve çocuklar), anne eğitimi programından güç aldıkları için programdan kazanımları pekiştirebilmekteydiler. Ortamsal-etkileşimsel yaklaşımımızın, kuşkusuz burada önemi çoktur. Destek modelimizin hedefi, kişilere tek tek ulaşmak olmayıp, birbirleriyle etkileşim içinde olan insanları (veya aile ortamı içindeki etkileşimleri) ele almaktı. Çocukların ev çevrelerinin değişmesi, kazanımlarının pekişmesini ve sürekli olmasını sağlıyordu. Bu, pek çok ülkede yapılan araştırmalar tarafından vurgulanan ve çocuk gelişiminde çocuğun yakın çevresinin genel sosyoekonomik bağlamdaki önemini gösteren bulgularla uyum göstermektedir.

Vurgulanması gereken bir husus da; kazanımların sadece bilişsel alanda ve okulla ilgili başarılarda olmayıp, aynı zamanda ana-baba-çocuk ve karı-koca ilişkilerini de kapsayan aile etkileşiminde de ortaya çıkmasıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, anne destek programı (grup tartışmaları), annelerin iletişim becerilerini ilerletmeyi hedeflemiştir (başkalarını dinleme, başkalarını suçlamak yerine kendi duygularını ifade edebilme, başkalarının ihtiyaçlarına ve kendi isteklerine karşı duyarlı olmak gibi). Önce çocuğa yönelik bu iletişim becerileri, giderek başkalarına, özellikle de birçok kadının çocuklarıyla iletişiminden, daha fazla sorun yaşadığı eşleriyle ilişkilerine doğru genişlemişti. Etkiler, 7 yıl sonra daha olumlu aile ilişkilerinde ve anne ve çocukların kendilerini genel olarak daha iyi hissetmelerinde görülmektedir (kendine güven duyma, çocuklarda daha iyi sosyal uyum ve özerklik ve annelerin aile içinde daha yüksek statüye sahip olmaları gibi). Bundan başka etkiler sonraları genç yetişkinlerin daha iyi bir genel uyuma sahip olmasıyla görüldü.

Böyle geniş çapta ve bütün aileye yönelik elde etmiş olduğumuz etkilerin nedeni, erken çocukluk gelişimine bütünsel ve ortamsal-etkileşimsel yaklaşımımızdır. Proje Destek Programı (anne eğitimi) ile ilgili tutarlı, olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu, ergenlerin okullaşması, sosyal uyumu, sözcük dağarcığı ve huzurlu aile ilişkileri gibi çok farklı alanlar için söz konusudur.

Daha önce tartışıldığı gibi, zorunlu eğitimin ötesine geçen bir okullaşma, bu alt SED (sosyoekonomik düzey) grubu için yukarı sosyal mobiliteyi sağlayan bir kazanım olduğundan, çok büyük önem taşımaktadır. İlkokuldaki başarı da, düşük SED'li bir ailenin çocuğunun ortaokula devam mı edeceğini yoksa okuldan çıkıp erken yaşta çalışmaya mı başlayacağını belirleyebilen önemli bir faktördür. Anneleri eğitilmiş grubun hem okullaşmada hem de ilkokul başarısındaki üstünlüğü, çok önemli objektif bulgulardır. Anne eğitimi grubunun daha üstün olan sözcük dağarcığı da daha yüksek zihinsel beceriyi işaret eden önemli bir bulgudur.

Uzun vadede elde etmiş olduğumuz bu sonuçlar doğrultusunda, erken desteğe ortamsal-etkileşimsel bir yaklaşımın, özellikle Çoğunluk Dünya ülkelerinde, insan gelişimine katkısı olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle, çok amaçlı bir modelin uygulanması, çok yönlü, yararlı etkiler sağlayabilir. Erken Destek Projesi, eğitim politikalarına ışık tutan, kuramsal temellere dayanan uygulamalı bir araştırmanın örneği olarak sunulmuştur. Modelimizin uygulama potansiyeli, kamu hizmeti olarak gerçekleştirilmiştir. Anne eğitim programı, bugün Türkiye'nin her yerinde Milli Eğitim Bakanlığı Halk Eğitim Merkezlerinde uygulanmaktadır. Ayrıca Avrupa ve Ortadoğu'da da birkaç ülkede uygulanmaktadır. Bundan sonra kaynağını Erken Destek Projesi'nden alan bu uygulamaları sunacağım.

GENİŞLEYEN UYGULAMALAR

İlk uygulamalar, daha 4 yıllık, "Erken Destek Projesi" tamamlanmadan başladı. Ön raporlara dayanarak, anne eğitim programına hemen ilgi gösterildi. İlk teşebbüs, anne eğitim programına katılan bazı annelerden geldi. "Daha fazla anne ve çocuğa ulaşmak" amacıyla bir televizyon programı yapmamız için bizi teşvik ettiler. Anne Destek Programı'nın, 11 seanslık grup tartışmasını içeren bir program hazırlandı. Erken Destek Projesi'ne katılan annelerden bazıları gönüllü olarak bu çekimlere katıldı. O zamanki tek kanallı televizyonda gösterilen bu program, büyük ilgi çekti. Daha sonra, anne eğitim programı, başta İstanbul'da olmak üzere, kamu hizmeti olarak, kısmi ve tam olarak uygulandı. Bu

uygulamalar, okul aile birlikleri, gönüllü kadın kuruluşları ve özel şirketler gibi muhtelif grupların girişimleriyle gerçekleşti. Bu çalışmalar ayrıca, yarı-profesyonellerin eğitimi ile program içeriğinin geliştirilmesi ve yenilenmesini de içermekteydi.

Sınırlı ilk uygulamalardan sonra, Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF'in işbirliğiyle önemli gelişmeler sağlandı. Bu durumu, anne eğitim programının uzun vadeli yararlı etkilerini kanıtlayan takip araştırmamızın sonuçlarına bir yanıt olarak değerlendirmek gerekir. İlk olarak, Milli Eğitim Bakanlığının Halk Eğitim Merkezleri çerçevesinde, çocuk bakıcılarını eğitmek için, Anne Destek Programı uygulanmaya başlandı. Eğitim kılavuzu UNICEF tarafından basıldı. Anne Eğitim Programı'nın tamamının, Milli Eğitim Bakanlığının Halk Eğitim Merkezleri altyapısı sayesinde geniş çaplı uygulanabileceği anlaşılınca, HIPPY'nin yerine geçecek yeni bir zihinsel eğitim programı geliştirmeye başladık.

Ayrıca, programın tümünü değiştirerek, okul başlamadan önceki yıl üzerinde yoğunlaşan, önceki 60 haftalık program yerine 25 haftalık yeni bir program haline getirdik. Böyle yapılmasının en önemli sebebi ebeveyne hassas bir noktada (Brazelton, 1982), çocuğunun okul performansı için bir şeyler yapmaya en hevesli olduğu zamanda yani okula girmeden hemen önceki sene ulaşabilmekti. Ayrıca programın daha az masraflı olması ve annelerin zamanını daha az alması (2 yıl yerine 1 yıl), gerekiyordu. Ev ziyaretleriyle anneye evde öğretme metodu yerine, iki haftada bir değil, haftalık grup tartışmaları oluşturuldu. Bu haftalık toplantılarda Zihinsel Eğitim Programı ve Anne Destek Programı koordine bir şekilde grup dinamiği teknikleriyle uygulandı. Önceden de tartışıldığı üzere, anne eğitimiyle olan deneyimimiz ve grupların sosyal psikolojisi hakkındaki bilgimiz grup dinamiklerinin yararlılığına işaret ettiği için, böyle bir değişiklik yaptık. Sonuçta ortaya çıkan programa Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) adı verildi.

Ancak, bütün eğitim, daha az eğitimli anne-eğiticileri yerine, iyi eğitilmiş, tahsilli grup yöneticileri tarafından yapıldığından, bu yeni değişiklikler, kaliteyi düşürmemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Halk Eğitimi öğretmenleri Proje Ekibi tarafından grup yöneticileri olarak eğitilmiş olduğundan, programın bu yeni uyarlanması fazla masraflı olmamıştır. Bu durum, elde var olan personel ve imkânların kullanımını optimize etmek ve kalitesini yükseltmek demektir. Böylelikle tüm masraflar en

düşük düzeydedir. Personelin ve materyallerin yakından izlenmesi ve sürekli geliştirilmesi, kaliteyi de güvenceye almaktadır. Hem çocuklar hem de annelerle yapılan değerlendirme araştırmaları (Aksu-Koç ve Kuşçul, 1994; Ayçiçeği, 1993; Bekman, 1997; Ercan, 1993), programın önemli yararlarına işaret etmektedir.

Diğer bir önemli bir gelişme de, Finansbank'ın desteğiyle 1993'te kurulan Anne-Çocuk Eğitim Vakfı'dır. Bu vakıf Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ve Dünya Bankası desteğiyle AÇEP'i aktif olarak desteklemekte ve uygulamaktadır. Bu vakfın amacı, programın etkin bir şekilde yaygınlaştırılıp "ülkedeki tüm çocukları" kapsayacak şekilde geniş çaplı uygulanmasıdır. Ulaşılan anne ve çocuk sayısı Anne-Çocuk Eğitim Vakfı'nın kurulmasından bu yana büyük ölçüde artmıştır. 2005 yılında AÇEV ve onun ek kuruluşları geniş kitlelere ulaşarak, ülkenin en az kalkınmış olan bölgeleri dahil olmak üzere, 83 ilde 400.000 kadına ve çocuğa ulaşmıştır. Ayrıca Avrupa'daki (Fransa, Belçika ve Almanya) göçmen Türk ailelerle de uygulanmaktadır. Arapçaya çevrilmiş ve Bahreyn, Ürdün ve Suudi Arabistan'da da uygulamaya konulmuştur.

Erken Destek Projesi ve uygulamaları, Türkiye'deki eğitim politikalarını ve oluşmakta olan yeni politikaları etkilemiştir. Politika ile ilgili bu yeni gelişmeler resmi olmayan aile ve toplum merkezli modellere (anne-çocuk eğitimi) tanınma ve tasdik kazandırmıştır. Ayrıca, son bölümün bitiminde kısaca değineceğimiz üzere, genişleyen EÇG servislerine de daha fazla yatırım yapılmıştır.

Fayda-Maliyet Analizi

Daha önce de tartışıldığı gibi fayda-maliyet oranı, özellikle programlar geniş kitlelere uygulanacaksa, politika ve uygulamalar için büyük önem taşır. Ancak doğrudan harcamalar önemlidir. Ne kadar etkili olsa da pahalı programların düşük gelirli gruplar için uygulanabilirliği kısıtlıdır. Kurumsal yatırımların ve profesyonellerin kullanılmadığı, onun yerine yarı profesyonellerin çalıştığı Erken Destek Projesi'nde olduğu gibi ev merkezli programlar kurum merkezli programlardan genelde daha az masraflı olmaktadır. Ayrıca kişisel bazlı (ev ziyareti) yerine, grup bazlı çalışmalar yapıldığında masraflar daha da azalmaktadır.

Yakın zamanda Türkiye'de yapılan bir fayda-maliyet araştırması (Kaytaz, 2005) farklı durumlarda ev ve kurum merkezli modellerin fayda-maliyet oranlarını hesaplayıp karşılaştırmıştır. Hesaplanan fayda-maliyet oranları kurum merkezli eğitim için 1'e karşılık 4.35 ile 6.31, ve ev/toplum merkezli anne-çocuk eğitim programı için (AÇEP) 1'e karşılık 5.91 ile 8.14 arasında değişmektedir. Diğer bir deyişle, kurum merkezli erken çocukluk eğitim kuruluşlarına yapılacak olan 1 birimlik yatırım, kişinin yaşamı süresince 6.31 birim olarak geri dönerken, ev merkezli EÇG servislerine yapılacak olan aynı 1 birimlik yatırım 8.14 birim olarak geri dönecektir (bkz. Bölüm 8). Bu model çalışmasının sonucu, bizim çalışmamızla paraleldir: Her iki EÇG müdahalesi de kişinin verimliliğini arttırmak suretiyle önemli sosyal ve ekonomik kazanımlar getirmekte; genelde anne-çocuk eğitiminden yana olmak üzere her iki eğitim de belirli koşullarda daha üstün sonuçlar verebilmektedir.

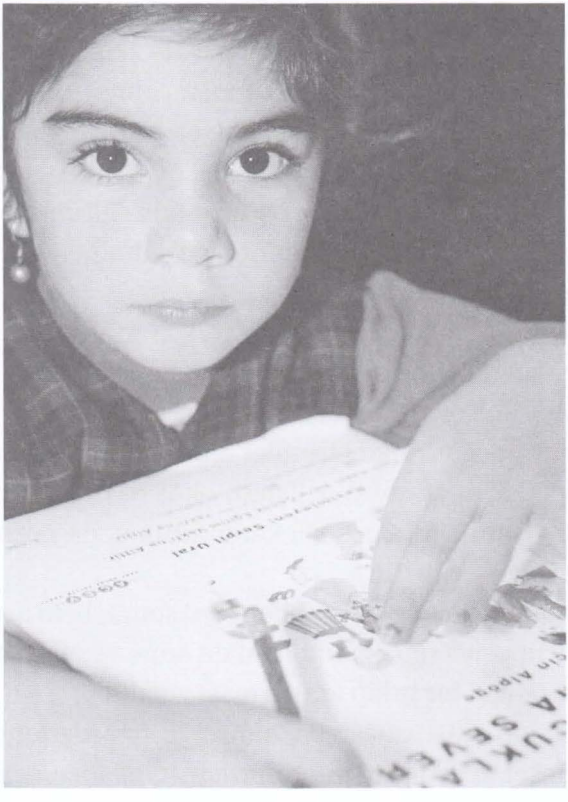
SONUÇ

Açıkça görülüyor ki EDP ve onun uzantısı olan AÇEP, psikolojinin insan kapasitesine katkısı için önemli birer örnek teşkil etmektedir. Çocukların çevresel kaynaklarının ve gelişimlerinin desteklenmesi için EÇG alanında neler yapılabileceğini göstermiştir. 2., 3., 7. ve 8. bölümlerdeki tartışmalarla ilişkiler ortadır: Çocuklara erken yaşta ulaşarak, yaşam boyu sürecek olan çevresel ve kişisel kapasite inşa etmek için önemli şeyler başarılabilir. Bireysel, zihinsel performans geliştirilirken çevresel koşulları da iyileştirmek birlikte çalışan bir etki yaratarak tekrardan bu performansı desteklemeye yardımcı olacaktır. Böylece gelişim biliminden ve gelişim psikolojisinden (Lerner, 2000) elde ettiğimiz kavrayış ve bilgi birikimimiz bize olası bir evrensel sağlıklı insan gelişim standardı sağlayabilir.









ÖZET VE TEMEL NOKTALAR

- Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman tarafından yürütülmüş olan Erken Destek Projesi, 22 yıllık bir süreyi kapsamaktadır (1982–2004). İlk araştırma, saha çalışmasına dayanan 4 yıllık boylamsal bir projeydi. Birinci takip araştırması, orijinal araştırmanın tamamlanmasından 6 yıl sonra (destek programından 7 yıl sonra), ikinci takip araştırması ise 12 yıl sonra gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmanın örneklemini, İstanbul'da yaşayan düşük gelirli ve düşük eğitimli, yarı-kentli aileler oluşturuyordu. Üç ve 5 yaşlarındaki çocuklar ve anneler bu araştırmaya katıldı. Toplamda 225 anne ve çocuk projede yer aldı.
- Araştırma düzeni üç (ortam: bakım kurumu, eğitim kurumu ve ev ortamı) çarpı iki (yaş: 3 veya 5) çarpı iki (anne eğitilmiş veya anne eğitilmemiş) faktörlü bir deney düzenidir.
- Araştırma okul öncesi yaşta anne eğitimi ile eğitim kurumu, bakım kurumu ya da bir merkez olmaksızın ev ortamının çocukların genel gelişimine olan etkilerini incelemiştir.
- Birinci yıldaki değerlendirmelerle elde edilen temel verilerden sonra, tesadüfî olarak seçilen bir kısım anneye, projenin ikinci ve üçüncü yıllarında anne eğitimi destek programı uygulanmıştır.
- Anne eğitimi, temel bağımsız değişken olurken, diğer bir değişken de okul öncesi ortam olmuştur. Anne eğitimi alan anneler (ve çocukları) deney grubunu, anne eğitimi almayanlar ise kontrol grubunu oluşturmuştur.
- Orijinal araştırmanın dördüncü ve son yılında hem önce-sonra hem de deney (anne eğitilmiş) - kontrol (eğitilmemiş) grup farklarını saptamak için yeniden ölçümler yapılmıştır.
- Dördüncü yılda yapılan ölçümler anne eğitimi ve eğitim kurumunun çocukların zihinsel gelişimi, okul başarısı, sosyo-duygusal gelişimi ve annelerin çocuğa karşı tutumunda pozitif etkilerinin olduğunu göstermiştir.
- Orijinal araştırmanın bitiminden 6 yıl sonra, hem artık ergen olan çocukların genel durumunu hem de anne ve ailelerinin durumunu görmek için bir takip araştırması yapıldı.
- Birinci takip araştırmasında, anne eğitim programından kazanılan zihinsel gelişim, okul performansı, akademik uyum, sosyo-

duygusal gelişim, sosyal katılım ve aile ilişkiler gibi farklı faktörler, kontrol grubuna kıyasla incelendi. Anne eğitiminden kazanılanların daha uzun süreli olduğu görüldü.

- Esas araştırmanın başlangıcından 22 yıl ve birinci takip araştırmasının yapılmasından 10 yıl sonra ikinci takip araştırması yapıldı. Erken müdahalenin akademik ve sosyoekonomik başarı üstünde uzun süren etkileri olduğu görüldü. Anne etkisinin zihinsel/okul ve sosyoekonomik sonuç değişkenlerinde özel etkileri olduğu görüldü.
- İkinci takip araştırmasının en önemli sonucu erken çocukluk eğitim müdahalesinin, çocuğun genel gelişimine pozitif yönde etki eden ve çocuğun yetişkin hayatına taşınan uzun süreli etkileri olduğudur.
- Proje, Türkiye ve yurt dışında geniş çaplı uygulamalara yol açmıştır.

10

Göç ve Kültürleşme

"Hollandalı çocuklar annelerinin tepelerindeler!" Bu sözler Hollanda'da yaşayan Çinli bir anneden alıntı (Dekovic ve diğerleri, 2006). Aynı zamanda, "diğer taraf"ın bakış açısının ender örneklerinden biri; yani bir göçmenin ev sahibi kültür hakkındaki görüşleri. Çoğu zaman, ev sahibi toplumun göçmenler hakkındaki görüşlerini duyarız, fakat her ne kadar birbirlerinden oldukça farklı olsa da algılamalar karşılıklıdır. Yukarıdaki alıntı da bize bu gerçeği hatırlatıyor. Bu bölüm, göç çerçevesi içinde insan ilişkileriyle bağlantılı olan bu ve bunun gibi konuların üzerinde duruyor. Bir önceki bölümle birlikte bu bölüm, bilgilerimizin sonuçlarını sosyal sorunlarına ve uygulamalarına yönelik olarak inceleyen ikinci bölüm.

Sekizinci ve 9. bölümler, gelişim biliminin uygulamalı bir alanı olarak, yetkinlik ve genel iyiliği artıran erken çocuk eğitimine odaklanan erken müdahaleyi ele aldı. Bu alandaki araştırmalar, özellikle sosyoekonomik anlamda geri kalmış çevrelerde, erken müdahalenin bir fark yarattığını ve sürekli yarar sağladığını göstermiştir. Sekizinci ve 9. bölümlerde odak noktası, özellikle 2. ve 3. bölümdeki kuramsal bakış açılarının üzerine kurulan yetkinlik gelişimidir. Bu bölüm ise, özellikle 4., 5. ve 6. bölümlerde incelediğimiz kuramsal bakış açılarının üzerine kurulan benlik kavramını göç ve kültürleşme çerçevesinde ele alıyor.

Kültürleşme başlı başına üzerinde çalışılan ve özellikle bir uygulama alanı olarak politikayla ilgili uygulamalarda üzerinde durulan bir konu. Bu uygulamalar eğitimden sağlığa, sosyal güvenlikten önyargıyı azaltmaya ve gruplar arası ilişkileri geliştirmeye kadar geniş bir alanı kapsayabilir. Konunun politikalarla bağlantısı ve uygulamadaki önemi göz önünde bulundurularak, bu bölüm kitabın ikinci kısmında yer almaktadır. Göç ve kültürleşme üzerine yüzlerce çalışma yürütülmüştür, burada sadece kitaptaki diğer bölümlerle ilgili bazı konu ve sorunları ele alıyoruz.

GÖÇ

Göç insana dair küresel bir olaydır. Tarih boyunca, insanlar ve topluluklar savaş, kıtlık, sığınma ya da iş bulma gibi sayısız nedenle bir yerden bir yere göç etmişlerdir. Sosyal bir olay olarak göç, sosyal bilimciler tarafından etraflıca çalışılmıştır. Yürütülen birçok araştırma, göçe makro analiz düzeyinde yaklaşmış ve özellikle politik, ekonomik ve sosyal yönlerine eğilmiştir (Kağıtçıbaşı, 2006a). İnsani bir olay olmasına karşın, göç üzerine yapılan psikolojik çalışmalar daha çok yenidir. Bu noktada yine birey odaklı psikolojinin sosyal bir olayı ele alma konusundaki ürkekliğini görüyoruz.

Tarihsel Gelişimi

Başlangıçta, sosyoloji ve sosyal psikoloji alanında göçten çok etnik konular ve gruplar arası ilişkiler üzerine çalışmalar yapılmıştır. Thomas ve Znaniecki'nin (1918-20) Amerika'da yaşayan Polonyalı göçmenlerin tutumları ve dünya görüşlerini incelediği *The Polish Peasant* (Polonyalı Köylü) adlı araştırması bu alanda öncü olmuş bir çalışmadır. Kültürel çatışma ve kişilik üzerine yapılan önemli bir sosyolojik araştırma da Stonequist'in (1937) *The Marginal Man* (Marjinal Adam) adlı çalışmasıdır. Halen bu alanda kullanılmakta olan bazı kültürleşme stratejilerinin öncüleri (Berry, 1990b, 2001) Stonequist'in çalışmasından etkilenmiştir. Örneğin, asimilasyon ve ulusçuluk (baskın toplumdan ayrılma ve kendi miras kültürünü ileri sürme anlamında) ilk olarak bu çalışmada göçmenin ya da *marjinal adam*ın karşıt kültürleşme stratejileri olarak öne sürülmüştür.

1950'ler, gruplar arası ilişkilerin yapıtaşı olan tutum üzerine yürütülen ilk çalışmalarla tarihe damgasını vurmuştur. Psikanalitik bakış açısından, *The Authoritarian Personality* (Yetkeci Kişilik) (Adorno ve diğerleri, 1950) Avrupa'da faşizmin doğuşunun psikolojik temelini aradı ve "yetkeci kişilik sendromu"nun bir parçası olarak, özellikle antisemitizmi olmak üzere etnik önyargıyı inceledi. Amerika'da tutumları ve kalıpyargıları inceleyen kapsamlı araştırmalar çoğunlukla Musevi ve Afro-Amerikalılara karşı ırkçı ve etnik önyargıları ele almıştır (Allport, 1980; Pettigrew, 1979). 50 yılı aşkın bir süredir Amerikalı üniversite

öğrencileriyle etnik kalıpyargılar üzerine yürütülen bir araştırma dizisi, insanların sahip olduğu kalıpyargıların direncine/kalıcılığına dikkat çekmiştir (Gilbert, 1951; Karlins, Coffman ve Walters, 1969; Katz ve Braly, 1933; Singleton ve Kerber, 1980). Son zamanlarda bu alanda yapılan çalışmalar yenilenmiş bir ilginin göstergesidir. Bu çalışmaların ortak noktası ise süregelen ulusal kalıpyargıları ortaya koymalarıdır (McAndrew, Akande, Bridgstock, Mealey, Gordon, Scheib ve diğerleri, 2000; Peabody, 1985; Stephan, Stephan ve Abalakina, Ageyev, Blanco, Bond ve diğerleri, 1996).

Başlangıçtan beri temel sorun, önyargılı tutumları kişisel etkenlerin mi yoksa durumsal etkenlerin mi açıkladığıydı. Yetkeci kişilik kuramının öne çıkardığı kişilik odaklı açıklama 1950'lerde ve 1960'larda yapılan çalışmalarla sarsıldı. Pettigrew (1958, 1959) önyargılarda kişisel özellikleri geçersiz kılan bölgesel farklılıkları ve sosyokültürel unsurların etkisini gösterdi. Sherif'in çocuklardan oluşan gruplarda, gruplar arası rekabeti ve işbirliğini inceleyen ünlü çalışmaları da durumsal etkenlerin güçlü işlevine dikkat çekmiştir (Sherif ve diğerleri, 1961). Kişisel ve durumsal bakış açıları bugün hâlâ tartışma konusudur. Bu iki bakış açısı, aynı zamanda kişiliğe ve sosyal-psikolojik açıklamalara yüklenen göreceli önemi yansıtır (Smith, Bond ve Kağıtçıbaşı, 2006). Buna rağmen, bu iki bakış açısı giderek daha fazla birbirlerini tamamlayıcı hale gelmektedir ve her biri ayrı ayrı kişisel ve grup farklılıklarını açıklayıcı etkin unsurlar olarak kabul edilmektedir.

Amerika'da gruplar arası tutum ve önyargı üzerine yapılan ilk çalışmalar, önyargıların hedefi olan farklı etnik ve ırk grupları yeni göçmen olmadığından, göç ortamında yapılan araştırmalar olarak algılanamaz. Son zamanlarda Amerika'da etnik göçü ele alan psikolojik çalışmalar ise Latin ve Asya-Amerikalı göçmenlerle yürütülmektedir. Bu çalışmalar giderek göçmenlerin kültürleşme süreçlerine odaklanmaktadır (Berry, 1997; Berry ve Sam, 1997; Ward, 2001; Ward ve Kennedy, 1996).

Göç üzerine psikolojik çalışmalar başta Batı Avrupa ülkeleri olmak üzere başka ülkelerde de yürütülmektedir. Fakat Avrupa'ya göç Amerika'ya göçten oldukça farklı bir şekilde gerçekleşmektedir. Amerika'nın baştan beri göçmenlerden oluşan bir millet olmasına karşılık Avrupa ülkeleri tarih boyunca tekkültürlü olmuşlardır. Özellikle Birleşik Krallık'a geçmiş kolonilerden sürekli bir göç akışı olmasına rağmen, Avrupa ülkeleri geniş çapta göçe ancak 1950'lerde tanık olmuştur.

Avrupa'ya göç, İkinci Dünya Savaşı sonrası ekonomik tahribatın ardından ekonomilerini tekrar yapılandırmayı amaçlayan Kuzey Avrupa hükümetlerinin davet ettiği işçilerin göçü idi. Almanca bir terim olan Gastarbeiter'den (misafir işçi) de anlaşıldığı üzere, hem "ev sahibi" toplumlar hem de göçmenler bunu geçici bir süreç olarak gördüler. İşçi göçü sıcak bir karşılamayla başladı; zamanla ekonomik büyümeye önemli oranda katkısı olduğundan daha çok işçiye ihtiyaç duyuldu. Denebilir ki, Batı Avrupa, İkinci Dünya Savaşı sonrası yıllarda elde ettiği büyük ekonomik ilerlemeyi büyük oranda bu ithal işgücüne borçludur. Bunun nedeni ise bunun istenildiği zaman istenildiği yerde kullanılabilen, ev sahibi ülke vatandaşlarının yapmaya en isteksiz olduğu işleri bile yapan, talepkâr olmayan, sendikalaşmamış, ucuz ve çalışkan bir işgücü olmasıydı (Kağıtçıbaşı, 1987b, 1997d).

İş göçünü takip eden yıllarda, ailelerin bir araya gelmesine izin verildi; bu da işçilerin bakmakla yükümlü olduğu akrabalarının yanlarına gelmesine ve etnik azınlık nüfusunda belirgin bir artışa neden oldu. Avrupa halkı için, başta geçici varsayılan bu sürecin kalıcı bir hal aldığını, "misafir" işçilerin artık misafir değil azınlık olduğunu ve Avrupa toplumlarının artık farklı kültürlerden insanlardan oluştuğunu fark etmek belli bir süre aldı.

Bu yeni durum yerli nüfusta hoşgörüden kararsızlığa, kızgınlıktan önyargıya, karışık tepkiler doğurdu. Göçmenlerin ev sahibi toplumlara, ev sahibi toplumlarınsa tekkültürlü toplumdan çokkültürlü topluma dönüşümüne uyum sağlaması önemli sosyal ve psikolojik sorunlar olarak ortaya çıktı. Özellikle 1973 petrol krizinden kaynaklanan ekonomik zorluklar, ev sahibi toplumların istihdam ve sosyal hizmet alanında rakip olarak görmeye başladıkları "yabancılar"a karşı düşüncelerini kötüleştirdi. Geç de olsa, bu alanda yürütülen psikolojik çalışmalar özellikle bu ve bunun gibi sorunlardan ilham almıştır.

Avustralya, Kanada ve İsrail gibi zengin "göçmen" ülkelerine de geniş çapta göçler gerçekleşmiştir ve bu ülkelerde de konuyla ilgili bazı araştırmalar yapılmıştır. Fakat bu bölümde çoğunlukla, yakın tarihte Amerika ve Avrupa olmak üzere iki farklı göç ortamında yürütülen ancak ortak temaları içeren araştırmalar üzerinde duruyoruz. Bu araştırmalarda önemli bir ortak tema, bu çalışmaların makro bakış açısı yerine bireysel, ailevi ve kişiler arası analiz düzeylerini kullanan *psikolojik* araştırmalar olmalarıdır. Makro bakış açısı çoğunlukla toplu veri kulla-

nan diğer sosyal bilim araştırmaları tarafından kullanılmaktadır. Diğer bir ortak tema ise araştırmaların birçoğunda ele alınan psikolojik kültürleşmedir. Bu da mikro psikolojik bir yaklaşımı takip ederek, ev sahibi toplumun göçmene uyumunu değil de göçmenin yeni ortama uyumunu merkez alan bir bakış açısı gerektirir.

Her ne kadar çalışmalar göçe psikolojik açıdan yaklaşsalar da, daha geniş çaptaki göç *ortamının* kendine özgü özellikleri de göz ardı edilmemelidir. Çevrenin farklı yönleri değişik derecede önem taşıyabilir (Liebkind, 2003). Örneğin, kültürlerin birbirleriyle yakın temas halinde olduğu durumlarda bazı değerler ve gelenekler birbirleriyle çatışır bazılarıysa çatışmaz; bu da genel görünüş ve davranış örüntülerinin bir kısmının değişmesine bir kısmının da aynı kalmasına neden olur.

KÜLTÜRLEŞME

Esasında kültürleşme, grupların ve/veya bireylerin kültürel temas durumlarında uyum sağlaması anlamına gelir. Bunun için, antropolog olan Redfield, Linton ve Herskovits (1936, s. 149) tarafından kullanılan klasik tanımlama, "...farklı kültürlerden gelen bireylerden oluşan gruplar, gruplardan birinin ya da her ikisinin öz kültürel örüntülerinde değişime yol açan, sürekli bire bir temasa geçerler" şeklindedir. Ancak, daha sonraları kültürleşme üzerine yürütülen araştırmalar, ev sahibi toplumu değil de kültürleşmekte olan göçmen grubu ele almıştır. Bununla birlikte, kültürleşmenin politik, ekonomik vb. yönlerinden ziyade psikolojik kültürleşme geniş ölçüde çalışılmıştır. Psikologların ilgi alanları göz önünde bulundurulduğunda bu, beklenen bir durumdur.

Kültürel temas, karşılıklı etkileme durumunda karşılaşılan çok sayıda unsuru içerir. Önyargı ve gruplar arası ilişkiler, etnik kalıpyargılar, uyum sağlama süreci gibi birçok etken sosyal psikolojik bakış açısını benimseyen sayısız araştırmada incelenmektedir. Farklı kültür temaslarını oluşturan koşullar da çok çeşitli olabilir. Örneğin, yabancı üniversite öğrencilerinin, mevsimlik göçmen işçilerin, yabancı ülkelerde çalışan yöneticilerin, diplomatların, misafir öğretim üyelerinin, göçmenlerin, sığınma hakkı arayanların deneyimlerini bir düşünelim... Bunlara bir de bu kişilerin farklı yaşlarda olduklarını, her birinin kendine özgü ki-

şilik özellikleri olduğunu, her deneyimin ülkeden ülkeye farklılık gösterdiğini ekleyelim. Bu durumda ortaya çıkan tablo o kadar karmaşık bir hal alıyor ki, bu deneyimlerden herhangi bir ortak nokta çıkarmak güçleşiyor. Ayrıca, bizim bu konuyu kavrayışımız araştırmacıların üzerinde durmak istedikleri noktalarla sınırlanmaktadır. Yani, bugüne kadar yürütülmüş çok sayıda araştırma olmasına karşın, elimizde olanları sadece "ipuçları" olarak, bu alandaki çalışmaları da henüz "bebeklik çağında" görebiliriz (Hong, Roisman ve Chen, 2006).

Her ne kadar karmaşık ve zorlu bir konu olsa da, epeyce bir ilerleme kaydedilmiştir ve elde edilen her ipucu değerlidir. Özellikle, bu karmaşıklığı bir düzene sokmaya ve bundan bir anlam çıkarmaya katkısı olan kuramsal şemalar yararlıdır.

Kuramsal Bakış Açıları

Kültürleşme çalışmasına kuramsal yaklaşımların bir gruplaması Ward (2001) tarafından ortaya atılmıştır. Bunlar duygusal, davranışsal ve bilişsel alanlara ilişkin stres ve başa çıkma, kültürel öğrenme ve sosyal kimlik yaklaşımlarıdır. Psikolojik işlevin bu alanlarının psikolojide, özellikle sosyal psikolojide köklü bir yeri vardır ve tutum üzerine yürütülen araştırmalarda yaygın olarak kullanılmıştır (Rosenberg ve Hovland, 1960). Kültürel temasın söz konusu olduğu çevrelerde Ward, kültürleşme stresinin ve başa çıkmanın çalışılmasına, kültürleşmenin yanının üzerinde durarak dikkat çekiyor. Davranışsal alan, "kültürel öğrenme" yaklaşımı içinde etraflıca çalışılmıştır. Burada, uyum sağlama sürecini başarılı kılmak için, dil gibi kültüre özgü bilgiyi elde etme ve kültüre uygun davranış repertuarı geliştirme üzerinde durulmuştur. Son olarak, kültürel kimlik ve gruplar arası algılamalarla ilgili bilişsel sonuçlar da kültürleşmeye sosyal kimlik yaklaşımları kapsamında, sosyal bilişe dayanarak çalışılmaktadır (Ward, 2001). Bu gruplama, belirli çalışmaların bir ya da bir diğer kuramsal bakış açısına tam tamına uygun olduğu anlamına gelmemektedir. Çoğu zaman, kültürleşme sürecinin birçok yüzü bir arada çalışılır. Bununla beraber, farklı kuramsal bakış açılarını anlamak yararlı olacaktır.

Dördüncü bir yaklaşım, Ward'ın A, B ve C – D'sine ek olarak, gelişim adına sunulmuştur (Sam, Kosic ve Oppedal, 2003; Sam, 2006).

Göç ortamlarındaki çocuk ve ergenlerin gelişimi çoğunlukla kültürleşme araştırmalarında incelenmiştir. Fakat kültürleşme ve insan gelişimi süreçleri zaman zaman örtüşür ve bunları birbirlerinden ayırmak güçleşir. Örneğin, etnik azınlık ailelerinde görülen kuşaklar arası çatışma ana-babaların ve çocukların farklı kültürleşme düzeylerini, ya da daha yaygın olarak kuşak farkını, hatta her ikisini de yansıtabilir. Gelişimsel bir yaklaşım bu gibi karışmış süreçleri çözmeye yardımcı olabilir (Phinney, 2003).

Kültürlerarası Uyum Sağlamanın Çeşitleri. Farklı kültürlerin bulunduğu kültürleşme ortamında, Ward psikolojik ve sosyokültürel uyum sağlama arasında bir ayırım yapmıştır (Searle ve Ward, 1990; Ward ve Kennedy, 1996; Ward, 2001). Bu kavramlardan ilki daha çok bireysel anlamda bir iyilik ve kendinden memnuniyet ifade eder. İkincisi ise baskın kültüre sosyokültürel bütünleşme anlamında uyum sağlamayla (okul ve iş alanı gibi) ilgilidir. Yukarıda sözü edilen kuramsal yaklaşımlar ele alındığında, psikolojik uyum sağlama sonuçlarının daha çok stres ve başa çıkma kuramsal bakış açılarından, sosyokültürel uyum sağlama sonuçlarının ise kültürel öğrenme kuramsal bakış açılarından incelendiği görülür. Kuramsal ilgi daha ziyade kültürleşme stresi üzerinde olsa da (Berry, 1990, 1997), bir süredir sosyokültürel uyum sağlama da oldukça dikkat çekmeye başlamıştır.

Uyum sağlamanın bir başka yüzü olan, ekonomik uyum sağlama da Aycan ve Berry (1996) tarafından ortaya atılmıştır. Genel anlamda sosyokültürel uyum sağlamayla bağlantılı olsa da, ekonomik uyum sağlama özellikle göç sebebi, göreli mahrumiyet algısı ve göç ile statü kaybetmeye daha çok odaklanmıştır ve özellikle bu değişkenler tarafından öngörüldüğü bulgulanmıştır. Araştırmalar sonucu ulaşılan ortak bir sonuç, göçmenlerin kendi ülkelerindeki iş deneyimleriyle karşılaştırıldığında göç ettikleri ülkelerde daha düşük itibar ve gelir seviyesi sağlayan işlerde çalışmalarından kaynaklanan statü kaybıdır. Bu durum için birçok neden olabilir. Çoğu zaman göçmenin eğitim durumu sahip olduğu diplomalar da dahil, baskın toplumunkilerle bir tutulmamaktadır. Bu yargılama gerçekçi bir değerlendirmeden kaynaklanabilse de, çoğunlukla göçmenlerin geldiği ülke hakkında bilgi eksikliği veya önyargıya dayanır. Bunun ötesinde, aynı miktarda ödemenin yapıldığı iş alımlarında genellikle yerel halk göçmenlere tercih edilir.

Kültürel temasın söz konusu olduğu ortamlarda, yeni bir çevrenin gerektirdiği yaşam tarzına ve gerekliliklerine uyum süresi çok değişkendir. Bir anlamda, göçmen sayısı kadar uyum süreci vardır, yani her bireyin deneyimi tektir. Bunun yanında, belirli grupları ve psikolojik alanlardaki sistematik değişmeleri yansıtan bazı örüntülerin de olduğu görülmüştür. Zor olan, görünürdeki karmaşık durumu daha iyi kavramak için bu örüntüleri ortaya çıkarmak ve temelinde yatanları keşfetmektir. Kuramsal bakış açıları da bu noktada aydınlatıcıdır.

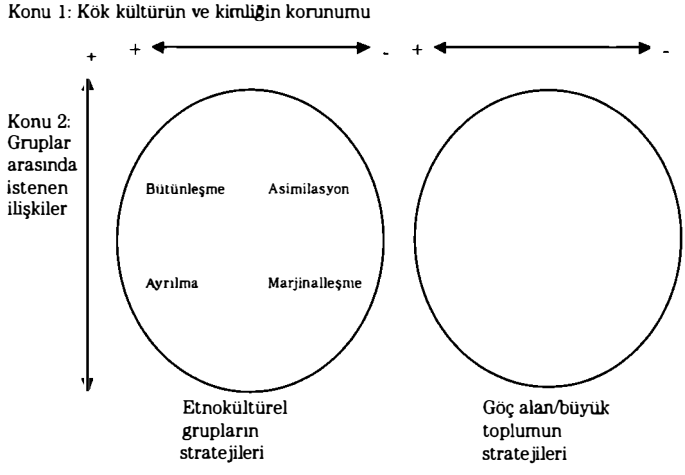
Kültürleşme Stratejileri. Kültürleşmenin basit olarak kavramlaştırılması tek boyutlu olmuştur. Bu görüş, göçmenin baskın kültüre ayak uydurdukça ve uyum sağladıkça, yani kültürleşirken kendi kültüründen vazgeçtiğini ve ona yabancılaştığını varsayar. Bu iki kutuplu görüş, yeni kültürü benimseme sürecini, esas kültür pahasına işleyen bir süreç olarak kabul eder. Diğer bir deyişle, göçmenin kendi kültüründen göç ettiği ülkenin kültürüne bir kimlik dönüşümü yaşadığını varsayar. Bu, asimilasyon kavramının temelini oluşturan yaygın görüştür. Göç gerçeğine benzerliği tartışılsa da, uzun bir süre hâkim Amerikan ideolojisi olan "döküm potası" (*melting pot*), buna bir örnek olarak gösterilebilir.

Bu görüş, Amerika'da bile kültürleşme süreci üzerine yapılan çalışmalarla sorgulandı. Çift boyutlu görüş Berry (1990, 1997, 2001; Berry ve Sam, 1996) tarafından tek boyutlu görüşün yerini almak üzere ortaya atılmıştır. Baskın kültürü benimseme (ya da benimsememe) ve öz kültürü muhafaza etme (ya da etmeme) bu görüşte iki bağımsız boyut olarak görülür. Yani sonuç olarak, meydana gelen stratejileri dört kategoride toplamak mümkündür. Bunlar, bu belirtilen her iki boyut da yüksekse bütünleşme, ikisi de düşükse marjinalleşme, birincisi yüksek ikincisi düşükse asimilasyon, tam tersi söz konusu ise ayrılmadır. Kültürleşme üzerine yapılan çalışmalarda bu dört kategori yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Berry, 1997; Berry ve Sam, 1996; Berry ve diğerleri, 2002).

Bu yaklaşımdaki sorun, kültürleşen kişi ve gruba odaklanma eğilimi gösterip bu dört kategorinin mevcut olan stratejiler olduğunu varsaymasıdır ki bu her zaman mümkün değildir (Kağıtçıbaşı, 1997d). Ayırıcı önyargılı ortamlarda, asimilasyon ve bütünleşme stratejileri takip edilemeyebilir; ya da asimilasyona yönelik baskının olduğu durumlarda, bütünleşme mümkün olmayabilir. Bütünleşme yalnızca kültürel farklılıkların hoş görüldüğü ev sahibi toplumlarda mümkündür. Zaten Berry

de bu kısıtlamanın farkına varmış (1990) ve baskın grubun göçmenlere yönelmesini modele üçüncü bir boyut olarak eklemiştir. Bu noktada, baskın grubun yönelmeleri bireyinkilere paraleldir. Yani, eğer baskın grup göçmen grubu toplumdan ayrı tutmak isterse, onları ayırır. Şekil 10.1 aynı zamanda baskın toplumun kültürleşen gruba yönelik stratejilerini de içine alan toplu bir şema sunmaktadır.

Şekil 10.1 Etnokültürel Gruplarda ve Geniş Toplumda Kültürleşme Stratejileri



Kaynak: Cross, Cultural Psychology (s. 354), Berry, Poortinga, Segal, ve Dasen, 2002, Cambridge UK: Cambridge University Press.

Her ne kadar baskın toplumun tutum ve politikalarının önemi biliniyor olsa da, alan içerisinde yapılan birçok araştırmada kültürleşen grupların stratejileri vurgulanmaktadır. Bu daha önce de belirtildiği gibi, birey odaklı psikolojinin çevresel/ortamsal etkenleri ihmal etme eğiliminden kaynaklanır. Baskın toplum stratejilerinin psikolojik araçlarla kolaylıkla çalışılamaması da buna neden olabilir. Bu stratejiler bir uçta hoşgörüden diğer uçta açıkça gösterilen önyargıya kadar uzanabilir (Pettigrew ve Meertens, 1995) ve çokkültürlülük, vatandaşlık hakları, eğitim, sosyal güvenlik ve işsizlik yardımı vb. farklı sosyal, politik ve ekonomik politikalara yansıyabilir. Kültürleşme olayını daha iyi kavramak için baskın kültürün farklı yüzleri üzerine çalışmaya gerek vardır.

Ya kişisel tercih ya da baskın toplum politikası nedeniyle, hatırı sayılır sayıda araştırma aynı zamanda çiftkültürlülük olarak da adlandırılan, *bütünleşme*nin uyum sağlama sürecindeki önemine dikkat çekmektedir (Berry, 1997, 2006; Berry ve Sam, 1996; Berry ve diğerleri, 2002). Fakat kültürleşme ve psikolojik uyum üzerine yapılan araştırmalarda istisnalar ve birbiriyle çelişen sonuçlar da elde edilmiştir (Lopez ve Contreras, 2005). Özellikle göçmen grubun kendini toplumdan dışlanmış hissettiği durumlarda, aile içi dayanışma ve öz kültürün değerinin artması olarak yansıyan *ayrılma* stratejisinin, daha az kültürleşme stresi ve daha iyi psikolojik uyumla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (örneğin Arends-Toth ve van de Vijver, 2006; Phalet ve Swyngedouw, 2004). Göçmenlerin iyi kabul gördüğü ortamlarda ise, *asimilasyon* sosyokültürel uyum sağlama açısından daha başarılı bir strateji olabilir. Hem öz kültürü hem de ev sahibi kültürü sürdürmeyi içerdiğinden, *bütünleşme*nin daha zengin bir kültürleşme stratejisi olduğuna dair yaygın bir kanı vardır. Bununla birlikte, bu kültürleşme stratejisinin hangi yönlerinin böyle bir sonuca sebep olduğu daha iyi anlaşılmalıdır. Lopez ve Contreras (2005), her ne kadar çiftkültürlülük (bütünleşme) ve dil dengesinin (anadil olmayan dilde yüksek oranda yeterlilik) her ikisinin de psikolojik uyum sağlamayla bağlantılı olduğunu bulgulamışsa da, ikinci değişkenin daha fazla bağlantılı olduğunu saptamışlardır.

Berry'nin modeli genel olarak kabul görmüştür; ancak kategorik olduğu ve kültürleşme sürecinden çok sonuca odaklandığı için eleştirilmektedir (Hong, Roisman ve Chen, 2006). Birman (2006) da bu modelde kullanılan ölçülerin kültürleşme sırasında, ana-babalar ve çocuklar arasında oluşan uçurumları anlamada yetersiz olduğuna dikkat çekmiş ve göçmen ailelerdeki bu uçurumları daha iyi ele almak için bir etkileşim modeli önermiştir.

Berry'nin modelindeki dört stratejiden başka alternatif kültürleşme yolları da olabilir. Örneğin, kültürleşme sürecine üçüncü bir boyut getiren kaynaşma modeli öne sürülmüştür (Arends-Toth, 2003; Arends-Toth ve van de Vijver, 2006). Bu yeni bir bütünlük olarak, baskın kültür ve öz kültür olmak üzere iki kültürün birleşimi ya da karışımı olabilir. Ancak, bu modelin bütünleşme ya da çiftkültürlülükten farklı olup olmadığı sorusu göz önünde bulundurulmalıdır. Sonuç olarak, kendini küresel "hip-hop" genç kültürüyle özdeşleştiren göçmen gençlerinki gibi başka olası stratejiler de vardır (Kaya, 2001). Buna bir diğer örnek ise;

fazlaca bireyselleşmiş grupların ne kendi kültürleriyle ne de içinde yaşadıkları ülkenin kültürüyle bir bağ oluşturmayıp yine de kendi hayatlarından oldukça memnun olmaları ve marjinalleşme stratejisinin aksine, uyum sağlamayla ilgili bir problem yaşamamalarıdır (van Oudenhoven, van der Zee ve Bakker, 2002).

Kültürleşmenin İçeriği. Kültürleşme stratejileri üzerinde çok durulması kültürleşmenin *içeriğini* ikinci planda bırakmıştır. Kültürleşmedeki değişimler kültürleşme ortamının gündelik gerçekliğine ışık tutar. Dolayısıyla kültürleşmenin içeriği kültürleşme sürecinin ötesinde çalışılmalıdır. Örneğin, Bornstein ve Cote (2006) açıkça gözlemlenen ana-baba davranışlarının, ana-baba bilişlerinden daha fazla değiştiğini ve asimile olduğunu göstermişlerdir. Yani, kültürel davranışlar değişmeye tutumlardan daha yatkın olabilirler. Aynı zamanda, gruplar arası farklılıklar bireysel farklılıklardan daha fazladır ve grup düzeyindeki farklılıklar kültürleşme tarafından daha fazla etkilenir.

Bu noktada, bireysel farklılıklar, durum ve alana özgül davranışlar; tutum, biliş ve davranış farklılıkları gibi birçok değişken önemli oluyor. Araştırmalar, kullanılan dilden arkadaş seçimine ve yemek alışkanlıklarına kadar farklılık gösterebilen kamusal ve özel alanlardaki birçok davranış yapılarının ayırt edilmesi gereğini göstermiştir. Örneğin, Arends-Toth (2003) Hollanda'da yaşayan Türk göçmenlerin kamusal alanlarda bütünleşmeyi, özel alanlarda ise ayrılmayı seçtiklerini ortaya koymuştur.

Farklı alanlarda, aileler, akranlar, okullar ve topluluklarla ilgili sayısız durum kültürleşmede farklılıklar oluşturur (Cooper, 2003). Daha sonra gelen göçmen kuşaklar genellikle ilk gelenlerde daha fazla kültürleştiğinden, kültürleşme açısından kuşak kavramı önem taşır. Örneğin, Harwood ve Feng (2006) Amerika'da yaşayan ikinci kuşak Porto Rikolu annelerin İngilizce kullanmayı tercih ettiklerini, Amerikan değerlerini benimsediklerini ve Porto Riko geleneklerini sürdürme eğiliminde olmadıklarını bulmuşlardır. Yine de, Porto Riko kültürüne bağlıdırlar, beraber yaşadıkları akrabaları vardır ve etnik mirasın önemli olduğunu düşünmektedirler. Sonuç olarak, göç ortamında ortaya çıkan değişim tekdüze değildir.

Kişi, değişik ortamlarda değişik kişilerle farklı hareket eder. İnsanın durumdan duruma değişebilen davranış karmaşıklığı kültürel temas ortamında daha çarpıcı bir hal alır. Yani, insanlar kendilerine farklı

talepler getiren değişik ortamlara (kültürlere) ne kadar maruz kalırlarsa, davranışları o kadar farklılık gösterir. Örneğin, aile içinde veya arkadaş grubunda işbirliği içinde hareket eden bir genç, okul ortamında rekabetçi bir tavır sergileyebilir.

Dahası, aynı davranış çeşitli anlamlar taşıyabilir. Örneğin, ergenlik dönemindeki göçmenlerin akademik başarıları, ana-babalarının hoşuna gitmek amacıyla, onlara minnettarlıklarını ve aileye veya topluma görevlerini yerine getirme isteğini yansıtabilir (Liebkind, 2003; Phalet ve Schonpflug, 2001). Ya da bireyselleşmiş başarı için bir araç olup, aynı zamanda kendi etnik grubunu bırakma ve baskın toplumu özümseme yolu olabilir.

Duruma ve alana özgüllüğün ötesinde, baskın topluma uyan, yani sosyokültürel olarak uyumlu olan davranış yapıları (Ward ve Kennedy, 1992) değişime, daha özel ve evle ilgili olan davranış yapılarından daha yatkındırlar. Bu da, daha önce belirtildiği gibi Hollandalı Türklerle yapılan araştırmaların gösterdiği gibi, bütünleşme kamusal alanda asimilasyon, özel alanda ise ayrılma ile sonuçlanır (Arends-Toth, 2003). Diğer yandan, göçmenlerin bazı davranışları ev sahibi toplum tarafından hoşgörüyle karşılanırken, bazı davranışların ise değişmesi için daha fazla baskı olur. Örneğin, Avrupa'da yaşayan Müslüman azınlıkların bazı dini gelenekleri hoş karşılanmazken, etnik yemekleri kabul edilir, hatta çokkültürlülüğün bir parçası olarak görülür. Yani, bütünleşme içinde çok fazla çeşitlilik oluşur (Arends-Toth ve van de Vijver, 2006). Bu çeşitlilik hem talep ettiği ve hoş gördüğü davranışlar nedeniyle baskın toplumdan hem de farklı amaçları olan azınlıklardan kaynaklanır. Davranışların, değerlerin ve kişiler arası ilişkilerin korunması ya da değişmesi kültürleşme sürecinin sonucunu etkiler.

KÜLTÜRLEŞMEDE AİLE VE ANA-BABA DAVRANIŞI

Psikologlar için kültürleşen aile, üzerinde çalışılacak anahtar bir alandır. Kültürleşme ortamında aile ve ana-baba-çocuk ilişkisini ele alan araştırmalar gün geçtikçe çoğalmaktadır. Batı toplumları çokkültürlü sosyal yapılarının farkına vardıkça ve etnik azınlıklar giderek artan nü-

fuslarından dolayı daha görünür hale geldikçe, diğer ülkelerden çok Batı toplumlarında Batılı psikologlar tarafından yürütülen kültürlerarası (ya da etnik) araştırmalar ortaya çıkıyor. Bu araştırmalar da, genel anlamda aile içi dinamiklere ışık tuttuğu gibi kuramlar için de değerli kanıt sağlamaktadır. Bu bölümde, 4., 5. ve 6. bölümlerde öne sürülen kuramsal bakış açılarıyla ilgili de bazı araştırmaları inceleyeceğim.

Kültürleşme ortamında aile, dinamik bir karmaşıklık içindedir. Eşler arası ve kuşaklar arası ilişkiler ve kültürleşme sürecinde oluşan farklılaşmalar bazı alanlarda çatışmalar yaratırken bazılarında yaratmaz. Bu durumda, aile ilişkilerinin bazı yönleri değişime maruz kalırken, bazı yönleri aynen korunabilir.

Örneğin, Kwak (2003) Amerika'da yapılan göçmen ergen-ana-baba ilişkileriyle ilgili araştırmaların çoğunu gözden geçirerek, genellikle göçmen ergenlerin, ana-babalarıyla yaşadıkları kuşak çatışmasının ilişkisellik değil de özerklik çevresinde geliştiğini göstermiştir. Başka bir deyişle, 6. bölümde de sözü edildiği gibi, göçmen ergenler ana-babalarının onlara tanıdığından daha fazla özerkliğe sahip olmak istiyorlar, fakat aynı zamanda ana-babalarına bağlılar ve onlardan ayrılmak istemiyorlar. Bu bulgu kültürleşmenin kendine has içeriğine ve bunun sonucu olan çatışmaları araştırma ihtiyacına işaret ediyor. Bu, ana-baba-çocuk etkileşiminin karışıklığını; bazı alanlarda düzgün ilişkiler içerirken diğerlerinde sorunlu ilişkiler içerebildiğini de gösteriyor.

Kültürleşme Bağlamında Benlik ve Aile Değişimi Modeli

Bu durumu 5. bölümde anlatılan kuramsal bakış açısıyla daha iyi anlayabiliriz. Temel konu; toplulukçu toplumlardan gelen etnik azınlıkların ilişkisellik kültürüyle bireyciliğin baskın olduğu ev sahibi ayrıklık kültürünün karşılaşmasıdır. Örneğin, Kwak'ın makalesinde (2003) görünen odur ki ergenlerin özlemleri, özerk-ilişkisel benlik ve psikolojik/duygusal bağlılık aile modelidir (Kağıtçıbaşı, 2003). Özerklik, ergenlerin okul ve her günkü yaşantılarında uyumludur. Sosyal karşılaştırma süreci de burada rol oynar. Bu, etnik azınlık ergenleri kendilerini baskın toplumun ergenleriyle karşılaştırdıklarında, onların kendilerinden daha fazla özerkliğe sahip olduklarını görmeleridir. Diğer taraftan ana-babalarıyla ilişkililik onların ilişkisellik ihtiyacını karşılar, yakınlık ve güven

sağlar. Çatışma yaşanmasının nedeni de budur. Araştırmalar, ergenler özerkliğe ulaştığında, göç bağlamında ana-babayla ilişkiselliğin ve ana-baba-çocuk bağının uyumlu rolüne dikkat çekmektedir (Buriel, Love ve Ment, 2006; Chao, 2006).

Aslında, Leyendecker, Scholmerich ve Çıtlak (2006) Almanya'daki ikinci kuşak Türk göçmen ana-babaların, çocuklarından, aileyle yakın ilişki içinde olmalarını beklediklerini, ama aynı zamanda da onların özerkliğini kabul ettiklerini bulgulamıştır. İkinci kuşak Türk anneler ve Alman anneler arasında özerklik hedefleri bakımından bir fark bulunamamış, fakat birinci kuşak annelerin uyumluluğa değer verdikleri ortaya çıkmıştır. Öyleyse hem ilişkisellik hem de özerklik arzu ediliyor. Benzer olarak Nijsten (2006) Hollanda'daki Türk göçmen ana-babalar için benzer bir tablo çiziyor; ana-babaların büyük çoğunluğu otoriter kontrolün artık uygun olmadığını düşünüyor. Özellikle daha çok eğitim almış olanları çocuklarıyla birlikte karar vermeyi ve güç uygulama teknikleri kullanmaktansa açıklama yapmayı tercih ediyorlar. Bu bulgular psikolojik/duygusal bağlılık aile modelinin göç bağlamında ortaya çıktığını kanıtlıyor.

Ancak bazı aileler, özellikle az eğitimli olanlar, çocuklarına özerklik vermekten kaçınmaya eğilimli oluyorlar; çünkü bunu bağımsızlığın, saygısızlığın ve ayrılmanın bir işareti olarak görüyorlar. Burada, bağımlı aile modelinin geleneksel görünümünün kentsel teknolojik topluma göç bağlamında uyumlu olmadığı halde devam etmesi şeklinde bir "kültür gecikmesi" görülüyor. Burada, bir tarafta ergenlerin tercih ettiği özerk-ilişkisel benlik ve psikolojik/duygusal bağlılık aile modeli, diğer tarafta ana-babalarının tercih ettiği bağımlı-ilişkisel benlik ve bağımlı aile modeli arasında çatışma oluyor. Göç bağlamında ilki diğerinden daha uyumlu olduğu için, ilkinin etkili olması daha olasıdır. Başka bir deyişle, ergenlerin istediklerini elde etmeleri beklenebilir, ama bu sorunsuz bir değişim süreci olmayacaktır.

Bu sorunun özü psikologlar, sosyal çalışanlar vb. uzmanlar tarafından iyi anlaşılabilirse bu süreç kolaylaştırılabilir ve aileler desteklenebilir. Örneğin, özerkliğin çocuğun okul başarısında işlevsel olduğu, ana-babaya saygısızlığa yol açmadığı ve ana-babadan ayrılmayı gerektirmediği ana-babalara anlatılıp, onların bunu anlaması sağlanabilir. Fakat genelde bu böyle yapılmıyor; çünkü bu uzmanlar bu şekilde düşünmeye eğilimli değiller. Bildikleri baskın psikolojik bakış açıları çerçevesinde,

uzmanlar genellikle özerk-ayrık benliği ve bağımsız aile modelini ideal ve sağlıklı modeller olarak görüp, göçmenlere bunu dayatırlar. Sonuç, anlama ve destekten yoksunluktur.

Kültür çatışması ve ana-babalarla uzmanların (ev sahibi toplumun) farklı bakış açıları, başka şekillerde de kendisini gösterir. Dekoviç ve diğerleri (2006) Hollanda'daki etnik azınlıklarla ilgili araştırmalarında sıkı bir ana-baba disiplini uygulamasının çok yaygın olduğunu görmüşlerdir. Fakat aynı zamanda bu ailelerin çocuklarına karşı şefkatli olduklarını da bulgulamışlardır. Onlar bunu "olası olmayan birleşim" olarak adlandırırlar. Bu yorum, Batılı psikolojide yer alan, ana-baba kontrolünün ana-baba şefkatiyle birlikte var olamayacağını savunan, psikanalitik görüşlere dayanan baskın bir varsayıma dayanır.

Daha önce 2. ve 6. bölümde tartışıldığı gibi Afrikalı-Amerikalı ailelerle (Deater-Deckart ve Dodge, 1997; Lansford ve diğerleri, 2003) ve Amerika ve Avrupa'daki (Chao, 1994; Dekoviç ve diğerleri, 2006; Harwood ve diğerleri, 2001) etnik azınlıklarla yapılan son araştırmalar burada düzeltici bir rol oynuyor. Bu çalışmalar aile kontrolünün ve bağlılığın bir arada var olabildiğini gösteriyor (Jose ve diğerleri, 2000; Kwak, 2003).

Bu nedenle Gonzales ve diğerleri (1996) etnik azınlığa mensup ana-babaların çok kontrolcü göründükleri için genellikle otoriter olarak etiketlendiklerini belirtiyor. İkinci bölümde de belirttiğim gibi, ana-baba kontrolü ve ana-baba şefkati ana-babalığın iki bağımsız boyutudur, bu nedenle birlikte var olabilirler (Dekoviç ve diğerleri, 2006; L. W. Hoffman, 2003; Kağıtçıbaşı, 1970; Rohner ve Pettengill, 1985; Trommsdorff, 1985). Bu birlikte var oluşun birçok örneğini 5. bölümde ele alınan ve psikolojik/duygusal bağlılık aile modelini destekleyen araştırmalarda görebiliyoruz.

Etnik azınlık ana-babalığını otoriter olarak gösteren bazı araştırmacılar gene de otoriterliğin ana-baba şefkatiyle birlikte var olabileceğini savunuyor. Örneğin, Rudy ve Grusec (2001) Mısır asıllı Kanadalılar ve Anglo-Kanadalıları karşılaştırdıkları çalışmalarında iki grupta da toplulukçuluğun otoriter ana-babalığı öngördüğünü, ama şefkat eksikliğinin sadece Anglo-Kanadalı grubunda olduğunu, Mısır asıllılarda görülmediğini bulgulamışlardır. Mısırlı grupta olduğu gibi otoriterlik şefkat eksikliğiyle ya da çocuğa karşı negatif tutum içinde olmakla bağlantılı olmayabilir. Bu örneklerde de görüldüğü gibi, ana-baba disiplini grup içinde yaygın ve kabul edilmiş olduğunda, daha hoşgörülü bir ana-

babalığın normal karşılandığı ortamlarda taşıdığı olumsuz bir anlamı taşımaz.

Burada önemli olan sıkı bir ana-baba kontrolü olup olmaması değil, bunun şefkatle tamamlanıp tamamlanmadığı ve toplumda neyin normatif olduğudur. "Normal"in ve normal olmayanın altında yatan sosyal karşılaştırma süreci göz önüne alındığında, sıkı ana-baba disiplininin kabul edildiği sosyokültürel bağlamlarda, bu ana-baba disiplini sevgisizlik anlamına gelmez. Dolayısıyla uyumsuz sonuçlara yol açmayabilir.

Ana-babalıkta kontrolün nasıl uygulandığı da son derece önemlidir. Eğer ana-babalar sıkı kontrolü çocuğun yararı için kullanıyorlarsa, özellikle de çocuklarına kendi değerlerini anlatıyorlarsa ve çocukların bu değerleri içselleştirmelerini sağlıyorlarsa, bu, çocuk için olumsuz sonuçlara yol açmaz (Deater-Deckart ve Dodge, 1997; L. W. Hoffman, 2003, Lansford ve diğerleri, 2003; Rudy ve Grusec, 2001). Fakat eğer sıkı kontrol ana-baba tarafından kin, baskı ve şefkat eksikliği şeklinde gösterilirse, o zaman sağlıksızdır. Aslında, sadece bu son örnek "otoriter" olarak adlandırılmalıdır çünkü *Yetkeci Kişilik*'in (Adorno ve diğerleri, 1950) basımından beri bu, sağlıksız otoriter ana-baba tavrı olarak görülür.

Bununla bağlantılı bir konu da etnik azınlık mensubu ana-babaların çocuklarından bekledikleri saygıdır. Bu, ev sahibi toplum profesyonelleri tarafından hükmedici aile hiyerarşisi olarak yorumlanır. Ancak bu durum, özellikle çocuğa herhangi bir özerklik sağlamayan, hükmedici bir kontrol varsa söz konusudur. Diğer yandan çocuktan saygı beklentisi, aile terbiyesinin farklı bir biçimde algılanması da olabilir (Kağıtçıbaşı, 2006a & b). Örneğin, bir çocuk yetiştirme amacı olarak "nazik tavır" (Harwood ve diğerleri, 2002) sadece basit itaati yansıtmayabilir; aile bütünlüğünü, sosyal farkındalığı ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılığı da yansıtabilir (Fuligni, Tseng, ve Lam, 1999; bkz. Bölüm 6). Bu ahlakın da farklı biçimde bir algılanması olabilir. İşte bu durumda ana-baba kontrolü ve çocuğa bir miktar özerklik tanımak birlikte görülebilir. Bu da psikolojik/duygusal bağlılık aile modeli olarak yorumlanan şeydir. Bu modelde ana-baba kontrolü ve şefkatinin birleşimini de görürüz.

İlişkisellik kültürüne sahip birçok göçmen aile bu birleşimi gösterir. Kentsel teknolojik toplumda başarılı olabilmek için özerklik gerektiğini anlayabilen daha eğitimli ve kültürleşmiş ana-babalarda bu daha da yaygındır. Ana-babaların bu eğilimini kabul etmek ve desteklemek gerekir. Öte yandan, daha önce de sözü edildiği gibi, birçok etnik-azınlık

ana-baba da bağımlı aile modelini ve itaate-yönelik ana-babalığı temel alan kendi geleneksel yaklaşımlarını sürdürmeye devam edebilir. Bu genellikle daha az eğitim görmüş ve az kültürleşmiş etnik-azınlık ana-babalarda görülür. Bu ana-babaların, çocuklarının ev sahibi toplumda daha başarılı olmalarını sağlayacak özerkliğin değeri hakkında bilgilendirilmeleri onlara yarar sağlar. Ev sahibi toplumun profesyonelleri ve göçmen gruplarla ilgilenenler bu iki ana-baba eğilimi arasındaki farklara dikkat ederlerse yararlı olur. Bağımlılık modeline uyan eğilimin değişmesi gerekirken psikolojik/duygusal bağlı aile modeline uyan eğilim desteklenmelidir. İkincisinde, hem özerklik hem de bağlılık ihtiyaçları karşılanmış sağlıklı işleyen bir aile modeli görüyoruz. Hatta bu model ev sahibi topluma da örnek olabilir. Göçmenlerin ev sahibi toplumdan öğrenecekleri çok şey var ama karşılıklı olarak ev sahibi toplum da göçmenlerden özellikle yakın aile ilişkilerinin değerini öğrenebilir.

Sıkı aile bağları ilişkisellik ihtiyacını karşılar ve bu yüzden desteklenmelidir. Ana-baba şefkati ve yakın ana-baba-çocuk/ergen ilişkileri, değerlerin nesilden nesle aktarılmasını ve daha önce de sözü edildiği gibi bu değerlerin çocuk tarafından benimsenmesini sağlar. Öz-belirleme kuramında belirtildiği gibi, özerklik, yakın ana-baba-çocuk ilişkisi bağlamında da ortaya çıkar (Chirkov ve diğerleri, 2003; Ryan 1995; Ryan ve Lynch, 1989; bkz. Bölüm 4 ve 6).

Değerlerin Kültürel Aktarımı. Kültürleşme bağlamında değerlerin kültürel aktarımı konusunda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Kültürel aktarım kültürel değerlerde değişiklikleri gerektirir. Göç durumlarında bu değişiklikler kültür teması olduğu için daha da dikkat çekicidir. Toplulukçu yönelimler, ailevi değerler ve aile yükümlülükleriyle ilgili tutumlar nesiller arası kültürel aktarımın oluştuğu bazı alanlardır.

İlişkisel kültürlerden gelen göçmenlerle yapılan araştırmalarda aileye sadakatin devam ettiği görülmüştür. Fuligni ve diğerleri (1999) Amerika'daki Filipinli, Çinli, Meksikalı ve Latin Amerikalı göçmen ergenlerin, Avrupalı-Amerikalı ergenlerle karşılaştırıldıklarında, ailelerine destek ve saygı vazifeleri konusunda daha güçlü değerlere ve daha fazla beklentilere sahip olduklarını bulgulamıştır. Bu farklar önemlidir ve cinsiyetler arasında, farklı aile türlerinde, farklı sosyoekonomik statülerde ve nesil arasında tutarlıdır. Aileye sadakatin ikinci ve üçüncü nesil gençlerde azalmaması dikkate değerdir. Yani, aile bütünlüğü ve

aile yükümlülüklerine ilişkin değerlerin aktarımı zaman içinde sürekliliğini korumaktadır. Buna ilaveten, araştırmacılar, ergenlerin bağımsızlığını vurgulayan bireyci toplumda, toplulukçu aile değerlerinin gençlerin gelişiminde olumsuz bir etkisinin olmadığını da bulgulamışlardır.

Batı Avrupa'daki Türk göçmen aileler üzerinde yapılan bir dizi araştırma, kültürleşme bağlamında nesiller arası değerlerin aktarımı konusuna ışık tutuyor. Phalet ve Schonpflug (2001), ana-babasal toplulukçu ve başarı değerlerinin Hollanda ve Almanya'daki ergenlere etkili olarak aktarıldığını göstermiştir. Uyumluluğu vurgulayan ve başarıyı önemseyen toplulukçu Türk ana-babalar, çocuklarını, aileye bağlılığa dayanan toplulukçu başarı güdüsü yönünde sosyalleştirirler (bkz. Bölüm 4). Daha toplulukçu aileler uyumluluğu daha çok vurgularlar ve başarı değerlerinin bir sonraki nesle aktarımını artırırlar. Araştırmacılar bu başarı güdüsünün bireyci bir toplumda göçmen ailelerin ve toplulukların hayatlarına devam edebilmeleri için işlevsel olduğunu belirtiyorlar. Benzer olarak Phalet ve Swyngedouw (2004) Belçika'daki Türk ve Faslı göçmenler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında uyumluluk-gelenek değerleri ve kültür devamlılığının göçmenleri bireysel hareketlilikten çok ailesel hareketliliği tercih etmeye yönelttiğini bulgulamışlardır. Oysa ki ev sahibi kültürün değerlerini benimsemek, göçmenleri daha zayıf bir ailesel hareketlilik tercihine yöneltir.

Nesiller arası kültürel aktarımın, göç bağlamında psikolojik ve sosyokültürel uyum üzerinde farklı etkileri olabilir (Searle ve Ward, 1990; Ward, 2001; Ward ve Kennedy, 1996). Güngör (basımda) Belçika'daki Türk ergen göçmenlerle yaptığı çalışmasında toplulukçuluğun ve güçlü kültür devamlılığının daha iyi psikolojik uyum sağlamayla ilgili olduğunu, bireyciliğin ise psikolojik uyumu azalttığını bulgulamıştır. Bu da kendini daha çok bedenselleştirme ve depresyon-düşmanlık içeren bir ruh hali şeklinde gösteriyor. Öte yandan bireycilik, ev sahibi kültürü benimsemeyi arttırıp kişiyi daha iyi bir sosyokültürel uyuma yöneltir. Bu nedenle, psikolojik ve sosyokültürel uyum, farklı hatta ters yönlerde ilerleyebilir. Özel ve kamusal alanlar kültürleşen gençliğe farklı olanaklar ve mücadeleler sunar.

Son olarak gruplar arası ilişkiler, özellikle göçmenlerin baskın kültürün ayrımcılık yaptığını algılamaları, değerlerin kültürleşme yönelimini nasıl etkileyeceğinde rol oynar. Ergen göçmenlerde cinsiyet farklılıklarını araştıran Idema ve Phalet (2006) erkek çocukların ev sahibi

kültürün ayrımcılık yaptığını algılamalarının ve dini yönde sosyalleşmelerinin, toplulukçuluğu pekiştirdiğini ve cinsiyet yönelimlerinde eşitlikten uzak davranışlara yol açtığını bulgulamışlardır. Oysa, erkek çocuklar için ev sahibi kültürle daha çok ilişki kurmak ve kız çocuklar için ev sahibi ulusun diline daha hâkim olmak daha eşitlikçi cinsiyet değerlerine yöneltir. Bu bulgular bizi ev sahibi kültür gibi daha geniş bağlamsal unsurları araştırmaya götürüyor.

Kültürleşmede Rol Oynayan Bağlamsal Faktörler

Yukarıdaki bulgulardan da anlaşıldığı gibi ailenin ötesinde çok sayıda faktör kültürleşmede rol oynar. Bunların bir kısmına kültürleşmeyi etkileyen faktörler olarak değindim. Burada, özellikle bizim büyük resmi görmemize yarayacak olan faktörler üzerinde yoğunlaşacağım. Bunlar gruplar arası ilişkiler ve baskın toplumun, azınlık grubun ya da her ikisinin algılanmaları ile ilgilidir.

Algılanan Kabul. Çok sayıda araştırma, kültürleşen grubun baskın toplum tarafından kabul görme derecesiyle ilgili algılarının çok önemli bir rol oynadığına işaret ediyor. Bunun her tür kültürleşmede; gurbetçi, göçmen, mülteci vb. önemli olduğu görülmüş. Genel olarak, algılanan kabul arttıkça, kültürleşme deneyimi ve psikolojik uyum da o kadar olumlu olur. Örneğin, ABD'de bir yıl geçiren Türk değişim öğrencileriyle yaptığım bir çalışmamda öğrencilerin kendilerini konuk etmeye gönüllü; yani onları kabul eden ailelerle kalmalarının onlara çok olumlu bir gelişim deneyimi sağladığını bulguladım (Kağıtçıbaşı, 1978). Bunu Almanya Solingen'deki öfkeli faşist çeteler tarafından evleri yakılıp aile fertlerini kaybeden bazı Türk göçmen ailelerin deneyimleriyle karşılaştırın. Bu iki uç arasında, algılanan kabulün farklı kültürleşme deneyimlerini getirdiğini görüyoruz.

Açıkça görülüyor ki gruplar arası ilişkilerde, özellikle de çok güçlü ve güçsüz grupların arasında olanlarda, bu faktör çok önemli; zayıf grubun davranışını inceleyen birçok araştırmanın bulguları bunu gösteriyor. Bu, "kendini gerçekleştiren kehanete" benzeyen durumlar yaratabilir; şöyle ki, kendilerini aşağılanmış, etiketlenmiş hisseden birey ya da gruplar daha güçlü olanların bu küçümseyici tutumlarını doğrulayıcı biçimde

davranmaya eğilimli olurlar. Örneğin, Birleşmiş Devletlerde "kalıpyargı tehdidi" üzerine yapılan bir çalışma, kendilerine karşı olumsuz ırkçı kalıpyargılar açıkça gösterildiğinde, siyah öğrencilerin akademik çalışmalarında daha başarısız olduklarını gösteriyor (Steele ve Aronson, 1995).

Algılanan önyargı ve ayrımcılık burada asıl neden. Daha önce de söz edildiği gibi, yıllar içinde Amerika'da kalıpyargılarla ilgili gerçekleştirilen araştırmalar "aklımızdaki imajlar" ile ilgili önemli bilgiler sağlamış ve bu imajların değişime dayanıklı ve durağan olduklarını göstermiştir. Bu imajlar tarih, efsane, ekonomik ve politik çatışmaya dayanır. Sosyal kimlik ve gruplar arası ilişkilerin temelinde yatan "biz-onlar" ayrımıyla ilgilidir.

Göç bağlamında insanlara bu kabul edilmeme duygularını veren nedir? Çok eskiden beri var olan kalıpyargıları ele aldığımızda bazı azınlık gruplarının diğerlerinden daha az kabul gördükleri açıktır. Örneğin, Schalk-Soekar ve Van de Vijver (2004) Avrupalı göçmen gruplar arasındaki etnik hiyerarşiye değinmişlerdir. Bu hiyerarşide aşağıda yer alan azınlık gruplarının üyeleri için statü kaybı, daha önce söz edildiği gibi sadece ekonomik ya da istihdam dezavantajları bağlamında değil, yaşamlarının her alanında öne çıkan bir deneyimdir. Bu da onların kültürleşme sürecinde derin etkiler yaratır.

Algılanan Farklılık. Bu hiyerarşinin altında yatan olgu, genellikle baskın toplum ile göçmen arasında algılanan farklılıktır. Bazı önemli niteliklerde bu fark arttıkça, etnik hiyerarşide göçmen grubun statüsü düşer ve bu grup baskın toplum tarafından reddedilir. Örneğin, Fransa'da yapılan bir çalışmada (Malewska-Peyre, 1980) Kuzey Afrikalı göçmenlerin Fransızca konuşabildikleri halde Fransızca bilmeyen Portekizli göçmenlerden daha çok reddedildiği bulgulanmıştır. Onu takip eden araştırmalar, algılanan farklılığın bu ayrımcılıkta çok önemli bir faktör olduğu bulgusunu doğrulamıştır (Arends-Tóth ve Van de Vijver, 2006; Berry ve diğerleri, 2002; Mirdal ve Ryynnen-Karjalainen, 2004; Montreuil ve Bourhis, 2001; Ward, 2001).

Aslında, sosyal psikolojide tutum, kalıpyargı ve Bogardus (1925) Sosyal Mesafe Ölçeği çalışmalarının başlarından beri biliyoruz ki, "öteki" daha "farklı" görüldükçe, birey ve öteki arasındaki tercih edilen sosyal mesafe artar. Sosyal kimlik kuramı da aynı olguya işaret eder. Kalıpyargılar ötekinin farkını pekiştirir böylece ev sahibi/baskın toplum ile etnik

azınlıklar arasındaki sosyal mesafeyi arttırır. Ayrıca, kalıpyargılar grup içi çeşitliliği ve bireysel farklılıkları gizler, bu yüzden göçmenleri "patolojikleştiren" bir hal alabilir. Bu, göçmenleri "düşük kalite mal" olarak gören iddialarda da görülür. Bu olumsuz kalıpyargılar, göçmenler arasında birçok olumlu sosyokültürel uyum sağlama örneği olmasına rağmen, yaygındır. Olumlu örnekler arasında Kanada ve Amerika okullarında başarılı olan bazı göçmen grupların çocukları (Beiser, Hou, Hyman, ve Tousignabt, 2002; Fuligni, 1997, 1998, 2003; Kwak, 2003) ya da Almanya'da başarılı olan girişimci, sanatçı, film yapımcısı vb. Türkler sayılabilir.

Kalıpyargısal tutumlar, asıl toplum tarafından göçmen gruptan istenen kültürleşme stratejisini de etkiler. Tercih edilen azınlıklar için "bütünleşme" (entegrasyon) onaylanır böylece bu grupların kültürel özellikleri korunmuş olur. Fakat reddedilen gruplar için asimilasyon, ayırım ya da dışlanma tercih edilir. Onların kültürel özellikleri hoş karşılanmaz, bu yüzden ya tam bir asimilasyon geçirip eski kültürlerinin yok olması ya da asıl toplumdan tecrit edilmeleri istenir. Kanada'da yapılan Fransız göçmenleri Haitililerle karşılaştıran (Montreuil ve Bourhis, 2001) ve İsrail'de yapılan Rus ve Etiyopyalı Musevileri İsrailli Araplarla karşılaştıran araştırmalar (Bourhis ve Dayan, 2004) bu duyulara işaret etmiştir.

Algılanan (ve gerçek) kültürel farklılıkların ötesinde, sosyoekonomik farklılıklar da önemlidir. Etnik azınlık statüsü ve düşük sosyoekonomik statü çoğunlukla örtüşür. Bu özellikle de, işçi gönderen ülkelerin daha kırsal ve az gelişmiş bölgelerinden, düşük eğitimli ve kalifiye olmayan göçmenlerin işe alınmasını hedeflemiş olan Avrupa'da görülür. Uzun yıllar boyunca evlerini terk edip başka memleketlerde iş arayan, az kaynağa sahip fakir nüfus olmuştur (Abadan-Unat, 1986; Kağıtçıbaşı, 1987b). Bu, hem aynı ülke içinde kırdan kente göç, hem de uluslararası göç için geçerlidir.

Zaman içinde bu etnik azınlıkların düşük sosyoekonomik statüleri göz ardı edilmiş, çeşitli davranışları ve özellikleri "kültürlerine" atfedilmiştir. Örneğin, eğer çocukları okulda başarı gösteremiyorsa, bu onların kültürlerinden dolayıdır. Oysa ki, araştırmalar kültürel farklılık diye kabul edilen şeyin aslında sosyal sınıf farkı olabileceğini göstermiştir. Örneğin 2. bölümde de değinildiği gibi Cashmore ve Goodnow (1986) sosyal sınıf kontrol edildiğinde Avustralya'daki etnik grupların arasındaki ana-baba yönelim farklarının ortadan kalktığını bulgula-

mışlardır. 1980'lerde yapılan başka araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya koymuştur (Lambert, 1987; Laosa, 1980; Podmore ve St. George, 1986). Daha güncel çalışmalar da önceki bulguları destekliyor. Örneğin, Hollanda'daki Türk azınlık çocukları ve Flaman çocukları karşılaştıran çalışmalar, sosyoekonomik statünün problemli davranışların kökenindeki etnik farkların büyük bir kısmını açıkladığını ortaya koymuştur (Bengi-Arslan, Verhulst ve Crijnen, 2002; Crijnen, 2003).

Makro Bağlam

Özellikle, makro bağlam olumsuz etnik kalıpyargılar, sosyal mesafe ve ayrımcılık içerdiği zaman etnik azınlık gruplarında, genellikle statü kaybına tepki olarak (Kağıtçıbaşı, 1997d), ev sahibi toplumdan ayrılma ve hatta marjinalleşme baş gösterebilir (Berry, 2006). Bu konular psikolojik sorunların ötesine geçip politik nitelikler üstlenebilir. O zaman bunları daha iyi anlayabilmek için psikologların diğer sosyal bilimcilerle iş birliği yapıp çokdisiplinli araştırmalar yapmaları gerekir. Özellikle grup hareketliliği söz konusu olduğunda daha kapsamlı makro bakış açıları gerekebilir.

Avrupa'daki İslami hareketlilik burada önemli bir noktadır. Bu, ciddi gruplar arası çatışmanın tohumlarını taşıyan, uluslararası ölçekteki olaylarla yansıtılan ve çok tartışılan güncel politik/sosyal bir konudur. Avrupa'da insanlar çokkültürlülükten söz ettikleri zaman genellikle İslam'a atıfta bulunurlar (Mirdal ve Ryynanen-Karjalainen, 2004; Weller, 2004). Nitekim Peach (2002) "Din Batı'daki etnik kimliği çözmek için yeni anahtardır" der (s. 255).

Din, kültürün sadece bir yanı olmasına rağmen ev sahibi toplumun gözünde İslam, Müslüman göçmenlerin kültürüdür ve buna ilişkin tarihsel geçmişten kaynaklanan, yaygın olumsuz duygular söz konusudur.

Batı Avrupa hükümetleri dinsel hoşgörüyü savunan anayasal hükümlere uygun olarak, Müslüman azınlıklara kendi dini okullarını kurabilmeleri ve diğer dini aktivitelerini yerine getirebilmeleri için fon sağlamaktadırlar. Fakat burada bir ikilem vardır; bu hoşgörülü politikalar gerçekte ev sahibi toplumda hoşgörüyü çoğaltıyor ve azınlıklara yararlı olmuyor. İlk olarak, bu dini eğitim ve faaliyetlerin güçlendirdiği Müslüman kimlik, bu azınlıkları ev sahibi toplumdan görünüş ve davranış ola-

rak daha farklı kılıyor. Onların "ötekilikleri" vurgulanıyor; bu da baskın toplumun onları daha çok reddetmesini körüklüyor (Kağıtçıbaşı, 1997d; Kaya, 2001). Böylece, hoşgörü adı altında Müslüman azınlıklara karşı hoşgörüsüzlük besleniyor.

İkinci olarak, ev sahibi toplum tarafından reddedilmelerine karşılık Müslüman göçmenler, dinlerini kendi grup kimlikleri ve değerlerinin ifadesi olarak görüp onu daha çok benimsiyor. Araştırmalar dindarlık ve grup özdeşleşmesinin algılanan önyargılar sonucu arttığını göstermiştir (Baumgartl, 1994). Bu, Batı Avrupa'da görüldüğü gibi, bazı göçmenleri köktendinci seferberliğe açık hale bile getirebilir. Böylece çokkültürlü politikalar genellikle Müslüman azınlığın ev sahibi toplumla bütünleşmesi değil, tam aksine ondan daha çok ayrılması sonucuna yol açar.

Üçüncü olarak, azınlık çocukları normal devlet okullarına değil de Müslüman okullarına gidince, ev sahibi toplumun çocuklarıyla etkileşime geçemezler ve ev sahibi toplumun dilini güzelce öğrenemezler. Bu, azınlık çocuklarının düşük eğitim düzeyine sahip, toplumla daha az bütünleşen ve buna bağlı olarak göç ettikleri ülkede daha düşük yaşam koşullarına sahip olmaları gibi ciddi sonuçları olan bir problemdir. Böylece, bir kısır döngüye dönüşen, birbiri üzerine binen olumsuz etkiler zinciri problemi daha da karmaşıklaştırır. Bu olumsuz sonuçları engellemek için bu kısır döngü, etkili tedbirler ve bilinçli sosyoekonomik politikalarla kırılmalıdır (Guiraudon ve diğerleri, 2005; eğitim ve dini eğitim konusunun daha genel bir tartışması için 7. bölüme bakınız).

POLİTİKAYA YÖNELİK SONUÇLAR

Yukarıda tartıştığımız düşünceler gruplar arası ilişkileri ve göçmenlerin yaşadığı zorlukları iyileştirmek konusunda bazı politik açılımlar gerektiriyor. Araştırmaların bize gösterdiği temel nokta, hem göçmen hem de baskın toplum nüfusunun hedef alınması gerektiğidir. Göçmenlere psikolojik ve sosyokültürel uyum için ihtiyaç duydukları kaynakları sağlamakta yardım edilmesinin yanı sıra, ev sahibi toplumda duyarlılığı ve farkındalığı arttırıcı çabalar, gruplar arası gerginliği ve önyargıyı azaltmakta yardımcı olabilir. Örneğin; daha önce bahsedildiği gibi Arends-Tóth (2003) Hollandalı Türklerin özel ve kamu alanlarını ayırdıklarını

ve buralarda farklı kültürleşme stratejileri tercih ettiklerini bulgulamıştır. Diğer yandan, Hollandalı çoğunluk böyle bir ayrım yapmaz ve bütün alanlarda asimilasyon talep eder. Eğer böyle farklı görüşler saptanabilirse çözüm sağlayıcı stratejiler aranabilir.

Araştırmalar ve destek programları gibi uygulamalarda asıl ilgi göçmene odaklanmış durumdadır. Böyle bir ilgi yararlı olabildiği gibi, genellikle soruna yönelik bir tutumla ele alındığı için diğer taraftan da göçmeni patolojikleştirmeye sebep olabilir (Sam ve diğerleri, 2003). Eksiklikleri vurgulamaktan, güçlü yanları anlamaya ve etkili kılmaya doğru bir geçiş gerekir. Örneğin, ailelerin, çocuklarının okula alışmalarına ve performanslarını hangi yollarla destekleyebileceklerini anlamalarına yardımcı olunabilir. Genellikle düşük eğitimli göçmenler çocuklarının yüksek eğitim almasını ister ama bunu nasıl ve hangi yoldan gerçekleştirebileceklerinden emin olamazlar. Örneğin 2. bölümde göçmen ailelerin, çocuklarının okulda sessiz ve itaatkâr olmalarının onları başarılı yapacağı düşüncesinin okulun beklentileriyle örtüşmediğini gördük.

Göçmen çocuklara ve ergenlere rehberlik aracılığıyla doğrudan yardım edilebilir. Başarı hikâyeleri; daha iyi bir gelişim, yetkinlik ve uyum için, göçmen ergenlerin ve gençliğin çoklu dünyalarının bağdaştırılması gerektiğini gösteriyor (Cooper, 2003). Var olan güçlü yanları geliştirmek ve yetkinliğin artması için kaynak sağlamak çok büyük önem taşır. Önceki bölümde anlatılan TEEP gibi müdahaleler bu amaca hizmet eder. Bağlam içinde gelişim, yetkinlik gelişimi ve söz konusu uygulamalarla ilgili, 2., 3., 8. ve 9. bölümlerde incelenen konuların çoğu göç bağlamıyla da ilgilidir.

Daha önce tartışıldığı gibi göçmenlere odaklanmak dikkati ev sahibi toplumdan uzaklaştırabilir. Oysa ki ev sahibi toplumda farklı olanı yetersiz görmek yerine farklılıkları takdir etmeyi pekiştiren "duyarlılaştırma" çabaları çok-kültürlü politikaları desteklemekte önemli bir adımdır. Özellikle öğretmenlere, göçmen çocukları daha az akademik çaba gerektiren alanlara yönlendirme ve göçmen çocuklardan daha az şey bekleme eğilimine karşı duyarlı olmak konusunda yardım edilebilir. Benzer olarak sosyal çalışma uzmanları ve psikologlar değişik aile kültürlerine; özellikle de psikolojik-duygusal bağlılık aile modeline daha duyarlı hale getirilebilir. Böylece yakın aile bağları ve sıkı ana-baba disiplini gördüklerinde bunu yanlış bir biçimde; patoloji olarak adlandır-

mazlar. Bu tür duyarlılaştırma, göçmen ana-babaların geleneksel uygulamaları ve göç edilen ülkedeki yasal şartların çatışması gibi daha ciddi problemlerin çözümünde bile yardımcı olabilir. Örneğin, Azar ve Cote (2002) Amerika'daki göçmen çocukların vesayet kararlarında sosyokültürel unsurların önemine dikkat çekiyor.

Benliğin –kültürleşme bağlamında– gelişimi konusunda da özerk-ilişkisel benliğin gelişimini desteklemek, göçmen çocuğun ruh sağlığını ve psikolojik uyumunu arttırır. Çünkü bu tür benlik, bir yandan özerk hareket için çevresel talepleri karşıladığı gibi; diğer yandan yakın ilişkilerin sağladığı psikolojik destekten yararlanmayı da sağladığı için işlevseldir. Bu, ancak, ilişkisel kültüre sahip ana-babalar, özerkliğin değerini anlayıp onun ilişkisellikle birlikte var olabileceğini ve olması gerektiğini anlamaları için desteklenirlerse gerçekleşebilir. Baskın toplum uzmanlarının da kültürleşen göçmenlere yardım edebilmeleri için bunu anlamaları gerekir. Aileyle ilişkisellik uyumlu gelişim için engel değildir, hatta özerkliği beslediği için bir güç kaynağı olabilir.

Demek ki; benlik ve aile kültürleşme sürecinin özündedir. Göç ve kültür teması benlik-aile dinamiklerinde gelişimsel değişikliklerin ötesinde değişikliklere yol açan yeni ortamlar yaratabilir. Bu süreçleri araştırmak kültürleşme psikolojisine ışık tuttuğu gibi değişken bağlamlarda benliğin daha iyi anlaşılmasını da sağlar.

ÖZET VE TEMEL NOKTALAR

- Bu bölüm göç bağlamında insan ilişkilerini içeren bazı konularla ilgilidir.
- Gruplar arası ilişkileri anlamak için uzun bir süre önce Amerika'da tutum üzerine çalışmalar yapılmıştır. Kişilik unsurlarının mı yoksa durumsal unsurların mı önyargılı tutumları açıklamakta daha önemli olduğu konusu ele alınmıştır. Son zamanlarda ilgi, tutumlardan göçmenlerin kültürleşmesine kaymıştır.
- En son Amerika ve Avrupa çalışmalarında makro bakış açılarından çok birey, aile ve kişiler arası analizlerle psikolojik bakış açıları kullanılmıştır. Psikolojik kültürleşme politik, ekonomik vb. diğer kültürleşme şekillerinden daha çok incelenmektedir.

- Kültürleşmenin analizinde kuramsal yaklaşımların gruplandırılması Ward tarafından önerilmiştir. Bu gruplama duygusal, davranışsal ve bilişsel alanlarla ilgili olarak sırasıyla stres ve başa çıkma, kültür öğrenimi ve sosyal kimlik yaklaşımlarını içerir. Dördüncü bir yaklaşım da eklenmiştir: Gelişim.
- Psikolojik ve sosyokültürel uyum konusunda bir ayrım yapılmıştır. Ekonomik uyum da ayrıca ileri sürülmüştür.
- Baskın ev sahibi kültüre uyum sağlamanın kendi kültürünü bırakmayı gerektirdiğini savunan tek boyutlu kültürleşme görüşüne itiraz edilmiştir. Berry tarafından ileri sürülen iki boyutlu model geniş olarak kabul görmüştür. Burada, sonuç olarak ortaya çıkan stratejiler, *bütünleşme, marjinalleşme, asimilasyon* ve *ayrılma*dır. Bu stratejiler her zaman göçmen gruplar için ulaşılabilir tercihler olmayabilir; bu yüzden modelin yeni halinde baskın grubun göçmenlere karşı yönelimleri de dikkate alınmıştır.
- Kültürleşmede gerçekten neyin değiştiğinin kavranması, kültür temasının gündelik gerçekliğine ışık tutar. Burada büyük çapta çeşitlilik devreye girer. Bu çeşitlilik kişisel farklılıklara, davranışın durum ve alan özgüllüğüne ve tutumlar, bilişler ve davranışlar arasındaki çeşitlemelere dayanır.
- Psikologlar için önemli bir çalışma alanı da kültürleşen ailedir. Aile bağlamı dinamik bir karmaşıklık gösterir. Eşler ve nesiller arası ilişkiler ve uçurumlar, kültürleşme süreçlerinde, bazı alanlarda anlaşmazlık yaratırken diğerlerinde yaratmayabilir. Bu, aile ilişkilerinin bazı yanlarının değişmesine bazılarının ise korunmasına yol açar.
- Araştırmalar özerk-ilişkisel benliğin ve duygusal/psikolojik bağlılık aile modelinin işlevsel rolünü ortaya koymuştur. Buna rağmen bazen bir yanda ergenlerin tercih ettikleri özerk-ilişkisel benlik ve duygusal/psikolojik bağlılık aile modeli; öbür yanda da geleneksel ana-babaların tercih ettikleri bağımlı-ilişkisel benlik ve bağımlı aile modeli arasında çatışma olur. Eğer sorunun özü uzmanlar tarafından iyice anlaşılabilirse değişim süreci kolaylaştırılabilir ve ailelere destek olunabilir.
- Ana-baba kontrolü ve şefkati ana-babalığın farklı boyutlarıdır. Ana-baba kontrolü ve özerkliğin, ilişkisellik kültürü olan, özel-

likle de daha iyi eğitimli olan bazı göçmen ailelerde, birlikte yer aldığı görülür.

- Aile bütünlüğü ve aile yükümlülüklerine ilişkin değerlerin aktarımı zaman içinde süreklilik gösterir. Kültürel değerlerin nesiller arası aktarımının psikolojik ve sosyokültürel uyuma yönelik farklı çıkarsamaları olabilir.
- Ailenin ötesinde sayısız unsur kültürleşmede rol oynar. Kültürleşen grubun baskın toplumdan gördüğü kabulün algısı çok önemlidir. Algılanan kabul arttıkça kültürleşme deneyimi ve psikolojik uyum da daha olumlu olur.
- Baskın toplum tarafından kendisiyle göçmen grup arasında algılanan farklılıklar arttıkça, göçmen grubun etnik hiyerarşideki statüsü düşer ve göçmen grup baskın toplum tarafından daha çok reddedilir.
- Özellikle kültürleşmenin makro bağlamı olumsuz kalıpyargılar, sosyal mesafe ve ayrımcılık içerdikçe, etnik azınlık gruplarında statü kaybına bir tepki olarak ayrılık ve hatta marjinalleşme stratejileri ortaya çıkabilir.
- Göçmenlere psikolojik ve sosyokültürel uyum için ihtiyaç duydukları kaynakları sağlamakta yardım edilmesinin yanında, ev sahibi toplumda duyarlılığı ve farkındalığı arttırıcı çabalar gruplar arası gerginliği ve önyargıyı azaltmakta önemlidir.

11

Sonuç ve Politika Çıkarsamaları

Nerede duruyoruz ve buradan nereye gidiyoruz? Bu kitap çok geniş bir alanı kapsıyor. Bir taraftan insan gelişimi, aile ve kültüre ait konuları incelerken, diğer taraftan değişimi amaçlayan uygulamalara değindim. Sekizinci ve 9. bölümlerde genel olarak erken müdahale ile Erken Destek Projesi örneğine yer vererek kuram ve uygulama arasında bir köprü oluşturmaya çalıştım. Sonra da göç ve kültürleşme, yani başka bir kültüre uyum sağlama araştırmalarının çıkarsamalarını inceledim. Kitabın bu son bölümü, bu incelemelerimin bir özetini veriyor ve insan yetkinliğiyle benliğin değişen aile içinde gelişimine yönelik kavramsal yaklaşımımı destekleyici noktaları içeriyor. Ayrıca, Erken Destek Projesi ve göç/kültürleşme araştırmalarından doğan yeni bakış açılarını ele alıp, bu bakış açılarını ve araştırma sonuçlarını, izlenebilecek politikalarla ilgili sonuçlara götürecek yol göstericiler olarak kullanacağım. Kitabın önceki bölümlerinde tartışılan esas noktalarla bir bütünlük ve bağdaşma sağlayabilmek için, konuları önceki bölümlerde izlediğim sırayla ele alacağım.

GENEL ÖZET VE ÖNEMLİ KONULAR

Başlangıçtan itibaren, psikolojiye yönelimimin önceliklerini ortaya koydum. Bunlar, kişiler arası ilişkiler ve sosyal katılım ya da sosyal sorumluluktu. Kişi, aile ve toplum arasındaki ilişkiyi ve kuramla uygulama arasındaki ilişkiyi kurarken de, bağlamsal-gelişimsel-işlevsel bir yaklaşım kullandım. Ayrıca bu yaklaşım kültürel ve kültürlerarası bir perspektife oturtulmuştu. Bunlar, bu kitapta kullanılan genel kuramsal yönelimin temel özelliklerini oluşturmaktadır.

İnsan gelişimi ve benlik, bu kuramsal anlayışla ve bağlamsal olarak incelenmektedir. İlk olarak toplumun ve ana-babanın çocuklarla ilgili inançları, amaçları ve değerlerini içeren bağlam ele alındı. Bu bağlam, bir anlam kaynağı olarak da incelendi. Bu inceleme sonunda bağlamın özelliklerinin işlevsel temellerinin önemi ortaya çıktı. Bunu takiben, yetkinlik için sosyalleşme ve benlik, aile ve kültür çerçevesinde incelendi. Bilişsel yeterliliğin ve benliğin gelişimi bu kitapta hem kuram hem uygulama açısından ana konuları teşkil etmektedir. Bunlar, kültürel etkiye geniş çapta açıktır.

Özellikle, (karşılıklı) bağımlılık-bağımsızlık boyutunun yanı sıra, ilişkisel benlik ve ayrışmış benlik arasındaki ayırım; kültür, aile ve benlik arasındaki işlevsel bağın ve sosyoekonomik gelişimle meydana gelen aile değişiminin daha iyi anlaşılmasında anahtar bir rol oynamaktadır. Üç farklı insan-aile modelini ortaya koydum ve bunlardan duygusal bağlılık modeline doğru genel bir geçişten söz ettim. Bu geçiş, genel olarak modernleşme yaklaşımı tarafından varsayılandan farklı bir tür odaklaşmayı yansıtıyor.

Bir sonraki adım, psikolojinin bireysel ve toplumsal düzeyde insan gelişiminin ilerlemesindeki rolünün göz önüne alınmasıydı. Karşılaştırmalı standartlar ve görecelilik; doğa-çevre etkilerinin temelleri ve psikolojik araştırmaların sosyopolitik çıkarsamaları gibi konular tartışıldı. Bunu takiben erken çocukluk eğitimini, değişimi amaçlayan bir alan olarak seçtim ve bu alandaki araştırmaların uygulamalarını inceledim. Sonrasında Erken Destek Projesini, değişimi amaçlayan bir örnek olarak sundum. Son olarak, göç ve kültürleşme, birey ve ailedeki değişimlerin çıkarsamaları ile kültür ilişkisine ve çevre değişimine önemli bir örnek olarak incelenmiştir.

Genel olarak özetlemek gerekirse, birinci bölümde temel olarak aile, insan gelişimi ve benlikle ilgili kuramsal konuları ele aldım. İkinci bölümde ise kültürleşme ve çocuğa verilen erken desteğin üzerinde durarak, değişimi ve psikolojinin rolünü inceledim. Bu konuları incelerken önemli sorular ortaya çıktı. Bunlardan bazılarına burada, farklı bölümlerde sözü edilen konular arasında bir bütünlük sağlamaya çalışarak değineceğim. Özellikle de, kitabın ilk kısmında sözünü ettiğim kuramsal yaklaşımı ikinci bölümde yer alan uygulamalı çalışmalarla ve somut olarak Erken Destek Projesi ile ilişkilendirmeye çalışacağım.

Bütünleştirici Sentezler

Kitapta çeşitli bütünleştirici sentezlere yer verilmiştir. Bunlar söz konusu alanda kullanılan birtakım kavramlar arasında tutarlılık sağlamaya ve bağlamsal ve evrensel perspektifler arasında bağlantı kurmaya yardımcı olmuştur. Bu çalışmanın ana kuramsal kısımları da bunlardan oluşmaktadır.

Bütünleştirici sentez, bir fikri ya da bir yaklaşımı, başka bir bağlamdan doğan bir fikir ya da bir yaklaşımla birleştirerek farklılaştırma ya da değiştirme girişimidir. Tipik olarak, evrensel olduğu iddia edilen ama belirli bir sosyokültürel bağlamdaki araştırmalara dayalı bir kuram ya da fikir, başka bir bağlamdan doğan bir kuram ya da fikirle birleştirilir. Sonuç, insan olgusunun genel farklılık ve benzerliklerine ışık tutucu olacaktır.

Önceki bölümlerde karşıt kültürlerden doğan böyle bazı bütünleştirici sentezler tanımlanmıştı. Örneğin, sosyal odaklı başarı güdüsü (Agarwal ve Misra, 1986; Phalet ve Claeys, 1993; Yu ve Yang, 1994), başarı ihtiyacı ile başkalarıyla ilişki kurma ihtiyacını birleştiren bir bütünleştirici sentezdir (Sinha, 1985, bkz. Bölüm 4). Bu, Batı psikolojisinin bireyci, rekabetçi başarı güdüsünden farklı bir kavramdır (McCelland ve Winters, 1969). Kültürel (bağlamsal) değişkenlik gösteren ilişkili olma ihtiyacı ile evrensel başarı ihtiyacını bütünleştirir. Aynı zamanda bireysel odaklı başarı güdüsü ölçülerinin, beraberlik kültürüne sahip insanları başarısız göstermesinin nedenini anlamamıza da yardımcı olur (Bradburn, 1963; Rosen, 1962). Bu kavram, örneğin göç ortamında gözlenen bireysel başarı ve hareketlilikten ziyade aile başarısı hareketliliği özleminin de altını çizer (Phalet ve Swyngedouw, 2004).

Bu kitapta, bunun gibi birçok bütünleştirici sentez öne sürdüm. Bunların çoğu kuramsal kavramlar; biri ise benim yöntembilimsel yaklaşımımı ilgilendiriyor. Bununla başlayarak hepsini özetleyeceğim.

Evrensel Standartlarla Kültürel Bağlamsallığı Birleştirme. Bu kitapta kullandığım temel yöntembilimsel bakış açısı, kültürel bağlamsallıkla insan gelişimi ve refahının evrensel standartlarını birleştirmeye çalışıyor. Bu yaklaşım da bütünleştirici bir sentez olarak görülebilir. Çünkü burada yapılan kurumlaştırmada kültürel çeşitlilik vurgulanıp bağlam önemli görülse de, sonuç görecelilik olmuyor. Nasıl oluyor da kültürel bağlamsallığı evrensel standartlarla birleştirip görecelilik elde et-

miyoruz? Bu kitapta ayrıntılı olarak tartışıldığı gibi, bu, birçok yöntemle mümkün kılınmıştır. Öncelikle, bağlama dikkat etmek her bağlamın tek ve benzersiz olduğunu iddia etmek değildir. Tam tersine, bağlamların ortak özellikleri, benzerlikleri olabilir ve birbirleriyle karşılaştırılabilir (bkz. Bölüm 1; Kağıtçıbaşı, 2000b). Bunun farkına varmamız, sosyal değişimin altında yatan nedenleri aramamıza yardımcı olur. Aynı zamanda değişen çevre koşullarıyla bu değişen koşulların insanlara yüklediği ihtiyaçların arasındaki benzerlikleri fark etmemizi sağlar. Sonucunda, sosyal değişime adaptasyonun daha iyi anlaşılmasına yol açar.

Kültür bağlamında davranışa bu çeşit bir bütünleştirici sentez yaklaşımı, yenilikçi bir kavramlaştırma ve yöntembilimle gerçekleşebilir. Örneğin, aşağıdaki yöntemler, insan gelişimi araştırmalarında bağlamsalla evrenseli bütünleştirmede işe yarayabilir:

- Olası evrensel ortak niteliklere işaret eden, kültürel açıdan geçerli ve anlamlı insan gelişiminin ve çevresinin belirleyici özelliklerini (endikatörlerini) oluşturmak;
- Neyin çevreye uyum sağlayıcı (sağlıklı) olduğunu, neyin olmadığını ve değişen çevre koşulları sonucunda bunlardaki değişiklikleri belirlemek (işlevsel yaklaşım);
- Yerel bilgiyle donanmış yerli uzmanları ve araştırma katılımcılarını karar verme sürecine ortak etmek. Böylece kültüre hassas araştırma yapmak;
- Kültüre hassas ve geçerli ölçme ve değerlendirmeler kullanmak;
- Araştırma sonuçlarının yorumunda bağlamsal faktörleri de hesaba katmak.

Psikolojik-Duygusal Bağlılık Aile Modeli. Bu kitapta öne sürülen temel bütünleştirici sentezlerden biri psikolojik-duygusal bağlılık aile modelidir (bkz. Bölüm 5). Bu, *bağımsızlık* ve *bağımlılık* aile modellerinin sentezi olarak ortaya çıkar. Bu aile modelinde, toplumsallaşma değerlerinde, çocuklara atfedilen değerlerde ve aile yapısında birçok sentez gözlenir. En önemlisi, ana-baba yaklaşımı, kontrol, özerklik ve ilişkili olmanın bir birleşimi görülür. Bu çeşit bir ana-babalık, çatıştığı varsayılan özelliklerin bir sentezini yansıtır. Ana-baba kontrolü, psikanalitik bir perspektiften yola çıkan psikolojik öğretilerde, sevgi içermeyen yetkeci ana-babalık olarak yorumlanır. Genel kabul gören bu yorumdan ötürü,

ana-baba sıcaklığı ve kontrolünün bir arada var olamayacağı düşünülür. O kadar ki (Avrupa'daki etnik azınlık ailelerinde olduğu gibi) bunların bir arada gözlendiği durumlar istisna olarak adlandırılır (Dekoviç ve diğerleri, 2006). Psikolojik-duygusal bağlılık aile modelinde ise ana-babanın sevgi ve kontrol yaklaşımlarının bir sentezi vardır.

Beşinci, 6. ve 10. bölümlerde psikolojik-duygusal bağlılık aile modelinin, kentleşmeyle artan eğitim, uzmanlaşma vb. değişen yaşam tarzlarına uyum sağlamak için geliştiğini gördük. Bu çevresel değişimler, özerklik ve bireysel olarak karar verme yetisini gerektirir. Ama aynı zamanda, bağlılık kültürü korunmuştur, çünkü bağlılık, yeni yaşam tarzlarına aykırı bir şey değildir. Bütünleştirici bir sentez olarak bu aile modeli, gelişmekte olan ülkelerdeki sosyoekonomik bağlamda ve gelişmiş ülkelerdeki göçmenler bağlamında özellikle önemlidir. Model, hangi aile özelliklerinin değişen yaşam koşullarında daha kolay adapte olabildiğini ve neden böyle olduğunu anlamamıza yardımcı olur. Dahası, yaşam tarzlarındaki değişimlerin ortak noktaları göz önünde bulundurularak, psikolojik-duygusal bağlılık aile modeli, kendisine doğru küresel bir uyumun yaşandığı model olarak da önerilmektedir.

Özerk-İlişkisel Benlik. Bu kitapta öne sürülen diğer temel bütünleştirici sentezlerden biri de, çoğunlukla psikolojik-duygusal bağlı aile modelinde görülen özerk-ilişkisel benliktir. Altıncı bölümde ayrıntılı anlatıldığı üzere, özerk-ilişkisel benlik oluşumu iki özelliği birleştirir: özerklik ve ilişkililik. Bunlar psikolojide her ne kadar temel olarak kabul edilse de bir o kadar da çelişkili olarak görülür. Özerk-ilişkisel benlik kavramına iki farklı düşünme ve araştırma yoluyla vardım. Bunlardan biri, Çocuğun Değeri Araştırması'na dayanan bana ait 'aile değişimi kuramı'dır. Psikolojik-duygusal bağlılık aile modelinde görülen özerk-ilişkisel benlik ve bu aile modeli, kent yaşamına doğru değişen küresel sosyal değişim bağlamında görülür. Buna uluslararası göç de dahildir. Diğer yol ise iki temel insan ihtiyacından ortaya çıkmıştır: Etkinlik (özerklik) ve ilişkisellik. Bunların bileşimi olarak özerk-ilişkisel benlik bu nedenle en uygun insan modeli olarak ortaya çıkar. Bu iki düşünce yolu da özerk-ilişkisel benliğin sağlıklı bir insan modeli olduğunu ima eder (bkz. Tablo 6.4).

Özerk-ilişkisel benlik modeli en az iki nedenden dolayı sağlıklı bir insan modeli olarak ortaya çıkıyor. Öncelikle bu model, iki temel ihtiyacı (özerklik ve ilişkililik) tanır ve karşılar. İkinci olarak, bu ihtiyaçla-

rın karşılanması, modern, teknoloji toplumunda yaşamaya elverişlidir. Özerklik, okulda ve kentsel, teknoloji toplumunda uzmanlık gerektiren işlerde başarı için işlevseldir. Diğer yandan ilişkililik, sağlıklı insan gelişimi için gereken psikolojik desteği sağlar.

Sosyal/Bilişsel Zekâ. Yetkinlik gelişimini tartışmamızda, sosyal ve bilişsel yetkinlik önemli bir faktör olarak ortaya çıktı. Sanayileşmemiş toplumlardaki sosyal zekânın ve pratik yeteneklerin önemini konu alan kültürel çeşitlilik 3. bölümde anlatılmıştı. Bu, teknoloji toplumlarında değer verilen bilişsel okul-tarzı bir yetkinlikten farklıdır. Özellikle, günlük biliş paradigması içinde yürütülen araştırmalar, bu yetkinliklerin birbiriyle çatıştığına işaret ediyor. Bunların alternatif öğrenme yolları olduğunu, her birinin kendi bağlamı içinde değerli olduğunu öne süren görüşler kültürel çeşitliliği tanır ve över ama küresel kentleşmeye ve değişen yaşam tarzlarına değinmez. Yüksek teknolojili kentsel toplumlarda başarı, bilişsel/okul tarzı yetenekler gerektirir, bu yüzden bu yetenekler değerlidir. Değişen yaşam şartlarında başarı için pratik yetenekler tek başına yeterli değildir. Öte yandan sosyal zekâ özellikle beraberlik kültürlerinde değerli olmaya devam eder.

Bu nedenle, bilişsel yetenekleri sosyal zekâ yerine koymak değil, sosyal zekâya eklemek gerekir (bkz. Bölüm 3). Yani, sıkı insan bağlarının geçerli olduğu toplumlarda sosyoekonomik gelişim bağlamında, sosyal/bilişsel yetkinliğin bütünleştirici bir sentezi gereklidir. Bu yapı yetkinlik konusu içine girer ama özerk-ilişkisel benliğe de paraleldir. Özerk hareket, bilişsel yetkinlikten yararlanır ve ilişkisel benlik, başkalarının ihtiyaçlarına olan sosyal duyarlılık ve sosyal sorumluluk (yani sosyal zekâ) üzerine inşa edilir.

Yukarıdaki sentezler bu bölümde ortaya konan kuramsal perspektiflerin bel kemiğini oluşturur. Sentezler, farklı kültürel deneyimlerden ortaya çıkan yerel bilgilerle beraber bu konudaki evrensel bilgiden de yararlanan düşünce sistemini temsil ediyorlar. Bu yüzden bunlar, 7. bölümde tartışılan "içsel" düşüncenin örnekleri olarak görülebilir. Aslen UNESCO tarafından öne sürülen içsel gelişme (*endogenous development*), hem kültüre ait hem de evrensel ortak bilgiyi içine alır; yani bu da bütünleştirici bir sentezdir. Bu perspektifi sırf "yerel" (*indigenous*) olandan ayıran, sadece yereli içermeyip, onunla birlikte evrenseli de kapsaması ve bağlamsalla evrenseli bağdaştırmasıdır.

Müdahaleyle İlgili Kritik Konular

Bu kitapta ortaya çıkan önemli bir temel soru, toplumsal değerler ve uygulamalarla, örneğin çocuk yetiştirme tarzlarıyla, çocukların gelişimsel yörüngeleri arasında optimal bir uyum olup olmadığıdır. Eğer aşırı bir rölativist görüş açısına sahip değilseniz, bu, meşru bir sorudur. Bu soru, aşırı işlevsel-determinist-göreceli (relativist) bir görüş tarafından olumlu olarak cevaplandırılacaktır. Çünkü bu görüşe göre, bir toplum neye ihtiyaç duyarsa, ona değer verir ve uygular. Dolayısıyla, örneğin çocuk yetiştirme tarzının toplumun öncelikleriyle optimal olarak uyuşacağı varsayılabilir.

Bu görüş ciddi birtakım problemler içermektedir. İlk olarak, herhangi bir toplumda hiçbir zaman tam bir görüş birliği ve uzlaşma olamaz; aykırılıklara ve sapmalara her yerde rastlanır. Bu yüzden toplumun değer ve uygulamalarıyla davranışsal sonuçlar arasında mükemmel bir uyum var olamaz. İkinci nokta ise, işlevsel analiz aydınlatıcı olmakla birlikte birtakım sınırlar da içerir. İşlevsel analiz, determinist bir çerçevede kullanıldığı zaman döngüsel bir uslamlamaya dönüşebilir ve durağan, değişmeyen bir toplum varsayımına yol açabilir. Örneğin, tarım toplumlarının yaşam tarzlarında itaate odaklı çocuk yetiştirme işlevsel olduğundan aile kültürünün bir parçası haline gelmiştir. Fakat aile kültürünün bir parçası olması, onun, değişen bağlamda (örneğin kente göç edildiğinde) kullanımını meşru kılmaz, çünkü artık işlevsel olmayabilir. Nitekim itaat odaklı çocuk yetiştirme, kentsel yaşamda işlevsel değildir. Bazı davranışların kültürün bir parçası olduğu için işlevsel olması gerektiği varsayımı açıkça yanlıştır çünkü bütün toplumlar sürekli olarak değişir. Toplumsal değişimle beraber, bir zamanlar işlevsel olan ve optimal uyuma sahip bazı uygulamalar işlevsel olmaktan çıkabilir, bu durumda bunların düzeltilmesi, değiştirilmesi gerekir.

Bu son iddia, neyin optimal veya değil, neyin doğru veya değil, neyin iyi veya kötü olduğu konularında kararların alınabilirliği üzerine kurulmuştur. Bu tez, bu kitapta uzunca tartışılan standartlar/göreceilik ve değişim meydana getirmede psikolojinin rolü gibi birbiriyle ilgili konuları irdeliyor.

Bu konuyla ilgili kişisel görüşüm, toplumsal değer ve uygulamalarla çocuk gelişim yörüngesi arasındaki uyumun optimal olup olmadığı sorusunun meşru bir soru olduğu doğrultusundadır. Psikoloji, gerekli bilgiyi

ve bu soruyu cevaplama yetisini oluşturmuştur. Böyle olmakla beraber, psikoloji insan gelişiminin temel standartlarını oluştururken, kültüre duyarlı olmayı unutmamalıdır. Bu nokta kendi içinde çelişkili görünebilir, ancak bu kitapta da iddia edildiği gibi aslında değildir. Kültüre duyarlı bir bakışa sahip olmak her kültürün tek ve kendine özgü olması ve karşılaştırmalı standartların imkânsızlığı demek değildir. Önemli olan, ölçümün ve değerlendirmenin doğru yapılmasıdır. Burada doğru ölçümden kastedilen, karşılaştırmalı olarak kullanılabilecek ve kültürel geçerliliği olan standartların kullanılmasıdır. Demek ki "emik" ve "etik" yönelimler arasında (bağlamsal ve evrensel arasında) bir dengeye gerek vardır; bu ise emiklerin karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan "oluşturulmuş etik"le mümkündür (Berry, 1989; Berry ve diğerleri, 1992). Yani, farklı kültürel ortamlardan toplanan bulgular arasında ortak, benzer süreç ve özellikler olabilir ve bunların bazı kıstas ya da standartlara göre karşılaştırılması mümkündür.

Bu bakış açısı, genelde müdahale araştırmalarının temelini teşkil etmektedir. Bu bakış, örneğin "okul öncesi hazırlık" ve okul başarısı gibi belli standartların kullanılabildiği bilişsel yeteneğin geliştirilmesi alanında oldukça belirgindir. Bu standartlar, okuma öncesi ve matematik öncesi yeteneklerin geliştirilmesi gibi müdahalenin belli alanlarında uygulandığı gibi, değerlendirmede kullanılan ölçümlerde de uygulanabilir. Karşılaştırılabilir standartlar, bilişsel yetenek, okulun gerektirdikleri ve okulla ilgili başarı kıstasına dayanmaktadır.

Okulla ilgili bilişsel göstergeler kadar belirgin olmamakla beraber, sağlıklı sosyo-duygusal gelişimin göstergeleri de oluşturulabilir. Erken Destek Projesi'nden (EDP) örnek vermek gerekirse, bu göstergeler 4. ve 5. bölümlerde tartışılan kuramsal bakış açısına dayanmaktadır. Bu kuramsal bakış açısı, özerklik ve ilişkisellik olmak üzere iki temel insan gereksinimi ve bunları birleştiren duygusal bağlılık aile/insan modelini içermektedir. İlişkisellik kültürüne sahip Türk toplumunu ele aldığımızda, ilişkiselliğe ve sıkı insan bağlarına verilen önem sonucunda insanların ilişkisellik gereksiniminin büyük ölçüde doyurulduğunu görüyoruz. Ancak özerklik gereksinimi yeteri kadar tanınmamakta ve doyurulmamaktadır. Bu durum EDP'nin ilk yıl ölçümlerinde, annelerin ilişkiselliğe değer veren ve özerkliği reddeden çocuk terbiyesi yaklaşımlarında görülmüştür. Benzer bulgular Türkiye'de yapılan başka araştırmalarda da saptanmıştır (Ekşi, 1982; Fişek, 1991; Geçtan, 1973). EDP'deki sosyo-

duygusal alandaki müdahalenin temel amacı, çocuk eğitiminde özerkliğin kabulü ve çocuklarda oluşacak özerkliğin teşviki olmuştur.

Bu kitapta ortaya çıkan bir başka konu da kültürel değer ve uygulamalarla çocuk gelişimi yörüngeleri arasında optimalden daha az bir uyum olduğunda psikolojinin rolünün ne olacağıdır. Psikolojinin, durumu analiz etme, anlama ve açıklamadaki rolüne ek olarak gerektiği yerde değişim oluşturma rolünden de söz etmiştim. Bu, her müdahale araştırmasının temelinde yatan bir roldür. Değişimin nasıl gerçekleştirileceği ve en etkili stratejinin ne olacağı ise ampirik bir konudur.

Kitapta vurgulanan bağlamsal yaklaşım, EDP'de bizim bu konuya ilişkin seçimlerimizi şekillendirmiştir. Projede amaçlanan temel müdahale, anneye odaklanarak çocuğun aile çevresini yani bağlamı değiştirmekti. Süregelen kurum merkezli müdahale ile beraber ve onunla karşılaştırarak ev merkezli bir erken destek müdahalesi uyguladık. Projenin oluşturduğu müdahalede kullanılan genel yaklaşım, bir "eksikliği" düzeltmekten çok, olanı destekleyerek güçlendirme anlayışı üzerine kurulmuştu.

Bu, kavram ve uygulama açısından önem taşıyan bir başka konudur. Bir "eksiklik" modelini kabul etmemek, var olan şartların çocuk gelişimi için optimal olduğu anlamına gelmez. Eğer durum böyle olsaydı, müdahaleye gerek kalmazdı. Burada anlaşılması gereken daha çok, optimal gelişimin oluşturulması için şartları değiştirirken, var olan olumlu unsurların güçlendirilmesidir. Yani destekleyici müdahale, uyumsuz olanın değiştirilmesi için uyumlu olanın güçlendirilmesi demektir. Böyle bir yaklaşım, ilk olarak bir psikoloğun değişim görevlisi rolünü kabul etmesini, ikinci olarak da neyin değişmesi gerektiği konusunda bilimsel bulgulara dayanarak karar vermesini gerektirir. Diğer bir deyişle, bazı optimal gelişim standartlarının (normların/kriterlerin) kabulü gerekir.

Bu tür kararlar alınırken birtakım riskler de mutlaka beraberinde gelmektedir. Ancak, daha önce de sözü edildiği gibi, ortamın gerçeklerini ve insanların özlemlerini kavramak için çaba harcanırsa bu riskler azaltılabilir. Dahası, karar almamak ve bir şey yapmamak da statükonun devam etmesine yol açan "kararsızlık kararı"dır; riskler taşır.

Araştırma bulgularıyla desteklenen geçerli kuramın yol göstericiliği de önemlidir. EDP müdahalesi, geliştirdiğim aile değişimi kuramıyla ve gelişim psikolojisi alanındaki kültürel geçerliliği olan kuram ve araştırmalarla şekillenmişti. Burada kültürel bağlamcılığı evrensel

standartlarla bir araya getirme çabası vardır (2., 3., 5. ve 7. bölümlerde sözü edildiği gibi). Çocukları kentteki okullara devam eden kır kökenli ailelerin değişen yaşam tarzları, müdahalenin sosyoekonomik bağlamını oluşturmaktaydı. Bu noktalar göz önünde tutularak, EDP'de, annenin değişen yönelim ve davranışlarına odaklanılmış ve buna yeni unsurlar ekleyerek değişim meydana getirme konusunda bazı kararlar alınmıştır. Bu kararlar, bir taraftan çocuğun bilişsel yetkinliğinin gelişmesi ve okul başarısı için, diğer taraftan daha sağlıklı sosyo-duygusal gelişimi için daha iyi bir anne-çocuk etkileşimi sağlamak ve çocuğu desteklemek amacıyla alınmıştır. Bunların içinde: çocukla sözel iletişimin arttırılması; çocuğa ilgi; annenin çocuğun bakış açısını anlamaya çalışması; neden-sonuç ilişkilerini içeren ve yetkili (yetkeci olmayan) disiplin; çocuğun anneden daha fazla kabul görmesi, çocuğun özerkliğinin anne tarafından takdir edilmesi; daha fazla destekleyici ana-babalık; daha yüksek eğitim beklentileri ve çocukla birlikte yürütülen bir okula hazırlanma programı gibi çok belirgin değişim hedefleri bulunmaktaydı.

Bu kararlar, bir taraftan yaşa ait bilişsel gelişim ve okul hazırlığı ile ilgili evrensel gelişim psikolojisi bilgilerine, diğer taraftan duygusal bağlılık insan/aile modeline dayanmaktadır (bkz. Bölüm 5). Kitabın ilk kısmında tartıştığım araştırma ve kuramlar, bu noktada önem kazanmaktadır. Örneğin, anne eğitiminin esas amacı, Goodnow (1988) tarafından "ana-baba modernliği" olarak tanımlanan uyarıcı ana-baba yönelimini teşvik etmekti. Bu tür bir yönelim, çocuğun bilişsel gelişimine ve okul başarısına katkıda bulunmaktadır (bkz. Bölüm 2 ve 3). Diğer bir amaç da ilişkisel benliğin gelişiminde özerkliği yerleştirmek, böylece özerklik ve ilişkisellik gereksinimlerini dengelemekti (bkz. Bölüm 4, 5 ve 6).

Daha önce sözü edildiği gibi, bu amaçların "duygusal bağlılık" aile modeliyle bir uyum gösterdiği görülmektedir. Bu modelde özerk benlikle ilişkisel benliğin bir sentezi öneriliyor. Bu noktada bir itiraz ortaya çıkabilir. Bizim, bağımlı ve bağımsız gelişmenin bir sentezine doğru ilerlemediğimiz, bağımsızlığı (bireyselliği) yerleştirmeye çalıştığımız ileri sürülebilir. Böyle bir itirazın cevabı, EDP'de, bazı annelerde özerkliğe doğru olumlu bir yönelim görülürken, ilişkisel yönelimlerin de zayıflamamış olmasıdır. Bu, salt bireysellik/ayrışmaya doğru olan bir değişimden çok farklıdır. Burada, özerklik ve ilişkiselliğin sentezine doğru bir değişimin başladığı görülmektedir.

Bu değişimi meydana getirmede bağlamsal bir yaklaşım kullanılmıştır. Değişimin aracı olarak grup tartışmaları ve genel olarak grup dinamiği kullanılmıştır. K. Lewin'in ilk çalışmaları (1951, 1958) –bugün yeterince takdir edilmese de– grup süreçlerinin tutum ve davranış değişimini kolaylaştırdığını göstermiştir. Aynı kolaylaştırıcı etkiler bizim projemizde de ortaya çıkmıştır. Küçük gruplar halinde düzenli olarak toplanan bireyler, kendilerini grupla özdeşleştirmişler ve grubun aktif katılımcıları oldukları için grup normlarını benimsemişlerdir. Böylece, grup kararlarını uygulama konusunda kendilerini sorumlu hissetmişlerdir; bu, tutum ve davranış değişimini kolaylaştıran bir süreç olarak gözüküyor. Bundan öte, grup üyeleri grubun içinde olmadıkları zaman bile grup desteğini hissettikleri için, çevrelerindeki bazı kimselerin olası muhalefetine karşı direnme konusunda, sadece kendi bireysel kararlarını uygulama durumundan daha güçlü oluyorlar. Bu güçlenme, grup etkilerinin uzun süre korunmasının temelini teşkil ediyor.

Kültürel açıdan duyarlı bir yaklaşım da grup sürecine işaret etmektedir. Geleneksel Türk kültüründe, kadının akrabaları ve yakın çevresindeki gruplar önemli bir destek işlevi görür (Kiray, 1981; Olson, 1982). Böyle bir tanıdık sosyal yapıyı kullanmak, varolan kültürel öğelerden yararlanmak demektir. Gerçekten de, kadının çevresindeki kadınlardan oluşan destek ağının, kadın ve erkeğin rol paylaşımının çok sınırlı olduğu ataerkil Akdeniz toplumlarından (Peristiany, 1976) Amerika'da kadının aile reisi olduğu erkeksiz Siyah ailelere kadar birçok kültürde önemli olduğu gözlenmiştir (Coll, 1990; Garbarino, 1990; Harrison ve diğerleri, 1990; Stevens, 1988). Nitekim Slaughter (1983) kültürel olarak grup tartışmalarının, düşük gelirli Siyah annelere yapılan ev ziyaretlerinden daha uygun bir müdahale yaklaşımı olduğunu öne sürmüştür. Türkiye'de de olduğu gibi, birbirine sıkı bağlarla bağlı insan ilişkilerinin görüldüğü "bağlılık kültürü"nde, grupları destek mekanizmaları ve değişimin unsurları olarak görmek mümkündür.

Son olarak, grup eğitimi bireysel eğitimden daha ekonomiktir. Zaman, personel ve kişi başına eğitim hizmeti için yapılan yatırımlar açısından, grup ortamı tek tek kişileri hedef almaktan çok daha ekonomiktir. Bütün bu nedenlerden dolayı EDP, gruba yönelimi tercih etmiştir. Yani, bağlamsal yönelimimiz, bu projede kavramsal ve metodolojik yaklaşımımızı iki düzeyde belirlemektedir: Hem çocuğun gelişimine aile bağlamında (anne aracılığıyla), hem de anneye grup içinde eğilirken. Çocuk çevresi

içinde; anne de çevresi içinde desteklenmektedir – Bronfenbrenner'in kavramlarıyla sırasıyla mikro ve mezo sistemler (1979).

Annelerle çalışırken kullandığımız yaklaşım, aynı zamanda annenin rolünün kavramlaştırılmasında da bir değişim meydana getirmektedir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki gruplar, kırsal kesimde yaşayanlar ve kentsel toplumda marjinal konumdaki etnik azınlıklar arasındaki ana-babalığın tanımı, sevgi ve ilgiyi içermektedir; ancak çocuğu okula hazırlamak genelde bu tanımın dışında kalır. Daha yüksek eğitimli orta sınıfın ana-babalıkla ilgili tanımına ise bu son nokta da dahildir (bkz. Bölüm 2 ve 3). Araştırmaların büyük bir bölümü, ana-babalığın bu daha kapsamlı tanımının çocuğun okula hazırlığı ve okul başarısı açısından daha yararlı olduğunu göstermiştir (Chao, 2000; Chao ve Tseng, 2002; Coll, 1990; Goodnow, 1988; Jose ve diğerleri, 2000; Laosa, 1980, 1984; R. A. LeVine ve White, 1986; Slaughter, 1988). Biz de çalışmamızda bu tanımı kullandık. Bilişsel yönelimli anne odaklı müdahale çalışmaları ana-babanın öğretici, yetiştirici rolünü benimser.

EDP'nin uygulamaları ve sonuçları, ana-babalığın tanımının kültürel olarak değişebileceğini; hatta müdahaleyle de değiştirilebileceğini göstermiştir. Uzun vadeli bulgularımız da bu tür bir değişimin çocuğun gelişimi açısından daha yararlı olabileceğini göstermiştir.

Ana-baba rollerinin tanımındaki değişiklikle birlikte, ana-babaların "iyi" ve "yetkin" çocuk kavramlarının da değiştiği görülmüştür. Üçüncü ve 4. bölümde belirtildiği gibi, benliğin ilişkisel olarak kavramlaştırıldığı ve birbirine sıkı bağlı ilişkilerin yaygın olduğu ortamlarda ("ilişkisellik kültürleri"nde), zekânın "sosyal tanımı" hâkimdir. Burada itaatkâr ve sosyal açıdan sorumluluk sahibi çocuk istenmektedir. Erken Destek Projesi'nin birinci yıl taban ölçümleri de bunu göstermiştir. Bilişsel yeterliliğin ve özerkliğin üstünde duran müdahale projesi, bu kavramlaştırmayı bilişsel yeterliliği ve özerkliği de içine alacak şekilde genişletti. Değişim çok açıktı; örneğin, eğitim almış annelerin çocuklarının özerkliğini kabul etmesi, çocuklarının okulla ilgili faaliyetlerini kendi başlarına yapmalarını beklemeleri ve çocuklarının daha yüksek bir eğitim düzeyine ve başarıya ulaşmasını istemeleri, eğitim almamış annelere göre daha yüksek düzeydeydi.

Oluşan bu "yeni" değerler, ilişkisellik değerlerinin yerini almak yerine onlara *eklenmiştir*. Bunu, eğitim görmüş annelerin ilişkiselliğe gösterdikleri önemin devam etmesinden anlıyoruz. Bu sonuçlar psikolo-

jik/duygusal bağlılık aile modelinin geçerliliğine kanıt oluşturmaktadır (bkz. Bölüm 5). Sonuçların işaret ettiği bir başka önemli nokta da, bu tür bir insan ilişkileri modelinin müdahaleyle oluşturulabileceğidir.

Önemli bazı noktaların EDP'deki yansımaları, kitabın birinci kısmında sözü edilen kavramsal düşüncelerin kitabın ikinci kısmında sözü edilen uygulamalarla yakından ilgili olduğunu gösteriyor. İnsan gelişimi, benlik, aile ve toplumu ilişkilendirmekte kullandığım genel bağlamsal-gelişimsel-işlevsel yaklaşım, aynı zamanda EDP'nin de temelini oluşturdu.

Göçle İlgili Önemli Konular

Bu kitapta ortaya çıkan kilit bir soru, aile/insan modellerinin sosyoekonomik değişimle birlikte belli bir yöne doğru odaklaşmasını ele alır. Soru, kentsel teknoloji ağırlıklı yaşam tarzlarına doğru olan küresel eğilimlerle birlikte, psikolojik/duygusal bağlı aile modeline ve özerk-ilişkisel benlik modeline doğru genel bir eğilim olup olmadığıdır. Çünkü bu modeller yeni yaşam tarzlarına daha kolay adapte olur. Burada öne sürdüğüm kuramsal perspektif, ilgili görgül göstergelerle beraber bu soruya olumlu yanıt veriyor.

Bu aile değişimi kuramı aslen, karşılaştırmalı Çocuğun Değeri Çalışması'ndan ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, sosyoekonomik gelişimleri ve demografik geçişleri farklı dokuz ülkede yürütülmüştü. Ülkelerarası çeşitlilikler ve Türkiye'de sosyal sınıf farklılıkları, aile değişimi kuramının açıklamaya çalıştığı aile fonksiyonunun sistematik örneklerine işaret etti. Bunlar 5. bölümde ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Toplumsal değişim normalde yavaş işleyen bir süreçtir, kültür değişimi de öyle. Bu nedenle, böyle değişimleri görgül olarak araştırmalarda saptamak zordur. Ama göç bağlamında, bazı değişiklikler hızla oluşur. Özellikle uluslararası göçlerde, kırsal/tarımsal/geleneksel yaşam tarzından teknoloji ağırlıklı/kentsel bir yaşam tarzına doğru geçiş vardır. Bu geçişte, başka bir kültürle karşılaşılır. Bu karşılaşma, bağlılık kültürüyle ayrışıklık kültürü arasındaki çatışma şeklinde oluşabilir. Bu yüzden göç, toplum, aile ve birey düzeyinde sosyal bir değişimi oluşturur. Bir toplumda normalde kuşaklar boyu sürebilecek bir olay, kültür teması bağlamında bir ya da iki kuşak içinde oluşabilir. Bu yüzden göç, kültürleşme yoluyla bize aile/insan modellerindeki değişimleri incelemek için

sosyal bir laboratuvar sağlar. Toplumsal değişimde de olduğu gibi, göç, psikolojik/duygusal bağlılık aile modeline ve özerk-ilişkisel benlik modeline doğru bir eğilimi ortaya çıkarır.

Görünen odur ki, hem özerklik hem ilişkisellik kültürleşme için değerlidir. Özerklik sosyokültürel adaptasyona, ilişkisellik ise psikolojik adaptasyona yardımcı olur. Sosyokültürel adaptasyon, özerk kişinin, teknoloji ağırlıklı kentsel toplumun eğitim ve meslek başarısı taleplerini başarılı bir şekilde karşılayabileceği faaliyeti gerektirir. Genellikle dışa bağımlılığın içerdiği uysal ve itaatkâr bir tavır, gelişmiş teknoloji toplumunda başarı ve yukarı sosyal hareketlilik için çok geçerli değildir. Diğer yandan ilişkisellik, psikolojik adaptasyona yardımcı olur çünkü özellikle ailede bağlılık, kültür etkileşimine giren kişiye stresli ortamlarla başa çıkabilmesi için gereken duygusal desteği sağlar. Bu görüş göçte adaptasyon konusunda yürütülen görgül çalışma sonuçlarıyla desteklenmektedir (Arends-Toth ve Van de Vijver, 2006; Gungor, 2007; Phalet ve Swyngedouw, 2004; Kwak, 2003; Ward ve Kennedy, 1996: Ward, 2001).

Bu nedenle, kendisine doğru evrensel bir odaklaşma olduğunu gördüğümüz (bkz. Bölüm 6) özerk-ilişkisel benlik, göç ve kültürleşme bağlamında da uyumlu bir model olarak ortaya çıkıyor. Bu bağlamda özerk-ilişkisel benliğin adapte olabilirliği daha da fark edilir. Toplumsal sosyoekonomik gelişim ve uluslararası göçteki benzer değişimleri düşündüğümüzde bu şaşırtıcı değildir. İki durumda da çoğunlukla kırsal/gelenekselden kentsel/moderne bir geçiş vardır. Dolayısıyla, psikolojik/duygusal bağlı aile modeli, göç bağlamına en iyi adapte olabilen model olarak görünmektedir. Çünkü bu model çocuk yetiştirmede hem anababa kontrolünü hem de bağlılıkla birlikte özerkliği içerir. Bu yüzden de özerk-ilişkisel benliğin gelişimine yardımcı olur.

Böylelikle göç bağlamı, psikolojik/duygusal bağlı aile modelini ve özerk-ilişkisel benliği sağlıklı insan modelleri olarak doğrular. Göçmenlerin ve azınlıkların daha iyi entegre olmalarını sağlamak için tasarlanmış politikalar ve müdahaleler, bu sağlıklı modelleri desteklemeyi amaçlamalıdır. Ayrıca, hem dominant hem de azınlık toplumda bu modellerin istenirliği bilincini oluşturmaları yararlı olur.

Şimdi, yetkinlik için sosyalleşmedeki değişime değinen Şekil 3.1 (bkz. Bölüm 3) ailede ve kişideki değişimleri de ekleyerek tamamlamaya hazırız. Şekil 11.1, hem toplumsal sosyoekonomik gelişim hem de geleneksel kırsal toplumdan teknoloji toplumuna göçle oluşan değişimlerin daha kapsamlı yapısını sunuyor.

Şekil 11.1 Sosyal Değişme ve Yetkinlikte, Ailede ve Benlikte Değişimler

Ortam	**Geleneksel/ Kırsal Toplum**	→	**Kentsel/Yüksek SED Teknoloji (Göç) Toplumu**
	Uzmanlaşma gerektirmeyen iş Hiç/az eğitim		Uzmanlaşılmış iş Artmış eğitim
Öğretme & öğrenme	Gösterme ve örnek alma Çıraklık yöntemi	→	Sözlü açıklama Okul-tarzı öğrenme
Yetkinlik	Sosyal zekâ Pratik/el becerileri	→	Sosyal + bilişsel zekâ Okul-tarzı beceriler
Aile	Bağımlılık modeli Maddi bağımlılık Ekonomik/yararcıl ÇD	→	Psikolojik/duygusal bağlılık modeli Azalmış maddi bağımlılık Psikolojik ÇD
Çocuk yetiştirme	İtaat odaklı çocuk yetiştirme	→	Kontrol + özerklik
Benlik gelişimi	Bağımlı ilişkisel benlik	→	Özerk ilişkisel benlik

Gelişmekte olan ülkelerin gelişmiş kentsel kesimlerindeki yaşam tarzları ve göç edilen Batı ülkelerinin yaşam tarzları arasındaki benzerlikler, bunları değişim yörüngelerinin odakları olarak ele almamıza imkân tanıyor. İkisinde de, yetkinlikteki değişimlerle beraber benlikte de değişimler vardır. Ailede ve kişide hâlâ eski köylülerin/göçmenlerin beraberinde taşıdıkları bağlılık kültürü yansımalarına şahit oluruz. Ama bu yansımalar değişen yaşam tarzlarına adapte olabilecek şekilde değişmiştir. Sonuç genellikle bütünleştirici sentezdir. Şekil 11.1'de gösterilen değişimler, psikolojik/duygusal bağlı aile modelinde oluşan değişimlerdir.

PSİKOLOJİ VE SOSYAL POLİTİKA

Bu tartışmalar bizi hangi yöne götürüyor? Bu soruyla politik arenaya girmiş oluyoruz. Bu kitapta sözü edilen konuların politik açıdan ne anlam ifade ettiği hakkında söylenecek çok söz var. Burada ilk olarak psikoloji ve sosyal politikalar arasındaki ilişkiyi incelemek istiyorum.

Siyaset bilimciler, sosyologlar ve ekonomistler gibi diğer sosyal bilimcilerin tersine, psikologlar sosyal politikalarla pek ilgilenmemişlerdir (bkz. Bölüm 7). Bu durum, psikoloji analizlerindeki bireye odaklı bakış ve sosyal gelişme konularına karşı ilgisizlik göz önüne alındığında şaşırtıcı değildir. Bu kitapta bunun değişmesi gerektiği savunuldu çünkü psikoloji, bilimsel olduğu kadar sosyal sorumluluk da taşımalıdır.

Psikolojinin büyük ölçüde tanındığı ve kurumsallaştığı ABD'de, psikolojinin sosyal konularla ilgilenme geleneği bir ölçüde mevcuttur, özellikle ruh sağlığı alanında. Fakat henüz ABD'de bile psikoloji "toplumsal çıkarlar"la ilgili değişimleri meydana getirebilecek bir araç olarak gücünü ortaya koyamamıştır (M. B. Smith, 1990). Yine de psikoloji bilimcilerinin politik konulara dahil olmaları gerektiği bilinci yaygınlaşmakta (Ceci ve Papierno, 2005; Lerner, 2001; Shonkoff, 2000; Zimbardo, 2002) ve bunun başladığına dair işaretler görülmektedir. Amerikan Psikoloji Derneği, ulusal sağlık reformundan (APA Monitor, 1994), Head Start'ı güçlendirme çabalarına (*American Psychologist*, 1994) ve uluslararası insan haklarına (APA, 1994) kadar olan politik konulara yön vermek için uğraşmaktadır. Toplumun bazı önemli sorunlarının çözümü için bir

ilk adım olarak 2000-2010 yılları arasını "Davranış 10 Yılı" olarak ilan etmiştir (www.decadeofbehavior.org). Özellikle Çoğunluk Dünya'da psikoloji, sosyal politika ile çok daha az ilgilenmiştir.

Kuram ve araştırmaların politika için çıkarsamaları burada anahtar bir rol oynar. Bir süre önce Bronfenbrenner'in belirttiği gibi (1979), "Toplumsal politikaların temel bilime muhtaç olmalarından çok, temel bilimler toplumsal politikalara muhtaçtır. Olması gereken, bu iki alanın birbiriyle sadece tamamlayıcı ilişkileri değil, işlevsel bütünleşmeleridir" (s. 8). Smith'e göre de (1991) "psikolojinin katkısı nihai araştırma bulgularını rapor etmekle sınırlı değildir (ki araştırma bulguları çok ender nihai sonuç verir); belki daha da önemli olan, düşünülmemiş olasılıkların farkına varılmasını sağlayarak veya çıkmazları tekrar kavramlaştırarak politik soruları yeniden tanımlamaktır" (s. xviii).

Toplumsal politikalar, psikolojinin çalışma konusu olan insan koşulları ve insan davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Diğer taraftan da politikalar çoğunlukla ideolojileri, kültürel değerleri ve toplumun sosyal-yapısal özelliklerini yansıtır. Yani, politikalar, insan gelişimi ve davranışının içinde yer aldığı bağlamın önemli bir parçasını oluşturur. Politikaların bilimsel temellere oturması ve insan ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde değiştirilebilir olması da gerekmektedir.

Politikaların kültürel ve ideolojik temelleri ve bunların insan koşulları üzerindeki etkileriyle ilgili birçok örnek verilebilir. Örneğin, Avrupa'nın kuzeyindeki sosyal refah devletlerinde, tüm çocuklara erken çocukluk eğitimi ve gelişimi (EÇG) sağlamak devletin sorumluluğu olarak kabul edilmiştir. İsveç'te her çocuk ortalama bir yaşından itibaren EÇG'ye hak kazanmaktadır (Kağıtçıbaşı, Benedek, Dubois, Carney, Jallinoja ve Vlaardingerbroek, 1994; Kamerman, 1991). Bu tür bir sosyal refah ideolojisi, bütün çocukları kapsayan kuvvetli bir çocukbakım politikasını beraberinde getirmektedir. Yüksek kaliteli kurumsal çocuk bakımının herkese açık olması, kadının işgücüne katılımını arttırmaktadır, bu oran İsveç'te % 85'tir (dünyadaki en yüksek oran). Bu durum, örneğin çocuk bakımının toplumsal sorumluluk olarak görülmediği, "esas olarak bireysel ve özel bir konu" olarak kabul edildiği ABD'yle bir zıtlık teşkil etmektedir (Huston, 1991, s. 306). Sonuç, ABD'de kapsamlı çocuk bakım politikalarının olmamasıdır (Bogenschneider, 2000; Duncan ve Brooks-Gunn, 2000; Dohrn, 1993; McLoyd, 1997; Kamerman, 1991).

Bir başka örnek Batı Avrupa'daki sosyal politikalardır; bunlar, merkezkaç kuvveti gibi genç insanın ailesinden ayrılmasını teşvik edicidir. Avrupa ülkelerinin birçoğunda tüm sosyal güvenlik sistemi bireye odaklanmıştır. Avrupa Konseyi'nin "Aile Hizmetleri Arasındaki Etkileşim" konusundaki bir çalışma grubu (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 1994), Avrupa'da aile hizmetleri olarak adlandırılan hizmetlerin bile esas olarak bireylere yönelik olduğunu saptamıştır. Hatta bu o kadar yaygındır ki, bazı durumlarda kişinin başkalarıyla yaşamaktansa yalnız yaşaması, maddi olarak daha avantajlı olmaktadır. Örneğin Hollanda'da ailesiyle oturmayan üniversite öğrencilerine yapılan devlet yardımı, ailesiyle oturanlara yapılandan daha fazladır. Yine, "ayrışmışlık kültürünün" yansımalarının, sosyal politikalarla ayrışmışlığı daha da güçlendirdiği görülmektedir.

Bu örnekler, özellikle kültürlerarası açıdan bakıldığında, kültürel değerlerin, politikaların ve insan koşullarının karşılıklı etkileri ve işlevsel bütünleşmelerine işaret etmektedir. Bu yüzden, bu koşulların bilimsel olarak çalışılmasında, politikalar göz ardı edilmemelidir. Değişimi amaçlayan herhangi bir uygulamalı araştırma, bunun politik sonuçlarına dikkat etmelidir. Psikoloji, politik konularla ilgili olarak diğer sosyal bilimlerin yanında yerini almalı, sosyal politikalar-insan davranışı-insan koşulları kesişimlerini incelemeli, sosyal politikaları bilgilendirmeli ve insan refahını artıracak politikalar oluşturmak için harekete geçmelidir.

POLİTİKA İÇİN ÇIKARSAMALAR

Burada, bu kitapta sözü edilen konuların ve özellikle Erken Destek Projesi'nin (EDP) sosyal politikaya yönelik sonuçlarını inceleyeceğim. Politikaya yönelimi hem genel kavramlar hem de özel uygulamalar açısından inceleyeceğim.

Erken Gelişimi Destekleyen Politikalar

Bu kitabın birinci ve ikinci bölümlerinde yer alan tartışmaların muhtemelen en önemli politik çıkarsaması, erken insan gelişiminin ve EÇG'ye yatırım yapılmasının öneminin ortaya konulmuş olmasıdır. Bu, erken

yaşların "kritik dönem" olarak görüldüğü deterministbir bakışı içermez. Gerçekten de erken yaşta yoksunluk çekmiş çocukların ileri yaşlarda iyi gelişebilmeleri de mümkündür (Thompson ve Nelson, 2001; ayrıca bkz. Tizard, 1991). Ancak, yoksun koşullardan başarıyla sıyrılıp iyiye doğru gitmenin de sınırları vardır. Örneğin, özellikle sinir sistemi ve beynin hızla büyüdüğü yaşamın ilk yıllarındaki kronik beslenme bozuklukları ve ciddi protein-kalori eksikliği, sürekli zihinsel ve fiziksel zararlara yol açabilir; aynı durum mikro besleyicilerin yetersiz olarak alınmasında da ortaya çıkabilir (özellikle, iyot, demir ve A vitamini) (Evans ve Shah, 1994; Pollitt ve diğerleri, 1993; Dünya Bankası, 1993). Bu kitapta beslenme sorunlarından söz etmemiş olmama rağmen, bu örneği ciddi yoksunluklardan kurtulmanın sınırlarının olduğunu hatırlatmak için kullandım. Yakın zamandaki nöro-psikolojik araştırmalar erken yaştaki yoksunluğun zararlı etkilerini göstermektedir (Duncan ve diğerleri, 2003; Hoffman, 2003; Mustard, 2002; bkz. Bölüm 2 ve 7).

Ayrıca, yoksun koşullardan kurtulmanın ve iyileşmenin meydana gelmesi de çocuğun yakın çevresine bağlıdır. Daha önce de sözünü ettiğim gibi (bkz. Bölüm 7), beslenme ve çevrenin sağladığı bakım ve psiko-sosyal uyarım arasındaki etkileşim, "olumlu sapma"nın oluşmasını sağlar. Yoksun koşullarda çocukların hayatta kalması ve gelişmesi, onlara bakan, destekleyen ve uyaran, birbirine bağlı insan ilişkilerinin var olduğu bir çevrenin yardımıyla mümkündür (Carviota, 1981; Ceballo ve McLoyd, 2002; Kotchabhakdi ve diğerleri, 1987; Levinger, 1992; Weiss ve Jacobs, 1988; Zeitlin, 1991; Zeitlin ve diğerleri, 1990). Yetersiz beslenmenin zihinsel gelişmeye zararlı etkileri bile "evde uygun uyarımlar" yardımıyla düzeltilebilmektedir (L. Eisenberg, 1982, s. 63).

Bütün bu bulgular, erken insan gelişimine odaklanan ve çocuğa verilen çevresel desteğin geliştirilmesini amaçlayan örneğin eğitim politikalarının gerekliliğini ortaya koyuyor. Beslenme, sağlık ve psiko-sosyal gelişim arasındaki sinerjinin farkına varılmalıdır. Ana-babalar çocuklarının çok yönlü ihtiyaçları ve çok boyutlu gelişimleri hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukça, bu karmaşık sürece olumlu katkıları artacaktır.

Sağlıklı insan gelişimini desteklemek amacıyla EÇG'ye yatırımın birçok gerekçesi vardır. Myers (1992) bunlardan birkaç tanesini sıralamıştır. İlki ve en başta geleni, 1959'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda tam ittifakla kabul edilen Çocuk Hakları Bildirgesi'nde yer alan "çocuklar büyümeye ve tüm kapasitelerini geliştirme hakkına sahiptir-

ler" maddesidir. 30 yıl sonra, 1989'da, Çocuk Hakları Anlaşması onaylandı ve çocukların hayatta kalmaları, gelişebilmeleri ve bakımlarıyla ilgili hizmetlerin sağlanabilmesi kararları alındı. Bu, çocuğun refahını amaçlayan herhangi bir politika için temel bir gerekçedir.

Bununla beraber, ideal durumdan oldukça uzak olduğumuz göz önüne alınırsa, EÇG'ye yatırım yapmak için uygulanacak politikalara daha belirgin başka gerekçeler gerekmektedir. Bunlar bilimsel tartışmalardan ekonomik tartışmalara; sosyal eşitlikten programları güçlendirmeye kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Örneğin, bilimsel bulgular insan gelişiminde ilk yılların önemini vurguluyor; erken eğitim yatırımlarının üretimin artması gibi uzun vadeli getirileri oluyor; erken eğitim yoksun çevrelerde büyüyen çocuk için adil bir başlangıç sağlıyor ve EÇG ile bütünleştirilen kadın programlarının etkileri artıyor. Daha güncel tartışmalar yoksul çocukların yoksunluğunu gidermeye ve EÇG'ye yatırımlara odaklanmıştır (Doryan, Gautam ve Foege, 2002; Iglesias ve Shalala, 2002).

Erken gelişimi destekleyen politikaların aynı zamanda eğitime doğrudan katkısı da vardır, çünkü çocuğun okula hazırlığını sağlar. Bu, bir diğer temel insan hakkıdır– eğitim hakkı (Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi, 26. madde). Demek ki gelişme ve eğitim eksikliğinin milyonlarca çocuğu olumsuz etkilemesine, bunu önlemek mümkünken izin vermek, temel bir insan hakkının ihlal edilmesi demektir. Son yıllarda Çoğunluk Dünya'da EÇG'nin alternatif modellerine yapılan yatırımlar (bkz. Bölüm 8 ve 9) doğru yöne doğru ilerlendiğinin bir göstergesidir. ABD'de Head Start programlarına ilginin ve yapılan yatırımın yeniden artması (Brooks-Gunn, 2003; Kassenbaum, 1994; Zigler, 2003; Zigler ve Styfco, 1994), bazı teknoloji toplumlarında da artan fakirlik çerçevesinde erken gelişime odaklanma gereksiniminin daha fazla kabul edildiği anlamına gelir.

Bütünsel, Çok Amaçlı Politikalar

Bu kitapta çevrenin önemi hakkında yapılan tartışmalar, erken insan gelişimine ve EÇG'ye bütünsel, bağlamsal bir yaklaşıma işaret etmektedir. Sekizinci bölümde incelenen EÇG ve müdahale çalışmalarında elde edilen bulgular ve Erken Destek Projesi (EDP) (bkz. Bölüm 9), müdahale programında bireye odaklı bir yaklaşımdan çok bağlamsal-bütünsel

bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamaktadır. Çocuğu büyüten kişinin projenin içine dahil edilmesi burada anahtar rol oynamaktadır.

Bağlamsal yaklaşımın önemi, çocuk odaklı yaklaşımların yararsız olduğu anlamına gelmez. Örneğin, uzun vadeli yararlara sahip verimli bir müdahale programı olan Perry Okulöncesi Projesi (Berrueta-Clement ve diğerleri, 1984; Schweinhart ve diğerleri, 1994, 2005) ana-baba katılımını az da olsa içermekle beraber esas olarak çocuğa odaklı bir çalışmaydı. Buradaki önemli nokta, bağlamsal bir yaklaşımın çocukla birlikte çevreyi de desteklediği için *daha fazla* kazanım sağlayacağıdır. Bu nokta, özellikle herhangi bir nedenden ötürü çevrenin potansiyel olarak çocuğa verebileceğini verememesi durumlarında önem kazanıyor.

Bağlamsal/bütünsel bir yaklaşım, özellikle birden çok amaç hedeflendiği zaman işe yarar. Özellikle sağlık, beslenme, gelişim ve çocukların okula hazırlık ihtiyacı gibi konuları içeren, aynı zamanda da annenin ihtiyaçlarını gözeten (sağlık, aile planlaması, gelir sağlamak vb.) çok amaçlı programların daha yüksek düzeyde güdülenme ve katılım sağladığı ve daha uzun süreli olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Örneğin, EÇG'yi yetişkin eğitimiyle birleştiren EDP, beslenme, sağlık, aile planlaması öğelerini de içeriyordu ve kalıcı etkileri olan ekonomik bir programdı. Anneler bu konularda bilgilendiriliyor, böylece bilinç ve bilgi düzeyleri artıyor ve gerekli hizmetleri nasıl edineceklerini öğreniyorlardı.

Yukarıda sözünü ettiğim noktalar, özellikle birbiriyle kesişen farklı gereksinimlerin çok yoğun olduğu ve kaynakların kısıtlı olduğu Çoğunluk Dünya toplumları açısından önem taşımaktadır. Aile ve topluluk odaklı çok amaçlı politikalar, EÇG'yi hedeflerken, birbirini karşılıklı güçlendiren ve pekiştiren olumlu bir gelişim döngüsü oluşturma potansiyeline sahiptir.

ABD'de fakirlik içinde yaşayan çocuklar için oluşturulmuş başarılı müdahale çalışmalarının ortak noktalarıyla ilgili olarak Schorr (1991) şu hususlara işaret etmiştir: "*başarılı programlar çocuğu aile bağlamı içinde, aileyi de çevre bağlamı içinde ele almaktadır*" (vurgu orijinalden alınmıştır, s. 267). Yani, başarılı programlar, öncelikle ana-babaya ya da çocuğa odaklansalar bile, iki kuşağı birden içine almaktadır –bazıları üç kuşağı birden içerir– (Hadeed, 2005; Zigler ve Styfco, 1994). Dahası, başarılı programlar aynı zamanda "*tutarlı, geniş bir spektrumdaki gereksinimleri birleştiren, insanların gereksinimlerine uygun, esnek yapılı* ve "*ilişkilerin* önemini vurgulayan"

programlardır (vurgu orijinalden alınmıştır, Shorr, 1991, s. 267-269). Bu tartışma, çok amaçlı programları destekleyen kapsamlı politikaların gerekliliğini ve sadece Çoğunluk Dünya'da değil her yerde verimli olacağını göstermektedir.

Çoğu zaman, özellikle Çoğunluk Dünya'daki çocuk bakımı programları, çalışan annelerin çocuklarına salt bakım amacı taşır (Huston, 1991; Myers, 1992; Phillips, 1991). Çoğunlukla da talep edilen bakımdır. Oysa ki EÇG program değerlendirmeleri (bkz. Bölüm 8) ve özellikle Erken Destek Projesi (EDP)'nin takip araştırması sonuçları (bkz. Bölüm 9), eğitim içermeyen salt bakımın yetersiz olduğunu ve hatta çocuğun genel gelişimine zararlı bile olabileceğini göstermektedir. Demek ki kadının iş sahibi olmasını destekleyen politikalar bile yararlı olabilmek için çocuk gelişim hedeflerini gözetmek zorundadır. Bu durum, çok amaçlı ve aynı zamanda "kaliteli bakım"ı amaçlayan politikaları gerektirmektedir.

Kurum merkezli bakımın, bebeklikten itibaren bile, yüksek kaliteli olması mümkündür. İsveç'te gerçekleştirilen araştırmaların ortaya çıkardığı uzun süreli yararlar bunu göstermektedir (Andersson, 1992). Eğer çocuk bakım politikaları "kalite"yi ve "gelişimsel amaçlar"ı vurgularsa, değişik türdeki programların hepsi (kurum ya da ev merkezli) yararlı olabilir. Ancak şunu da kabul etmek gerekir ki, İsveç, dünyada en yüksek kalitedeki çocuk bakımına sahiptir (Kamerman, 1991). Çoğunluk Dünya'da bu düzeyde bir bakıma erişmek çok uzak bir olasılık gibi gözüküyor.

Bu yüzden, sonuç olarak şöyle bir genelleme yapabiliriz: Ev ortamının çocuğun optimal gelişimini yeterince destekleyemediği durumlarda, kurum merkezli bakımdan kalıcı yarar beklenemez. Buna karşılık, ev ortamının çocuğa erken uyarımı sağladığı ve gereksinimlerini karşıladığı durumda, kurum merkezli bakım yararlı olabilir. Yani ev ortamı yetersiz ise, ana-babayı ve aileyi içine alan bağlamsal bir yaklaşım daha doğru olacaktır.

Bir başka politik çıkarsama da EÇG programlarının geniş çaplı uygulama potansiyeliyle ilgilidir. Daha ekonomik modellerin geniş çaplı uygulanması daha kolaydır. Özellikle, Çoğunluk Dünya'da kurumsal olmayan, grup odaklı, ev ve yöre merkezli programların yaygınlaşması, bu bakımdan daha olasıdır. Ancak çok pahalı olmayan kurum merkezli programlar da yaygınlaşabilir.

EDP'nin Politikaya Yansımaları

Politikalar, programları oluşturabildiği gibi, geniş uygulama alanı bulmuş başarılı programlar da politikaları etkileyebilir. Örneğin, Erken Destek Projesi (EDP) ve bu projeden çıkarılmış uygulamalar, Türkiye'de yeni bir erken çocukluk eğitimi politikasının oluşmasına yardımcı olmuştur. EÇG, geleneksel anlayışta kurumsal yuva ve anaokulları olarak görülüyordu, daha önce de anlatıldığı gibi bunun sonucu çok yetersiz bir yaygınlık oranıdır (bkz. Bölüm 8 ve 9). Kurumsal EÇG'ye alternatif bir model oluşturan EDP örneğiyle bu dar tanım, EÇG'yi anaokullarına ek olarak yetişkin eğitim hizmetlerini de içine alacak yeni bir uygulama anlayışına doğru genişletildi. Bu projenin bir başka yararı da sivil toplum kuruluşlarıyla devlet arasında pek sık görülmeyen bir işbirliğini sağlamış olmasıdır. Böylece, EDP, gereken hizmetlerin yerine getirilmesinde önemli bir sorun olarak ortaya çıkan, koordine edilmemiş parça parça hizmetler (Schorr, 1991; Huston, 1991; Myers, 1992; Kağıtçıbaşı ve diğerleri 2006) yerine, düzenli bir işbirliğinin oluşmasına yol açmıştır. Türkiye'de iki bakanlık ve bir vakıf (Anne-Çocuk Eğitim Vakfı), EDP'den ortaya çıkmış olan Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın geniş çaplı uygulamalarının gerçekleştirilmesine dahil olmuştur.

Dokuzuncu bölümde anlatıldığı gibi, son 10 yılda Anne-Çocuk Eğitim programlarının genişleyen uygulamaları yüz binlerce anne ve çocuğa ulaşmıştır. Programlar, Batı Avrupa'daki etnik azınlıklara ve bazı Ortadoğu ülkelerinde uygulanarak Türkiye sınırlarının dışına da çıkmıştır. Ayrıca, AÇEV'in yeni programlarıyla binlerce babaya Türkiye'deki baba destek programları tarafından ulaşılmıştır. Anaokulu öğretmenleri, ana-babalar ve çocuklar Anne-Çocuk Eğitim Programlarından çıkarılmış olan okul öncesine odaklı programlar tarafından desteklenmektedir. Son olarak, AÇEP, televizyona uyarlanmış ve TRT'de yayınlanmıştır ("Benimle Oynar mısın?" programı). Farklı uygulamaların çeşitli değerlendirme çalışmaları, bunların çok yararlı olduğunu göstermiştir (Bekman, 1998a; Baydar, Kağıtçıbaşı, Gökşen ve Küntay, baskıda).

Bu, bir bilimsel araştırmanın politikayı nasıl bilgilendirebileceği ve etkileyebileceğine bir örnektir. Bu çalışma aynı zamanda, psikolojinin, kamuoyunda ve uygulayıcılar arasında, toplumsal gelişmeye katkısı olan bir bilim olarak tanınmasına ve prestijinin artmasına da katkıda bulunmuştur. Daha önce de sözünü ettiğim gibi (bkz. Bölüm 7), Çoğunluk

Dünya'nın birçok yerinde sosyal gelişme ekonomik gelişmenin gerisinde kalmaktadır ve bunun önemli bir nedeni gelişmenin hâlâ öncelikle ekonomik ve teknolojik olarak tanımlanmasıdır. Kültüre duyarlı psikolojik araştırmalar aradaki bu farkı, özellikle yeni programlar ve politikalar başlatarak kapatabilir.

Duygusal Bağlılık Modeli'nin Politik Çıkarsamaları

Psikolojik-duygusal bağlılık aile modelinin de bazı politik çıkarsamaları vardır. 'Çoğunluk Dünya'da sosyoekonomik gelişme sonucu, bu modele doğru bir geçiş üzerinde durmuştum. Çoğunluk Dünya'nın kentsel gelişmiş çevrelerinde, eğitimin herkese açık olmasıyla ve sosyal refahın artmasıyla, çocukların ekonomik ve yaşlılık güvencesi değeri azalmakta ve masrafları artmaktadır. Bu süreç, yaşlılıkta yetişkin evlatlara maddi bağımlılığı azaltmaktadır. Bu, çocuk eğitimine özerkliğin girmesine imkân sağlar, çünkü ana-babaya bağımlılığa yönelik mutlak itaat, artık amaç olmaktan çıkmıştır. Ayrıca, özerklik kentsel gelişmiş çevrelerin yaşam tarzlarında işlevsel hale gelir.

Bununla birlikte, bu sürecin gerçekleşmesi bazen uzun zaman alabilir ve değişen yaşam tarzının gerekleriyle kültürel değerler arasında bir çelişki meydana gelebilir. Sosyoekonomik koşulların değişmesiyle ailede maddi bağımlılık azalsa bile, çocuklardan mutlak itaat beklentisi ve özerkliğin reddi, kültürel değerler olarak devamlılığını sürdürebilir. Bu tür yetkeci ana-babalığın devam etmesi, Çoğunluk Dünya'nın değişen kentsel çevrelerinde artık işlevsel değildir. Çünkü kentsel yaşam tarzları ve uzmanlaşmış, çeşitlenmiş çalışma yaşamı, artık sadece söyleneni yapan değil, özerk karar verebilen insanlara gerek duyar.

Bu noktada çocuk bakımı ve eğitiminde değişimi kolaylaştıracak ve destekleyecek eğitimle ilgili politikaların önemi ortaya çıkmaktadır. Örneğin, okullarda ve özellikle yetişkin (ana-baba) eğitim programlarında özerklik, ilişkisellikle birlikte bir amaç olarak tanıtılabilir. Azalan nesiller arası maddi bağımlılıkla birlikte değişen ailede büyüyen çocuğun özerk olması, ailenin bütünlüğüne artık bir tehdit olmaktan çıkma durumundadır. Bu yüzden, bu tür bir değişim girişiminin büyük bir direnişle karşılaşması beklenmez. Özerk-ilişkisel benliğin oluşmasını sağlayan duygusal bağlılık aile modelinin bu bakımdan uygulamaya yö-

nelik önemi vardır. Örneğin, EDP'de kullanılan anne eğitimi, bu modele dayandırılmıştı.

Psikolojik-duygusal bağlılık modelinde sözü edilen aile değişimiyle ilgili başka özelliklerin de sosyal politika için çıkarsamaları vardır. Çok önemli bir nokta, kadının aile içi konumunun değişmesidir. Artan eğitim ve kentleşme, azalan doğurganlık, ataerkilliğin azalması ve erkek çocuk tercihindeki azalma, kadının konumunun yükselmesi ile beraber gitmektedir. Kadının konumunu ve refahını yükseltmeye yönelik sosyal politikalar ve eğitim politikaları, bu değişim sürecini daha da hızlandırabilir. Örneğin bu, EDP'de kullanılan, kadını güçlendirme programıyla (Anne Destek Programı) gerçekleştirilmiştir.

Aynı şekilde, doğurganlığı azaltmayı amaçlayan aile planlaması programları da kadının aile içi konumunun yükselmesine katkıda bulunur. Birçok toplumda kadının konumu, doğurganlıkla ters orantılıdır (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1998a). Yüksek doğurganlık, kadının ve çocuğun daha az sağlıklı olmasıyla ilintilidir. Demek ki, –EDP'nin kadını güçlendirme programında olduğu gibi– aile planlaması, beslenme ve sağlık konularını kapsayan eğitim programları, kadının refahını ve aile içi konumunu yükseltmeye yardımcı olabilir. Sonuç olarak görülen, psikolojik-duygusal bağlılık aile modelinin farklı yönlerinin sosyal politika için çıkarsamaları olduğudur. Bunlardan bazıları EDP'de kullanılan genel yaklaşımda ve programlarda yansımasını bulmuştur.

Göç Bağlamı İçin Çıkarsamalar. Psikolojik/duygusal bağlılık aile modeli aynı zamanda göç bağlamıyla yakından ilgilidir. Onuncu bölümde ayrıntılı incelendiği üzere, göç olgusunun psikolojik incelemesi, kültürleşme, uyum stresi, psikolojik ve sosyokültürel adaptasyon üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu süreçlerde aile önemli bir rol oynar ve yoğun olarak incelenmesi gerekir. Göç konularına yönelik politikalar açısından da aile, destek için uygun bir hedef olabilir. Bu aile modeli, göç bağlamında işlevseldir. Çünkü yine bu bağlamda optimal olarak işlevsel olan özerk-ilişkisel benliğin gelişimine yardım eder. Daha önce de belirtildiği gibi, özerklik sosyokültürel adaptasyon için, ilişkisellik de psikolojik adaptasyon için işlevseldir. Psikolojik/duygusal bağlılık aile modeli ilişkisellik bağlamı içinde özerklik gelişimine izin verir. Bu, ana-baba kontrolünü ilişkisellik, tolerans ve hatta özerklik teşvikiyle bütünleştiren bir çocuk yetiştirme yoluyla gerçekleşir.

Bu durum iyi anlaşılıp takdir edilirse, göç bağlamındaki insan re-

fahını yükseltmek için tasarlanan politikalar, bu aile modelinin yararlarını anlatan programlarla modeli destekleyebilir. Yararlanacak kesim göçmenler ve dominant toplumdur. Örneğin, göçmen ana-babalarla yapılacak görüşmeler, çocuklarının önce okul sonra iş yaşantısında başarıları için özerkliğin değeri konusunda onları duyarlı hale getirebilir. Duyarlılaştırma çalışmaları, dominant topluma yönelik de yapılabilir. Burada göçmen ailelerinde yaygın olarak görülen ilişkisellik değeri işaret edilebilir. Böyle bir duyarlılaştırma çalışmasından, öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları ve psikologlar gibi özellikle göçmenlerle iletişim halindeki profesyoneller yararlanacaktır. Onlar da giderek göçle ilgili insan problemlerinden bazılarını çözmeye yardımcı olabilirler.

Psikolojik/duygusal bağlılık aile modeli dominant toplum için de örnek bir model olabilir. Ev sahibi kültürün göçmenlerden bir şeyler öğrenmesi, çok nadir görülen daha zayıftan (göçmenlerden) öğrenme olgusunun bir örneği olacaktır. Bu çok olası olmasa bile, psikolojik/duygusal bağlılık aile modeli ve özerk-ilişkisel benliğin, bireysel Batı toplumunda giderek daha fazla kabul gördüğüne dair belirtiler mevcuttur (örneğin; Georgas ve diğerleri, 2006; Inglehart, 2003; Kegan, 1994; Mascolo ve Li, 2004; Silk ve diğerleri, 2003; bkz. Bölüm 5, 6 ve 10).

SONUÇLAR: SAĞLIKLI BİR İNSAN MODELİ

Bu kitapta bazı temel kavramsal ve uygulamaya yönelik konuları birbiriyle ilişkilendirerek inceledim. Kavramsal bir bakış açısından, birbirine paralel iki gelişim yörüngesi –bir yandan *benliğin*, diğer yandan *insan yetkinliğinin* gelişimi– çalışmamın odak noktalarını oluşturdu. Aile, benliğin ve insanlar arası ilişkilerin kültürel olarak değişen özelliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir anahtar oldu. Aile değişimi ise sosyal değişme ile bireyin ilişkisinde önemli bir yere sahiptir. Aile ve çocuğun yetiştirilmesi, insanın yetkinliğinin oluşmasında etkilidir. Kültürel değerlerin ve ana-baba inanç ve davranışlarının da özellikle erken yaşlarda önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Erken yaşlardaki çevrenin ve özellikle ailenin benliğin ve yetkinliğin gelişimi açısından önemi göz önüne alındığında, değişimin gerçekleştirilmesi için ilk yıllardaki çevreye ve aileye yönelme gereği açıktır.

Uygulamalı bir bakış açısından, erken çocukluk eğitimi değişimin gerçekleştirilebileceği bir alan olarak ele alınmıştır. EÇG, özellikle bireysel değil bağlamsal bir açıdan yaklaşıldığında, ilk yıllardaki çevreye ve aileye odaklanılabilecek bir alandır. Bulgular, özellikle insan gelişimi için yetersiz aile desteğinin söz konusu olduğu olumsuz sosyoekonomik koşullarda, erken müdahalede bağlamsal bir yaklaşımın gereğine işaret ediyor.

Benliğin ve bilişsel yetkinliğin gelişimiyle ilgili kavramsal görüşler doğrultusunda Erken Destek Projesi'nde belli bazı müdahaleler uygulanmıştır. Bunlar esas olarak, ilişkisel aile kültürüne, *özerkliğin* ve sosyal-ilişkisel çocuk yetiştirme yaklaşımına, *bilişsel vurgunun* katılmasıdır. Amaçlanan bir hedef, insan gelişimi açısından bağımsızlık ve (mutlak) bağımlılık modellerinden daha optimal olarak görülen psikolojik/duygusal bağlılık aile modeli doğrultusunda yeni bir sentez oluşturmaktı. Bir başka hedef ise; iyi ana-babalık ve iyi (yetkin) çocuk kavramlarını, sosyal-ilişkisel özelliklerin yanında bilişsel özellikleri de kapsayacak şekilde genişletmekti.

Uzun vadeli yararlı sonuçlar, yakın çevre ve aileyi desteklemek ve daha optimal insan gelişimi için güçlendirmek adına daha fazla çaba gerektiğini göstermektedir. Beslenme ve sağlıktan bilişsel gelişime, bireysel başarıdan duygusal desteğe kadar uzanan insan refahına katkıda bulunmak için ailenin potansiyelini anlamak ve geliştirmek esastır. Bunun, muhafazakâr aile ideolojisi için bir çağrı olmadığı kesinlikle bilinmelidir. Bireysel özerkliği baskı altına alan, tipik olarak tutucu bir dünya görüşüne sahip (mutlak) bağımlılık aile modeli sağlıklı bir model değildir ve sosyal değişim ve gelişimle birlikte değişmektedir. Bu, aslında ilişkiselliğin *içinde* bireysel özerkliği destekleyen, özerk-ilişkisel benliği oluşturan psikolojik-duygusal bağlılık aile modeli için bir çağrıdır.

Psikolojinin, var olan mekanizmaların anlaşılmasında ve daha iyi işlemesine katkıda bulunmada yapabileceği çok şey vardır. Psikoloji, özellikle bazı profesyonel uygulamalarda, kural-koyucu bir bilimdir. Diğer bir deyişle, insanların ne yapması gerektiğini söyler; belli başlı kuralları, tedbirleri ortaya koyar. Bunu yapmak için *Sağlıklı bir İnsan Modeli*'ne ihtiyacı vardır.

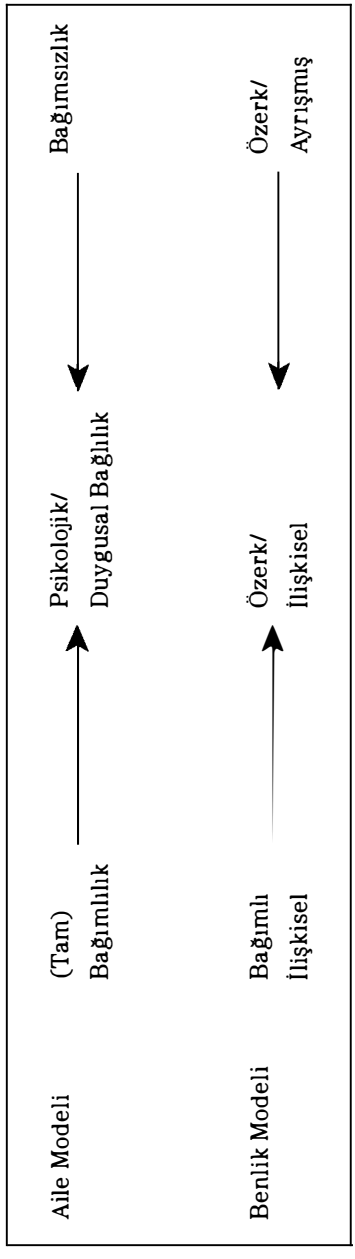
Psikolojinin aslında geleneksel bir "Sağlıklı İnsan Modeli" vardır. Bu modelin birkaç ilişkili karakteristiği vardır. İlki, bunun bireysel düzeyde analiz ve müdahaleler için tasarlanmış *bireysel* bir model olmasıdır.

İkincisi bunun, Batı'nın bireyci toplum düzeninden etkilenmiş *bireyci* bir model olduğudur. Üçüncüsü ise bunun, çoğunlukla pek tartışılmadan doğru olduğu varsayılmış olmasıdır. Klinik psikoloji, rehberlik, aile terapisi vb, yani daha kural koyucu profesyonel psikoloji tarafından uzun bir zamandır kabul edilen bu model, psikanalitik perspektiflerle de beslenen Batı'nın bireyci modelidir. Bölüm 4, 5 ve 6'da tartışıldığı gibi, bu model özerk-ayrışmış benliği destekler. Ancak bu benlik yorumunda arzu edilen bir şey eksiktir, çünkü insanın temel ilişkisellik ihtiyacını karşılamaz. Aynı zamanda, böyle bir yaklaşımda psikoloji, birey ötesi konulara eğilen politik çıkarsamaları da olan bir bilim olarak görülmemektedir.

Bu kitapta, bireysel düzeyde özerk-ilişkisel benliğin sağlıklı bir insan modeli olduğunu ve psikolojik öğretiler yoluyla desteklenmesi gerektiğini savundum. Bu model *tek* sağlıklı insan modeli olmayabilir. Demokratik yaklaşım, tolerans, estetik ve insancıl bakış açıları gibi diğer zenginlikleri ve pozitif bakış açılarını düşünebiliriz. Yine de, bu kitapta gözden geçirilen önemli ölçüdeki araştırmaya dayanarak, özerk-ilişkisel benliğin sağlıklı bir insan modeli olduğunu görebiliyoruz. Bu model psikolojide geleneksel olarak desteklenen özerk-ayrışmış benlikten daha idealdir. Diğer araştırmalar da bunu gösterir (bkz. Bölüm 5 ve 6).

Dahası, özerk-ilişkisel benlik *bağlam içinde* de sağlıklı bir modeldir. Bu bağlam, çevresel taleplere uyum için özerk hareket gerektiren kentsel, modern toplumdur. Bu çeşit bir benliğin gelişimi için yakın bağlam, psikolojik-duygusal bağlı ailedir. Bu yüzden, bu psikolojik perspektifteki 'sağlıklı model'in sadece birey için değil, aynı zamanda sosyo-kültürel-ekonomik bağlamdaki aile için de doğrudan göstergeleri vardır. Bu geniş bakış açısı, bu perspektifi ailesel ve sosyal düzeylerdeki politikalar için daha anlamlı kılar. Örneğin, göç bağlamında eğitim ve sosyal destek politikaları, hem bireysel düzeyde hem ailesel düzeyde sağlıklı insan modelini desteklemek amacıyla formüle edilebilir. Bireyci toplumlarda da politikaların bu sağlıklı benlik/aile modelini teşvik etmesi çok yararlı olabilir (Şekil 11.2).

Şekil 11.2 Sağlıklı İnsan Modeli için Önerilen Değişme



Şekil 11.2 Benlik modeliyle beraber Aile Değişimi Kuramını da kapsayan bu kitabın ana tezini şematik olarak gösteriyor. Bu tez, daha sağlıklı psikolojik/duygusal bağlı aile modeline ve özerk-ilişkisel benliğe olan odaklaşma tezidir. Bu odaklaşmanın politik çıkarsamaları da önemlidir.

Ancak, müdahale araştırmalarında olduğu gibi, değişim meydana getirmeye çalışmak büyük bir sorumluluk içerir. Bu, özellikle hareket noktasının dayandığı bilgi temeli yeterince oluşmamışsa, bir sorun yaratabilir. Psikologların müdahale konusunda endişe taşımalarının nedenlerinden biri de budur. Gerçekten de "herhangi bir uygulamalı disiplinde araştırma yapma ile harekete geçme arasında bir gerilim vardır" (Huston. 1991, s. 307; Schonkoff, 2000). Bir taraftan, harekete geçebilecek ölçüde bilgi birikimimiz vardır ve sorunlar çözüm için süresiz bekleyemezler; diğer taraftan yetersiz bilgiyle politik kararlara yönelmek boşuna ve hatta zararlı olabilir. Bu yüzden, araştırma (bilim) ve hareket (politika) birbirini tamamlayan karşılıklı destek ilişkisi içinde olmalıdır.

Akılda tutulması gerekir ki, psikologlar katılsın ya da katılmasın, var olan sorunların çözümüne yönelik politikalar oluşturulacaktır. Eğer psikologlar ya da diğer sosyal bilimciler bu sürecin içinde yer almazlarsa, bilimsel bilgiye sahip olmayan başkaları, örneğin politikacılar politika üretecektir. İnsanla ilgili geçerli kuram ve bulgulara dayanmayan politikalar ise yetersiz olabilir. Bu nedenle, bilgi birikimimizin genişletilmesi gerekliliğini unutmadan, harekete geçme konusunda sorumluluk üstlenmek zorundayız. Bu, psikolojinin insan refahına sadece bireysel değil, küresel düzeyde de katkıda bulunabilmesi için üstüne almaya hazır olması gereken bir sorumluluktur. Bu kitapta sunulan çok sayıdaki konu ve bilgi, zorlukların üstesinden gelme konusunda bize bir temel sağlayabilir.

ÖZET VE TEMEL NOKTALAR

- Kültürel bağlamsallığı insan gelişimi ve refahının evrensel standartlarıyla birleştiren bütünleştirici bir sentez, bağlamların ortak özelliklerinin olduğunu ve karşılaştırılabileceklerini savunur. Aynı zamanda bu sentez, sosyal değişimin altındaki nedenlerin ve çevresel değişimlerin yarattığı benzer taleplerin fark edilmesini ve sosyal değişime adaptasyonların daha iyi anlaşılmasını sağlar.
- Yaşam tarzı değişimlerindeki ortak noktalar düşünüldüğünde, psikolojik-duygusal bağlılık aile modeli, kendisine doğru küresel odaklaşma yaşanan bir model olarak sunulan temel bütünleştirici sentezlerden biridir.
- İki bütünleştirici sentez, "sosyal-bilişsel yetkinlik" ve "özerk-ilişkisel benlik"' arasında kavramsal paralellikler vardır.
- Psikoloji, insan gelişimi için bazı temel standartları oluştururken aynı zamanda kültüre duyarlı bir şekilde, toplumsal değerler/uygulamalar ve çocuk gelişimi yörüngeleri arasında ideal bir uyum olup olmadığı sorusunu sorabilir.
- Türkiye Erken Destek Projesi (EDP), ana-babalığın kültürel kavramının müdahale yoluyla değiştirilebildiğini ve bu değişimin çocukların gelişimi için olumlu olduğunu göstermesi açısından önemlidir.
- Sosyoekonomik gelişimle beraber aile/insan modellerinde odaklaşmalar uluslararası göçle beraber ortaya çıkar, bu yüzden psikolojik-duygusal bağlı aile modeli ve özerk-ilişkisel benlik, göç ve kültürleşme bağlamında en uyumlu modeller olarak görülmektedir. Sosyokültürel adaptasyon için özerklik ve psikolojik adaptasyon için de ilişkisellik işlevseldir.
- Erken insan gelişimini destekleyici politikalar, beslenme, sağlık ve psiko-sosyal gelişimin birlikteliğini göz önüne almalıdır.
- Erken çocuk gelişiminden (EÇG), müdahale araştırması ve EDP'den elde edilen kanıtlar, bağlamsal/bütünsel bir yaklaşımın, uzun vadede salt çocuk-odaklı yaklaşımdan daha etkili olduğuna ve ana-baba/bakıcı ilgisinin burada kilit nokta olduğuna işaret etmektedir.

- Özerk-ilişkisel benliği ortaya çıkaran psikolojik-duygusal bağlı aile modeli, giderek benzeşen gelişmiş sosyoekonomik bağlamlarda olduğu gibi, göç bağlamlarında da insan refahına yönelik politikalar için çıkarımlar içerir.

Yararlanılan Kaynaklar

Abadan-Unat, N. (1986). Turkish migration to Europe and the Middle East: Its impact on social structure and social legislation. Michalak, L.O. and Salacuse, J.W. (Ed.). *Social Legislation in the Contemporary Middle East,* (s. 325-369). Berkeley: University of California Press.

Adair, J.G. (1992). Empirical studies of indigenization and development of the discipline in developing countries. S. Iwawaki, Y. Kashima & K. Leung (Ed.), *Innovations in cross-cultural psychology,* (s. 62-74). Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.

Adair, J. G. & Diaz-Loving, R. (1999). Indigenous psychologies: The meaning of the concept and its assessment: Introduction. *Applied Psychology: An International Review, 48,* 397-402.

Adorno, T.W. Frenkel-Brunswik, E.Levinson, D.J. & Sanford, R.N. (1950). *The authoritarian personality.* New York: Harper.

Agarwal, R., & Misra, G. (1986). A factor analytical study of achievement goals and means: An Indian view. *International Journal of Psychology, 21,* 717-731.

Ainsworth, M. D. S. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. B. M. Foss (Ed.), *The determinants of infant behaviour II,* (s. 67-112). Londra: Methuen.

Ainsworth, M. D. S. (1976). System for rating maternal care behavior. Princeton, NJ: ETS Test Collection.

Aksu-Koç, A. (2005). Role of the home-context in the relations between narrative abilities and literacy practices. D. Ravid & H. Bat-Zeev Shyldkrot (Ed.), *Perspectives on language and language development,* (s. 257-274). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Aksu-Koç, A. & Kuscul, H. (1994, April 4-8). A comparison of Turkish middle- and working-class homes as a preliteracy environment. Paper presented at American Educational Research Association, International Symposium, New Orleans, LA.

Allen, J.P., McElhaney, K.B., Land, D.J., Kuperminc, G.P., Moore, C.W., O'Beirne-Kelly, H., & Liebman Kilmer, S. (2003). A secure base in child adolescence: Markers of attachment security in the mother-adolescent relationship. *Child Development, 74,* 292-307.

Allik, J., & Realo, A. (2004). Individualism-collectivism and social capital. *Journal of cross-cultural psychology, 35,* 29-49.

Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation.* New York: Holt.

Allport, G.W. (1959). The historical background of modern social psychology. G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology,,* (Cilt 1, s. 3-56). Reading, MA: Addison-Wesley.

Allport, G. (1980). *The nature of prejudice.* Reading, MA: Addison-Wesley.

American Psychologist (1994). Special section on Head Start (s. 120-139).

Anandalaksmy, S. (1994). *The girl child and the family: An action research study.* Department of Women and Child Development, Ministry of Human Resources Development.

Anandalaksmy, S. & Bajaj, M. (1981). Childhood in the weavers' community in Varanasi: Socialization for adult roles. D. Sinha (Ed.), *Socialization of the Indian Child,* (s. 31-38). Yeni Delhi, Hindistan: Concept.

Anastasi, A. (1958). Heredity, environment, and the question "how?". *Psychological Review, 65, 197-208.*

Anastasi, A. (1992). A century of psychological science. *American Psychologist, 47,* 842-843.

Andersson, B.E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development, 63,* 20-36.

Angyal, A. (1951). A theoretical model for personality studies. *Journal of Personality, 20,* 131-142.

The APA Monitor. (1994, January). Vol. 25 (1).

Applegate, J.L., Burleson, B.R. & Delia, J.G. (1992) Reflection enhancing parenting as an antecedent to children's social-cognitive and communicative development. I.E. Sigel, A.V. Mc-

Gillicuddy DeLisi, & J.J. Goodnow (Ed.), *Parental belief systems*, (s. 3-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Arends- Tóth, J. (2003). *Psychological acculturation of Turkish migrants in the Netherlands: Issues in theory and assessment.* Amsterdam: Dutch University Press.

Arends-Tóth, J., & Van de Vijver, F.J.R. (2006) Issues in Conceptualization and Assesment of Acculturation. Bornstein, M.H. & Cote, L.R. (Ed.) *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development,* (s. 33-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R. Baldick, trans.), New York: Knopf.

Aries, P. (1980). Two successive motivations for the declining birth rate in the West. *Population and Development Review, 6,* 645-650.

Armecin, G., Behrman, J., Duazo, P., Ghuman, S., Gultiano, S., King, E.M., Lee, N. (2005). Early childhood development programs and children's health, nutrition, and psycho-social development: Evidence from the Philippines. Office of Population Studies, University of San Carlos.

Aronson, E. (1968). Dissonance theory: Progress and problems. R.P. Abelson, E. Aronson,W.J. McGuire, T.M. Newcomb, M.J. Rosenberg, & P.H. Tannenbaum (Ed.), *Theories of cognitive consistency: A sourcebook,* (s. 5-27). Chicago: Rand McNally.

Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom.* Beverly Hills, CA: Sage.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: Autonomy affecting teacher behaviors that predict students' engagement in learning, *British Journal of Educational Psychology, 72,* 261-278.

Aycan, Z. (2006). Paternalism: Towards Conceptual refinement and operationalization. U. Kim, K-S. Yang & K- K. Hwang (Ed.). *Scientific Advances in Indigenous Psychologies: Empirical, Philosophical, and Cultural Contributions,* (s. 445-466). Londra: Cambridge University Press.

Aycan, Z., & Berry, J. W. (1996). Impact of employment-related experiences on immigrants' psychological well-being and adaptation to Canada. *Canadian Journal of Behavioral Science, 28,* 240-251.

Ayçiçeği, A. (1993). *The effects of the mother trainig program.* Unpublished master's thesis, Bogazici University, Istanbul.

Aydın, B. & Öztütüncü, F. (2001). Examination of adolescents' negative thoughts, depressive mood, and family environment. *Adolescence, 36,* 77-83.

Azar, S. T., & Cote, L. R. (2002). Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision-making: What do our current frameworks for evaluating parenting practices have to offer? *International Journal of Law and Psychiatry, 25,* 193-217.

Azmitia, M. (1988) Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development, 59,* 87-96.

Azuma, H. (1984). Secondary control as a heterogeneous category. *American Psychologist, 39,* 970-971.

Azuma, H. (1986). Why study child development in Japan? H. Stevenson, H. Azuma & K. Hakuta (Ed.). *Child development and education in Japan,* (s. 3-12). New York: Freeman.

Bakan, D. (1966). *The duality of human existence.* Chicago: Rand McNally.

Bakan, D. (1968). *Disease, pain, and sacrifice.* Chicago: University of Chicago Press.

Baldwin, J.M. (1895). *Mental development in the child and the race.* New York: Macmillan.

Baldwin, J.M. (1909). *Darwin and the humanities.* Baltimore: Review.

Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology, 23,* 611-626.

Baltes, P.B., Reese, H.W., & Lipsitt, L.P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual review of psychology, 31,* 65-110.

Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. M.R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation,* (Cilt 10, s. 211-271). Lincoln: University of Nebraska Press.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44,* 1175-1184.

Barciauskas, R.C., & Hull, D.B. (1989). *Loving and working: Reweaving women's public and private lives.* Bloomington, IN: Meyer-Stone Books.

Barker, R.G. (1968). *Ecological psychology.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children,5,*25-50.

Barros, R. P. & Mendonca, R. (1999). Costs and benefits of preschool education in Brazil. Background study commissioned to IPEA by the World Bank. Rio de Janeiro, Institute of Applied Economic Research.

Barry, H., Bacon, M., & Child, I. (1957). A cross-cultural survey of some sex differences in socialization. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 55,* 327-332.

Barry, H., Child, I., & Bacon, M. (1959). Relation of child training to subsistence economy. *American Anthropologist, 61,* 31-63.

Bartle, S. E., & Anderson, S. (1991). Similarity between parents' and adolescents' levels of individuation. *Adolescence, 26,* 913-925.

Batson, C.D. (1990). How social an animal? *American Psychologist, 45,* 336-346.

Baumeister, R.F. (1986). *Identity: Culture change and the struggle for self.* New York: Oxford University Press.

Baumeister, R.F. (1991). *Meanings of life.* New York: Guilford.

Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117,* 497-529.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs,* 4 (1, 2. Kısım).

Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist, 35,* 639-652.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow,* (s. 349-378). San Francisco: Jossey Bass.

Baydar, N., Kağıtçıbaşı, Ç., Kuntay, A., & Göksen, F. (2007). Effects of an educational television program on preschoolers: Variability in benefits. Journal of Applied Developmental Psychology. Manuscript submitted for publication.

Befu, H. (1986). The social and cultural background of child development in Japan and the United States. H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Ed.), *Child development and education in Japan,* (s. 13-25). New York: Freeman.

Behrman, J.R., Cheng, Y. & Todd, P.E. (2004). Evaluating preschool programs when length of exposure to the program varies: A nonparametric approach. *The Review of Economics and Statistics, 86,* 108-132.

Behrman, J.R., & Hoddinott, J. (2005). Programme evaluation with unobserved heterogeneity and selective implementation: The Mexican PROGRESA impact on child nutrition. *Oxford bulletin of economics and statistics, 67*(4), 547–569.

Beiser, M., Hou, F., Hyman, I., & Tousignant, M. (2002). Poverty, family process and the mental health of immigrant children in Canada. *American Journal of Public Health, 92,* 220-227.

Bekman, S. (1993) The preschool education system in Turkey revisited. *OMEP International Journal of Early childhood, 25,* 13-19.

Bekman, S. (1998a). *A fair start; An evaluation of the Mother-Child Education Program.* Istanbul: MOCEF.

Bekman, S. (1998b). Long-term effects of the Turkish Home-Based Early Intervention Program. U. Gielen & A.L. Comunian (Ed.), *The family and family therapy in international perspective,* (s. 401-417). Trieste, Italy: Edizioni Lint.

Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A., & Tipton, S.M. (1985) *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life.* Berkeley: University of California Press.

Belsky, J. & Pensky, E. (1988). Developmental history, personality, and family relationships: Toward an emergent family system. R.A. Hinde & J.S.-Hinde (Ed.) *Relationships within families,* (s. 193-217). Oxford, England: Clarendon.

Bendix, R. (1967). Tradition and modernity reconsidered. *Comparative studies* in *society* and *history,* 9, 292-346.

Benedict, R. (1934). *Patterns of culture.* New York: Mentor.

Benedict, R. (1970). Patterns of the good culture. *Psychology Today, 4,* 53-55.

Bengi-Arslan L, Verhulst F. C., &Crijnen, A. A. M. (2002). Prevalence and determinants of minor pediatric disorder in Turkish immigrants living in the Netherlands. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemology, 37,* 118-124.

Bennett, J. (1984). The tie that binds: Peasant marriage and families in late Medieval England. *Journal of Interdisciplinary History, 15,* 111-129.

Bennett, J.M. (1993). Jomtien revisited: A plea for a differentiated approach. L. Eldering, & P. Leseman (Ed.). *Early intervention and culture,* (s. 11-19). Paris: Unesco Publishing.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality.* New York: Doubleday.

Berman, J.J. (Ed.). (1990). *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation* 1989. Lincoln: University of Nebraska Press.

Bernstein, B. (1974). *Class, codes, and control: Theoretical studies toward a sociology of language (Rev. Ed.).* New York: Shocken.

Berrueta-Clement, J.R., Schweinhart, L., L. Barnett, W., Epstein, A. & Weikart, D. (1984). *Changed lives: The effects of the Perry Preschool Programme on youths through age 19.* Ypsilanti, MI: The High/Scope Press.

Berry, J.W. (1976). *Human ecology and cognitive style: Comparative studies in cultural and psychological adaptation.* New York: Sage/Halsted.

Berry, J. W. (1979). A cultural ecology *of* social behaviour. L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (s. 177-206). New York: Academic Press.

Berry, J.W. (1980). Ecological analyses for cross-cultural psychology. N. Warren (Ed.). *Studies in cross-cultural psychology,* (Cilt 2, s. 157-189). New York: Academic Press

Berry, J.W. (1985). Cultural psychology and ethnic psychology: A comparative analysis. I. Reyes-Lagunes and Y. Poortinga (Ed.). *From a different perspective,* (s. 3-15). Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.

Berry, J.W. (1989). Imposed etics-emics-derived etics: The operationalization of a compelling idea. *International Journal of Psychology, 24,* 721-735.

Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation, J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on motivation,* (Cilt 37, s. 201-34). Lincoln: University of Nebraska Press.

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46,* 5-68.

Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues, 57,* 615-31.

Berry, J. (2006). Acculturation: A conceptual overview. M. H. Bornstein & L. R. Cote (Ed.), *Acculturation and Parent-Child Relationships: Measurement and Development,* (s. 13-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berry, J.W. & Bennett, J.A. (1992). Cree conceptions of cognitive competence. *International Journal of Psychology, 27,* 73-88.

Berry, J. W., & Dasen, P. R. (Ed.) (1974). *Culture and cognition: Readings in cross-cutural psychology.* Londra: Methuen.

Berry J. W., Dasen, P. R., Saraswathi, T. H., Poortinga, Y. H., Pandey, J., Segall, M. H., & Kağıtçıbaşı, Ç. (1997). *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (3 cilt). Boston: Allyn and Bacon.

Berry, J.W., Irvine, S.H., & Hunt, E.B. (Ed.) (1988). *Indigenous cognition: Functioning in cultural context.* Dordrecht, Netherlands: Nijhoff.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Pandey, J., Dasen, P. R., Saraswathi, T. S., Segall, M. H., & Kağıtçıbaşı, Ç. (1997). *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, cilt 1-3, Londra: Allyn and Bacon.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology. research and applications* (2. baskı). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and Adaptation. J. W. Berry, M. H. Segall & Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology,* (s. 291-326). Londra: Allyn and Bacon.

Beyers, W. & Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychological adjustment, and parenting: Interactions, moderating, and mediating effects. *Journal of Research on Adolescence, 22*, 753-769.

Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I. & Moors, E. (2003). A structural model of autonomy in the middle and late adolescence: Connectedness, separation, detachment, and agency. *Journal of Youth and Adolescence, 32*, 351-365.

Birman, D. (2006). Measurement of the "Acculturation Gap" in Immigrant and Refugee Families. Bornstein, M.H. & Cote, L.R. (Ed.) *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development,* (s. 97-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bisht, S., & Sinha, D. (1981). Socialization, family and psychological differentiation. D. Sinha (Ed.) *Socialization of the Indian child,* (s. 41-54). Yeni Delhi, Hindistan: Concept.

Black, J.E., Jones, T.A., Nelson, C.A. & Greenough, W.T. (1998) Neuronal Plasticity and the Developing Brain. In N.E. Alessi, J.T. Coyle, S.I. Harrison, and S. Eth, (Ed.) *Handbook of Child and Adolescent Psychiatry, Cilt 6: Basic Psychiatric Science and Treatment,* New York: Wiley.

Blair, A.L., Blair, M.C.L., & Madamba, A.B. (1999). Racial/ethnic differences in high school students' academic performance: Understanding the interweave of social class and ethnicity in the family context. *Journal of Comparative Family Studies, 30,* 539-555.

Blatt, S., & Blass, R.B. (1996). Relatedness and self-definition: A dialectic model of personality development. G.G. Noam & K.W. Fischer (Ed.), *Development and vulnerability in close relationship,* (s. 309-338). Mahvah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Blok, H. Fukkink, R.G., Gebhardt, E.D., & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development, 29,* 35-47.

Blos, P. (1979). *The adolescent passage.* New York: International Universities Press.

Boas, F. (1911). *The mind of primitive man.* New York: Macmillan.

Bock, P. K. (1988). *Rethinking psychological anthropology: Continuity and change* in *the study of human actions.* New York.: Freeman.

Bogardus, E. S. (1925). Measuring social distance. *Journal of Applied Sociology, 2*, 299-308.

Bogenschneider, K. (2000). Has family policy come of age? A decade review of the state of US family policy in the 1990s. *Journal of Marriage and the Family, 62*, 1136-1159.

Bolger, K.E., Patterson, C.J., Thompson, W.W., & Kupersmidt, J.B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child Development, 66*, 1107-1129.

Bond, M.H. (Ed.). (1986). *The psychology of the Chinese people.* Hong Kong: Oxford University Press.

Bond, M.H. (1988). Finding universal dimensions of individual variation in multi-cultural surveys of values: The Rokeach and Chinese value surveys. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 1009-15.

Bond, M.H. (1994). Into the heart of collectivism: A personal and scientific journey. U. Kim, H.C. Triandis, Ç. Kağıtçıbaşı, S.C. Choi, & G. Yoon (Ed.) *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications,* (s. 66-76). Thousand Oaks CA: Sage.

Bond, M.H. (2002). Reclaiming the individual from Hofstede's ecological analysis. A 20-year Odyssey. *Psychological Bulletin, 128,* 73-77.

Bond, M.H., & Cheung, T.S. (1983). The spontaneous self-concept of college students in Hong Kong, Japan, and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 14, 153-171.

Bond, M. H., Leung, K., & 67 co-authors (2004). Culture-level dimensions of social axioms and their correlates across 41 cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 35,* 548-570.

Bond, M.H., Leung, K., & Wan, K.C. (1982). How does cultural collectivism operate? The impact of task and maintenance contributions on reward distribution. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 13,* 186-200.

Bond, R., & Smith, P. B. (1996). Culture and conformity: A meta-analysis of studies using Asch's (1952b, 1956) line judgment task. *Psychological Bulletin, 119,* 111-137.

Bornstein, M.H. (1984). Cross-cultural developmental psychology. M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Ed.). *Developmental psychology: An advanced textbook,* (s. 231-281). Londra: Lawrence Erlbaum Associates.

Bornstein, M.H. (1989). Between caretakers and their young: Two modes of interaction and their consequences for cognitive growth. M.H. Bornstein & J.S. Bruner (Ed.), *Interaction in human development,* (s. 197-214). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bornstein, M.H. & Bradley, R.H. (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bornstein, M.H. & Cote, L.R. (2006) Parenting Cognitions and Practices in the Acculturative Process. Bornstein, M.H. & Cote, L.R. (Ed.) *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development,* (s.173-196). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bornstein, M.H., Tal, J., & Tamis-LeMonda, C. (1991). Parenting in cross-cultural perspective: The United States, France and Japan. M.H. Bornstein (Ed.). *Cultural approaches to parenting,* (s. 69-89). Londra: Lawrence Erlbaum Associates.

Bornstein, M.H., & Tamis-LeMonda, C. (1990). Activities and interactions of mothers and their first born infants in the first six months of life. *Child Development, 61,* 1206-1217.

Bornstein, M.H., Tamis-LeMonda, C.S., Tal, J., Ludemann, P., Toda S., Rahn, C.W., Pecheux, M.G., Azuma, H., & Vardi, D. (1992). Maternal responsiveness to infants in three societies: The United States, France, and Japan. *Child Development, 63,* 808-821.

Bourhis, R. Y., & Dayan, J. (2004). Acculturation orientations towards Israeli arabs and Jewish immigrants. *International Journal of Psychology, 39,* 118-131.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Cilt 1. Attachment.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Cilt 2. Separation: Anxiety and anger.* New York: Basic Books.

Boyden, J., (1990). Childhood and the policy makers: A comparative perspective on the globalization of childhood. A. James & A. Prout (Ed.). *Constructing and reconstructing childhood,* (s. 184-215). New York: Palmer Press.

Bradburn, N.M. (1963). N achievement and father dominance in Turkey. *Journal of Abnormal and social Psychology, 67,* 464-468.

Bradley, R. & Caldwell, B. (1988, March-April). Using the HOME inventory to assess the family environment. *Pediatric Nursing, 14(2).*

Brazelton, B.T. (1982). Early intervention: What does it mean? H.E. Fitzgerald (Ed.). *Theory and research in behavioral pediatrics,* (s. 1-34). New York: Plenum.

Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication and internal working models. J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development,* (s. 1016-1100). New York: Wiley.

Bridges, M., Fuller, B., Rumberger, R., & Tran, L. (2004). Preschool for California's Children: Promising Benefits, unequal access (Policy Brief No. 04-9). Berkeley: Policy Analysis for California Education.

Brislin, R.W. (1983). Cross-cultural research in psychology. *Annual Review of Psychology, 34,* 363-400.

Bronfenbrenner, U. (1974). *Is early intervention effective*? (Unpublished report). Washington D.C: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22,* 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1998). The ecology of developmental process. R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Cilt 1. Theoretical models of human development,* (5. baskı, s. 993-1028). New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. S.L. Friedman & T.D. Wachs (Ed.), *Measuring environment across the life span,* (s. 3–30). Washington, DC: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S.J. (1993). Heredity, environment, and the question "how?" - A first approximation. R. Plomin & G.E. McClearn (Ed.). *Nature-nurture,* (s. 313-324). Washington D.C.: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U., & Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development, 9,* 115-125.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology, Cilt 1: Theoretical models of human development,* (5. baskı). New York: Wiley.

Bronfenbrenner, *U.,* & Weiss, H. B. (1983). Beyond policies without people: An ecological perspective on child and family policy. E. F. Zigler, S. L. Kagan, & E. Klugman (Ed.), *Children, families* and *government: Perspectives* on *American social* policy, (s. 393-414). New York: Cambridge University Press.

Brooks-Gunn, J. (2003). Do you believe in magic?: What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report, 17,* 3-14.

Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. (1997). The effects of poverty on children and youth. *The future of children, 7,* 55-71.

Brooks-Gunn, J., Schley, S., & Hardy, J. (2000) Marriage and the baby carriage: historical change and intergenerational continuity in early parenthood. L.J. Crockett & R.K. Silbereisen (Ed.), *Negotiating adolescence in times of social change,* (s. 36-57). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Brunswik, R. (1955). Representative design and probabilistic theory. *Psychological Review, 62,* 236-242.

Bulatao, R.A. (1979). *On the nature of the transition in the value of children.* Honolulu, HI: East-West Population Institute.

Buriel, R., Love, J. & De Ment, T. (2006). The relation of language brokering to depression and parent-child bonding among Latino adolescents. M. H. Bornstein & L. R. Cote (Ed.), *Acculturation and Parent-Child Relationships: Measurement and Development,* (s. 249-270). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Caldwell, J.C. (1977). Towards a restatement of demographic transition theory. J.C. Caldwell (Ed.). *The persistence of high fertility,* (s. 25-122). Canberra: The Australian National University.

Caldwell, J.C. (1979). "Education as a factor in mortality decline: An examination of Nigerian data". *Population Studies, 33,* 395-413.

Caldwell, J.C. (1980). "Mass education as a determinant of the timing of fertility decline". *Population and development Review, 6,* 225-256.

Campbell, D.T. (1975). On the conflicts between biological and social evolution and between psychology and moral tradition. *American Psychologist, 30,* 1103-1126.

Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, Shari (2002). Early childhood Education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science, 6,* 42-57.

Carlson, V. J., & Harwood, R. L. (2003). Attachment, culture, and the caregiving system: The cultural patterning of everyday experiences among Anglo and Puerto Rican mother–infant pairs. *Infant Mental Health Journal, 24*, 53-73.

Carraher, T.N., Schliemann, A.d., & Carraher, D.W. (1988). Mathematical concepts in everyday life. G.B. Saxe & M. Gearhart (Ed.), *Children's mathematics: New directions in child development*, (s. 71-87). San Francisco: Jossey-Bass.

Carvioto, *J.* (1981). Nutrition, stimulation, mental development and learning. W. O. Atwater Memorial Lecture presented at the 12th International Congress of Nutrition, San Diego, CA.

Cashmore, J.A., & Goodnow, J.J. (1986). Influences on Australian parents' values: Ethnicity versus socioeconomic status. *Journal of Cross Cultural Psychology, 17*, 441-454.

Caudill, W.A., & Frost, L. (1973). A comparison of maternal care and infant behavior in Japanese-American, American and Japanese families. W.P. Lebra (Ed.). *Mental health research in Asia and the Pacific*, (Cilt 3). Honolulu: University Press of Hawaii.

Caudill, W.A., & Schooler, C. (1973). Child behavior and child rearing in Japan and the United States: An interim report. *Journal of Nervous and Mental Disease, 157*, 323-338.

Ceballo, R., & McLoyd V.C. (2002). Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods. *Child Development, 73*, 1310-1321.

Ceci, S.J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology, 27*, 703-722.

Ceci, S.J. (1999). Schooling and intelligence. S.J. Ceci & W.M. Williams (Ed.) *The Nature – Nurture Debate: The essential readings,,* (s. 168-176). Malden, MA:Blackwell.

Ceci, S. J., & Papierno, P. B. (2005). The rhetoric and reality of gap closing: When the "have-nots" gain but the "haves" gain even more. *American Psychologist, 60*, 149-160.

Ceci, S.J., & Williams, W.M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist, 52*, 1051-1058.

Ceci, S.J., & Williams, W.M. (1999). Born vs. made: Nature – Nurture in the new millennium. S.J. Ceci & W.M. Williams (Ed.) *The Nature – Nurture Debate: The essential readings,,* (s. 1-11). Malden, MA: Blackwell.

Cha, J. H. (1994). Changes in value, belief, attitude and behavior of the Koreans over the past 100 years. *Korean Journal of Psychology: Social, 8*, 40-58.

Chamoux, M.N. (1986). Apprendre autrement: Aspects des pédagogies dites informelles chex les Indiens du Méxique [A different type of learning: Aspects of informal pedagogy among Mexican Indians]. P. Rossel (Ed.), *Demain l'artisanat?* [Tomorrow's handicraft?], . Paris: Cahiers: IUED.

Chao, R. K. (1994). Chinese and European-American mothers' views about the role of parenting upon children's school success. Unpublished manuscript.

Chao, R.K. (2000). Cultural explanations for the role of parenting in the school success of Asian-American children. R. Taylor & M. Wang (Ed.), *Resilience across contexts: Family, work, culture, and community*, (s. 333-363). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chao, R.K. (2006). The prevalence and consequences of adolescents' language brokering for their immigrant parents. M.H. Bornstein & L.R. Cote (Ed.) *Acculturation and Parent-Child Relationships: Measurement and Development*, (s. 271-296). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chao, R.K. & Tseng, V. (2002). Parenting of Asians. M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Cilt 4. Social conditions and applied parenting*, (2. baskı). 59-93. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chaturvedi, E., Srivastava, B. C., Singh, J. V. & Prasad, M. (1987). Impact of six years exposure to ICDS scheme on psycho-social development. *Indian Pediatrics, 24*, 153-160.

Chavajay, P., & Rogoff, B. (2002). Schooling and traditional collaborative social organization of problem solving by Mayan mothers and children. *Developmental Psychology. 38*, 55-66.

Chen, Z. & Dornbusch, S.M. (1998). Relating aspects of adolescent emotional autonomy to academic achievement and deviant behavior. *Journal of Research on Adolescence, 13*, 293-319.

Chinese Culture Connection (1987). Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 18,* 143-64.

Chirkov, V., Kim, Y., Ryan, R., Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.

Chodorow, N. (1974). Family structure and feminine personality. M.Z. Rosaldo & L. Lamphere (Ed.). *Women, culture and society,* (s. 43-66). Stanford, CA: Stanford University Press.

Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender.* Berkeley: University of California Press.

Chodorow, N. (1989). *Feminism and psychoanalytic theory.* New Haven, CT: Yale University Press.

Choi, I., & Choi, Y. (2002). Culture and self-concept flexibility. *Personality & Social Psychology Bulletin, 28,* 1508-1517.

Choi, S.H. (1992). Communicative socialization processes: Korea and Canada. S. Iwawaki, Y. Kashima, & K. Leung (Ed.) *Innovations in cross-cultural psychology,* (s. 103-121). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Chou, K-L. (2000). Emotional autonomy and depression among Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology, 161,* 161-169.

Christie, R. & Jahoda, M. (1954). *Studies in the scope and method of "The Authoritarian Personality".* Glencoe, IL: The Free Press.

Cicirelli, V.G., Evans, J.W., and Schiller, J.S. (1969). *The impact of Head Start: An evaluation of the effects of Head Start on children's cognitive and affective development.* Washington D.C.: Westinghouse Learning Corporation, Ohio University.

Clarke, A., & Clarke A. (1999). Early Experience and the Life Path. S.J. Ceci & W.M. Williams, (Ed.) *The Nature-Nurture Debate. The Essential Readings, 9,*, (s. 136-147). Oxford, England: Blackwell.

Cochrane, S. H. (1979). *Fertility and education: What do we really know?* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Cochrane, S., & Mehra, K. (1983). Socioeconomic determinants of infant and child mortality in developing countries. O.A. Wagner (Ed.), *Child development and international development: Research-policy interfaces,* (s. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.

Coe, C.L. (1999). Psychosocial Factors and Psychoneuroimmunology Within a Lifespan Perspective. D. Keating and C. Hertzman, (Ed.) *Developmental Health and the Wealth of Nations,* (s. 638-641). New York: Guilford.

Cohler, B., & Geyer, S. (1982). Psychological autonomy and interdependence within the family. F. Walsh (Ed.). *Normal family processes*, (s. 196-227). New York: Guilford.

Cohler, B., & Grunebaum, H. (1981). *Mothers, grandmothers, and daughters: Personality and child-care in three generation families:* New York: Wiley.

Cole, M., (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline.* Cambridge, MA: Belknap.

Cole, M. (2005). Cultural-Historical Activity Theory in the Family of Socio-Cultural Approaches. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter, 1, 47.*

Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *The development of children* (4. baskı). New York: Worth.

Cole, M., Sharp, D., & Lave, C. (1976). The cognitive consequences of education: Some empirical evidence and theoretical misgivings. *Urban Review, 9,* 218-233.

Cole, P.M. & Tamang, B.L. (2001). Nepali Children's Ideas About Emotional Displays in Hypothetical Challenges. *Developmental Psychology, 34,* 640-646.

Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory.* Cambridge, MA: Harvard University Press

Coll, C.T.G. (1990). Developmental outcome of minority infants: A process-oriented look into our beginnings. *Child Development, 61,* 270-289.

Collins, R.C. (1990). Head start salaries: 1989-90 staff salary survey. Alexandria, VA: National Head Start Program.

Conger, K.J., Rueter, M.A., & Conger, R.D. (2000). The Role of Economic Pressure in the Lives of Parents and Their Adolescents : The Family Stress Model. L.J. Crockett & R.K. Silbereisen (Ed.) *Negotiating Adolescence in Times f Social Change,* (s. 201-223). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Conger, R.D., Conger, J. K., & Elder, G.H. Jr. (1997). Family economic hardships and adolescent adjustment: Mediating and moderating processes. J.G. Duncan & J. Brooks-Gunn (Ed.) *Consequences of growing up poor*, (s.288-310). New York: Russell Sage Foundation.

Connolly, K. (1985). Can there be a psychology for the Third World? *Bulletin of the British Psychological Society, 38*, 249-257.

Consultative Group (1986). *Measuring early childhood development: A review of instruments and measures.* (Report). New York.

Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order.* New York: Scribner's.

Cooper, C.R. (2003). Bridging multiple worlds: Immigrant youth identity and pathways to college. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter, 2*, 1-4.

Cooper, C.R. & Denner, J. (1998). Theories Linking Culture and Psychology: Universal and Community-specific Processes. *Annual Review of Psychology, 49*, 559-84.

Copple, C., Cline, M., & Smith, A. (1987). *Paths to the future: Long term effects of Head Start in Philadelphia school district.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

Correa-Chávez, M. & Rogoff, B. (2005). Cultural Research has Transformed Our Ideas of Cognitive Development. *International Society for the Study of Behavioural Development, 1, 47.*

Cousins, S. (1989). Culture and selfhood in Japan and the U.S. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 124-131.

Crijnen, A.A.M. (2003). Emotional and behavioral problems of Turkish immigrant children, adolescents and their parents living in the Netherlands – an overview. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter, 2*, 44, 7-9.

Crijnen, A.A.M., Bengi-Arslan, L., Verhulst, F.C. (2000). Teacher-reported problem behavior in Turkish immigrant and Dutch children: A cross-cultural comparison. *Acta Psychiatry Scan, 102*, 439-444.

Crittenden, P.M. (2000). A dynamic-maturational exploration of the meaning of security and adaptation. P.M. Crittenden & A.H. Claussen (Ed.), *The organization of attachment relationships: Maturation, culture and context,* (s. 358-383). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Crocker, J., & Luhtanen, R. (1990). Collective self-esteem and ingroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 60-67.

Crockett, L.J., & Silbereisen, R.K. (Ed.) (2000). *Negotiating adolescence in times of social change.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin, 122*, 5-37.

Cross, S.E., Morris, M.L., & Gore, J.S. (2002) Thinking about oneself and others: The relational-interdependent self-construal and social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 82,,* , 399-418.

Curran, V.H. (Ed.). (1984). *Nigerian children: Developmental perspectives.* Londra: Routledge & Kegan Paul.

Cushman, P. (1990). Why the self is empty: Toward a historically situated psychology. *American Psychologist, 45*, 599-611.

Dalal, A.K. (1990). India: Psychology in Asia and the Pacific. G. Shouksmith & E.A. Shouksmith (Ed.). *Status reports on teaching research in eleven countries,* Bangkok, Thailand: UNESCO.

D'Andrade, R.G. & Strauss, C. (ed.) (1992). *Human motives and cultural models.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Daniels, J. A. (1990). Adolescent separation-individuation and family. *Adolescence, 25*, 105-117.

Darroch, R., Meyer, P. A., & Singarimbun, M. (1981). *Two are not enough: The value of children to Javanese and Sundanese parents.* Honolulu, HI: East-West Population Institute.

Dasen, P.R. (1984). The cross-cultural study of intelligence: Piaget and the Baoule. *International Journal of Psychology, 19*, 407-434.

Dasen, P.R. (1988a). Cultures et développement cognitif: La recherche et ses applications [Culture and cognitive development: Research and its applications]. R. Bureau & D. de Saivre (Ed.), *Apprentissages et cultures: les manières d'apprendre (Colloque de Cerisy),* (s. 123-141). Paris: Karthala.

Dasen, P.R. (1988b). Developpement psychologique et activités quotidiennes ches des enfants Africains [Psychological development and daily activities of African children]. *Enfance, 41*, 3-24.

Dasen, P.R. (2003). Theoretical Frameworks in Cross-cultural Developmental Psychology: An Attempt at Integration. T.S. Saraswathi (Ed.) *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research and applications,* (s. 128-166). Yeni Delhi, Hindistan: Sage.

Dasen, P.R., Berry, J.W., & Sartorius, N. (Eds.). (1988). *Health and cross-cultural psychology: Toward applications.* Londra: Sage.

Dasen, P.R., & Jahoda, G. (1986). Cross-cultural human development. *International Journal of Behavioral Development, 9*, 413-416.

Dawson, J.L.M. (1967). Traditional versus Western attitudes in West Africa: The construction, validation and application of a measuring device. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 6*, 81-96.

Dawson et al. (2000, November). Cited in D. Phillips (2004). Early experience and the developing brain. Paper presented at the International Step by Step Association Conference, Nov. 2004, Budapest, Hungary.

Dearing, E., McCartney, K. & Taylor, B. A. (2001). Change in family income-to-needs matters more for children with less. *Child Development, 72*, 1779-1794.

Deater-Deckard, K., & Dodge, K.A. (1997). Externalizing behaviour problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context , and gender. *Psychological Inquiry, 8*, 161-75.

Decade of Behavior: 2000 – 2010. (2006). Behavior matters: How Research Improves Our Lives. Retrieved May 17, 2005 from http://www.decadeofbehavior.org.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, Agency, and Self-Esteem,* New York: Plenum.

Dekovic, M., Pels, T., & Model, S. (Eds.) (2006) *Unity and diversity in child rearing: Family life in a multicultural society.* Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.

Dennis, T.A., Cole, P.M., Zahn-Waxler, C., & Mizuta, I. (2002). Self in context: Autonomy and relatedness in Japanese and U.S. mother-preschooler dyads. *Child Development, 73*, 1803-17.

De Silva, M., Nikapota, A., Vidyasagara, N. W. (1988). Advocacy and opportunity: Planning for child mental health in Sri Lanka. *Health, Policy and Planning, 3*, 302-307.

De Vos, G. (1968). Achievement and innovation in culture and personality. E. Norbeck, D. Price-Williams, & E. W. McCord (Ed.), *The study of personality,* (s. 348-370). New York: Holt, Rinehart & Winston.

De Vos, G. (1985). Dimensions of the self in Japanese culture. M.G. De Vos & F.L.K. Hsu (Ed.), *Culture and self,* New York: Tavistock.

De Wolff, M. S., & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development, 68*, 571-592.

Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. M.R. Jones (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation,* (s. 275-319). Lincoln: University of Nebraska Press.

Diaz-Guerrero, R. (Ed.) (1975). Psychology of the Mexican: culture and personality. *The Texas Pan American Series.* Austin: University of Texas Press.

Diaz-Guerrero, R. (1991). Historic-sociocultural premises (HSCPs) and global change. *International Journal of Psychology, 26*, 665-673.

Diener, M.L., Nievar, M.A., Wright, C. (2003). Attachment security among mothers and their young children living in poverty: Associations with maternal, child, and contextual characteristics. *Merrill-Palmer Quarterly, 49,* 154-182.

Dohrn, B. (1993) "Leastwise of the land" : Children and the law. K. Ekberg & P.E. Mjaavatn (Ed.) *Children at risk: selected papers,* (s. 18-33). Trondheim: Norwegian Centre for Child Research.

Doi, L.A. (1974) Amae: A Key concept for understanding Japanese personality structure. R.A. LeVine (Ed.). *Culture and personality,* (s. 307-314). Chicago: Aldine.

Doi, T. (1973). *Anatomy of dependence.* Tokyo: Kodansha International.

Doob, L.W. (1967). Scales for assaying psychological modernization in Africa. *Public Opinion Quarterly, 31,* 414-421.

Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, O.f., & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58,* 1244-1257.

Douvan, E., & Adelson, J. (1996). *The adolescent experience.* New York: Wiley.

Drenth, P.J.D. (1991, July). Scientific and social responsibility: A dilemma for the psychologist as a scientist. Paper presented at the 2nd European Congress, Budapest, Hungary.

Duben, A. (1982). The significance of family and kinship in urban Turkey. Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.). *Sex, roles, family and community in Turkey,* (s. 73-99). Bloomington: Indiana University Press.

DuBois, C. (1944). *The people of Alor.* New York: Harper and Row.

Duncan, G.J., & Brooks-Gunn J. (Eds.). (1997). *Consequences of growing up poor.* New York: Russell Sage Foundation.

Duncan, G.J., & Brooks-Gunn J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development, 71,* 188-196.

Duncan, G.J., & Magnuson, K.A. (2003). Offwith Hollingshead: Socioeconomic resources, parenting, and child development. M.H. Bornstein & R.H. Bradley (Ed.) *Socioeconomic status, parenting, and child development,* (s. 83-107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dym, B. (1988). Ecological perspectives on change in families. H. B. Weiss & F. H. Jacobs (Ed.), *Evaluating family programs,* (s. 477-496). New York: Aldine.

Earley, C.P. (1989). Social loafing and collectivism: A comparison of the United States and the People's Republic of China. *Administrative Science Quarterly, 34,* 565-581.

Earley, C.P. (1993). East meets West meets Mid-east: Further explorations of collectivistic and individualistic work groups. *Academy of Management Journal, 36,* 219-348.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Report, 94, 568-587.*

Eckensberger, L. (1990). On the necessity of the culture concept in psychology: A view from cross-cultural psychology. F.J.R. van de Vijver & G.J.M. Hutschemaekers (Ed.). *The investigation of culture,* (s. 153-177). Tilburg, Netherlands: Tilburg University Press.

Eckensberger, L. H., (1995). Activity or action: Two different roads towards an integration of culture into psychology? *Culture and Psychology,* 1, 67-80.

Eckensberger, L.H. (2003). Wanted: A contextualized Psychology: Plea for a cultural psychology based on action theory. T.S. Saraswathi (Ed.) *Cross-cultural perspectives in human development. Theory, research and applications,* (s. 70-102). Yeni Delhi, Hindistan: Sage.

Eisenberg, L. (1982). Conceptual issues on biobehavioral interactions. D.L. Parron & L. Eisenberg (Ed.), *Infants at risk for developmental dysfunction,* (s. 57-68). Washington, D.C.: National Academy of Sciences, Institute of Medicine.

Eisenberg, N., & Zhou, Q. (2001). Regulation from a developmental perspective. *Psychological Inquiry, 11,* 166-171.

Ekstrand, L. H., & Ekstrand, G. (1987). Children's perceptions of nonns and sanctions in two cultures. In Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.). *Growth and progress* in *cross-cultural psychology* (pp. 171- 180). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Elder, G.H. Jr. (1985). The life course as developmental theory. *Child Development, 69*, 1-12.

Elder, G.H., Jr. (1995). Life trajectories in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies,* (s. 46-57). New York: Cambridge University Press.

Elder, G.H., Jr. (1998). The life course and human development. W. Damon (Seri Ed.) & R.M. Lerner (Cilt Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development*, (s. 939-991). New York: Wiley.

Eldering, L. & Leseman, P. (1993). *Early intervention and culture: Preparation for literacy. The Interface between theory and practice.* Netherlands National Commission for UNESCO.

Eldering, L. & Vedder, P. (1993). culture-sensitive home intervention: The Dutch Hippy experiment. L. Eldering & P. Leseman (Ed.) *Early intervention and culture,* (s. 231-252). Paris: UNESCO.

Eliram, T., & Schwarzwald, J. (1987). Social orientation among Israeli youth. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 18,* 31-44.

Engle, P.L. (1986). *The intersecting needs of working mothers and their young children: 1980 to 1985.* Unpublished manuscript, California Polytechnic State University, San Luis Obispo.

Enriquez, V.G. (1988). The structure of Philippine social values: towards integrating indigenous values and appropriate technology. D. Sinha & H.S.R. Kao (Ed.). *Social values and development: Asian perspectives,* (s. 124-148). Newbury Park, CA: Sage.

Enriquez, G.E. (1990). *Indigenous psychology.* Manila, Philippines: New Horizons Press.

Ercan, S. (1993). *The short-term effects of the Home Intervention Program on the cognitive development of children.* Unpublished Master's Thesis, Bogazici University, Istanbul.

Erelçin, F. G. (1988). *Collectivistic norms in Turkey: Tendency to give and receive support.* Unpublished master's thesis, Boğaziçi University, Istanbul.

Erikson, E.H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues, I* (I).

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: Norton.

Etzioni, A. (1993). *Spirit of community. Rights, responsibilities and the communitarian agenda.* New York: Crown.

Evans, G.W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist, 59,* 77-92.

Evans, J.L., & Myers, R.G. (1985). Improving program actions to meet the intersecting needs of women and children in developing countries: A policy and program review. Ipsilanti, MI: The Consultative Group on early Childhood Care and Development, High/Scope Educational Research Foundation.

Evans, J.L., & Shah, P.M. (1994). *Child care programmes as an entry point for maternal and child health components of primary health care.* Geneva, Switzerland: World Health Organisation.

Farran, D.C. (1990). Effects of intervention with disadvantaged and disabled children: a decade review. S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Ed), *Handbook of early childhood intervention,* (s. 501–540). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Fawcett, J.T. (1983). Perceptions of the Value of Children: Satisfactions and costs. Bulatao, R., Lee, R.D., Hollerbach, P.E. & Bongaarts, J. (Ed.) *Determinants of fertility in developing countries, 1,* (s. 347-369). Washington, DC: National Academy Press.

Featherman, D. L. & Lerner, R. M. (1985). Ontogenesis and sociogenesis: Problematics for theory and research about development and socialization across lifespan. *American Sociological Review, 50,* 659-676.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 8,* 117-140.

Fiati, T.A. (1992) Cross-cultural variation in the structure of children's thought. R. Case (Ed.), *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge,* (s. 319-42). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fişek, G. O. (1991). A cross-cultural examination of proximity and hierarchy as dimensions of family structure. *Family Process, 30,* 121-133.

Forgas, J.P., & Bond, M.H. (1985). Cultural influences on the perception of interaction episodes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 11*, 75-88.

Frank, S.J., Avery, C.B., & Laman, M.S. (1988). Young adult's perceptions of their relationships with their parents: Individual differences in connectedness, competence and emotional autonomy. *Developmental Psychology, 24*, 729-737.

Franz, C. E. & White, K. M. (1985). Individuation and attachment in personality development: Extending Erikson's Theory. *Journal of Personality, 53*, 224-256.

Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child, 13*, 255-278.

Friedlmeier, W. (2005). Emotional development and culture: Reciprocal contributions of cross-cultural research and developmental psychology. W. Friedlmeier, P. Chakkarath & B. Schwarz (ed.), *Culture and Human Development: The Importance of Cross-Cultural Research to the Social Sciences*, New York: Psychology Press.

Friedlmeier, W., Chakkarath, P. & Schwarz, B. (Ed.) (2005). *Culture and human development. The importance of cross-cultural research for the social sciences.* New York: Psychology Press.

Fromm, E. (1941). *Escape from freedom.* New York: Farrar & Rinehart.

Fu, V.R., Hinkle, D.E. & Hanna, M.A. (1986). A three-generational study of the development of individual dependence and family interdependence. *Genetic, Social and General Psychology Monographs, 112*, 153-171.

Fujinaga, T. (1991). Development of personality among Japanese Children. Paper presented at the International Society for the Study of Behavioural Development, Workshop on Asian Perspectives of Psychology. Ann Arbor, MI.

Fuligni, A.J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development, 68*, 261-273

Fuligni, A.J. (1998). The adjustment of children from immigrant families. *Current Directions in Psychological Science, 7*, 99-103

Fuligni, A. J. (2003). The Adaptation of children from Immigrant Families. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter, 2*, 44, 9-11.

Fuligni, A. J., Tseng V., & Lam M. (1999). Attitudes toward family obligations among American adolescents with Asian, Latin American and European backgrounds. *Child Development, 70(4)*, 1030-1044.

Furstenberg, F.F., Jr. (1966). Industrialization and the American family: A look backward. *American Sociological Review, 31*, 326-337.

Gabrenya, W.K., Wang, Y., & Latane, B. (1985). Social loafing on an optimizing task: Cross-cultural differences among Chinese and Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 16*, 223-242.

Gaines, A.D. (1984). Cultural definitions, behavior and the person in American psychiatry. A.J. Marsella & G.M. White (Ed.). *Cultural conceptions of mental health and therapy*, (s. 167-192). Dordrecht, Netherlands: D. Reidel.

Garbarino, J. (1990). The human ecology of early risk. S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Ed.). *Handbook of early childhood intervention*, (s. 78-96). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Garber, J. & Little, S.A. (2001). Emotional autonomy and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 16*, 355-371.

Gardiner, H.W., & Kosmitzki, C. (2005). *Lives across cultures: Cross-cultural human development.* (3. baskı) New York: Allyn and Bacon.

Gardner, W.L., Gabriel, S., & Lee, A.Y. (1999). "I" value freedom, but "we" value relationships: Self-construal priming mirrors cultural differences in judgment. *Psychological Science*, Cilt 10 (4), 321-326.

Gay, J., & Cole, M. (1967). *The new mathematics and an old culture.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Geertz, C. (1975). On the nature of anthropological understanding. *American Scientist, 63*, 47-53.

Gellner, E. (1992). *Postmodernism, reason and religion.* Londra: Routledge.

Gennetian, L.A., & Miller, C. (2002). Children and welfare reform : A view from an experimental welfare program in Minnesota. *Child Development,* 73, 601-620.

Georgas, J. (1988). An ecological and social cross-cultural model: The case of Greece. J.W. Berry, S.H. Irvine, & E.B. Hunt (Ed.), *Indigenous cognition: Functioning in cultural context,* (s. 105-123). Dordrecht, Netherlands: Nijhoff.

Georgas, J. (1989). Changing family values in Greece: From collectivistic to individualistic. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 20,* 80-91.

Georgas, J. (1993). Ecological-social model of Greek psychology. U. Kim & J.W. Berry (Ed.), *Indigenous psychology: Research and experience in cultural context,* (s. 56-78). Newbury Park, CA: Sage.

Georgas, J., Berry, J.W., Vijver van de, F., Kağıtçıbaşı, Ç., Poortinga, Y.H. (Ed.) (2006) *Families across cultures: A 30 Nation psychological study.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Gerard, H.B., & Rabbie, J.M. (1961). Fear and social comparison. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 62,* 586-592.

Gergen, K.J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology, 26,* 309-320.

Gergen, K.J. (1985). Social constructionist inquiry: Context and implications. K.J. Gergen & K.E. Davis (Ed.), *The social construction of the person,* (s. 3–18).. New York: Springer-Verlag.

Gergen, K.J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life.* New York: Basic Books.

Gheorghiu, M. A.,& Vignoles, V. L.(2005). *Individual and nation level predictors of social trust in 21 nations.* Paper presented in University of Sussex, Sussex, England.

Gheorghiu, M. A.,& Vignoles, V. L.(2005, MONTH). *Individual and nation leve predictors of social trust in 21 nations.* Paper presented at the meeting of the NAME OF GROUP, Sussex, England.

Gilbert, G. M. (1951). Stereotype persistence and change among college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 46,* 245-254.

Gillespie, J.M. and G.W. Allport (1955). *Youth's outlook on the future: A cross national study.* Garden City, New York: Doubleday.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Göncü, A. (1993). Guided participation in Keçiören. B. Rogoff, J. Mistry, A. Göncü, & C. Moiser (Ed.), *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers,* (Cilt 236, s. 126-147). Monographs of the Society for Research in Child Development.

Gonzales, N. A., Cauce, A. M., & Mason, C. A. (1996). Interobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict: African American mothers, daughters, and independent observers. *Child Development, 67,* 1483-1498.

Goodnow, J.J. (1988). Parents' ideas, actions, and feeling: Models and methods from developmental and social psychology. *Child development, 59,* 286-320.

Goodson, B.D., Layer, J.L., StPierre, R.G., Bernstein, L.S. & Lopez, M. (2000). Effectiveness of a comprehensive family support programme for low-income children and their families: Findings from the Comprehensive Child Development Programme. *Early Childhood Research Quarterly,* 15, 5-39.

Gorer, G., & Rickman, J. (1949). *The people of great Russia.* New York: Norton.

Gottfried, A.E., Fleming, J.S., & Gottfried, A.W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development, 69,* 1448-1460.

Goncu, A. (1993). Guided participation in Kecioren. B. Rogoff, J. Mistry, A. Goncu & C. Moiser, *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of the Society for Research in Child Development,* 58.

Gray, S., Ramey, B., & Klaus, R. (1983). The early training project 1962-1980. The Consortium for Longitudional Studies (Ed.),*As the twig is bent*, (s.33-70). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Greenfield, P. M. (1994). Independence and interdependence as developmental scripts: implications for theory, research and practice. P. M. Greenfield & R. R. Cocking (Ed.), *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*, (s 1-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Greenfield, P.M. (1996). Culture as process: Empirical methods for cultural psychology. J.W. Berry, Y.H. Poortinga, & J. Pandey (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 1. Theory and method*, (2. baskı, s. 301-346). Boston: Allyn& Bacon.

Greenfield, P.M. (1999). Cultural change and human development. *New Directions for Child and Adolescent Development, 83*, 37-59.

Greenfield, P.M. (2000). Culture and universals: Integrating social and cognitive development. L. Nucci, G. Saxe, & E. Turiel (Ed.), *Culture, thought, and development*, (s. 231-277). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Greenfield, P.M., & Childs, C.P. (1977). Weaving, color terms, and pattern representation: Cultural influences and cognitive development among the Zinacantecos of Southern Mexico. *International Journal of Psychology, 11*, 23-48.

Greenfield, P.M., & Cocking, R.R. (Ed.) (1994). *Cross-cultural roots of minority child development.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Greenfield, P.M., Keller, H., Fuligni, A., & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology, 54*, 461-90.

Greenfield, P.M., & Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. D. Wagner & H. Stevenson (Ed.), *Cultural perspectives on child development*, San Francisco: Freeman.

Greenfield, P.M., Maynard, A.E., & Childs, C.P. (2003). Historical change, cultural learning, and cognitive representation in Zinacantec Maya Children. *Cognitive Development, 18*, 455-487.

Greenfield, P.M., & Suzuki, L. (1998). Culture and human development: Implications for parenting, education, pediatrics, and mental health. I.E. Sigel & K.A. Renninger (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice*, (5. baskı, s. 1059-1109). New-York: Wiley.

Greenwald, A.G., & Pratkanis, A.R. (1984). The self. R.S. Wyer & T.K. Srull (Ed.) *Handbook of social cognition*, (Cilt 3, s. 129-178). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Greulich, W.W. (1957). A comparison of the physical growth and development of American-born and Japanese children. *American Journal of Physical Anthropology, 15*, 489-515.

Grigorenko, E.L., Wenzel Geissler, P., Prince, R., Okatcha, F., Nokes, C., Kenny, D.A. et al (2001). The organisation of Luo conceptions of intelligence: A study of implicit theories in a Kenyan village. *International Journal of Behavioral development, 25*, 367-378.

Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Keppler, A. (2005). Universal and culture-specific aspects of human behavior: The case of attachment. W. Friedlmeier, P. Chakkarath, & B. Schwarz (Ed.), *Culture and human development. The importance of cross-cultural research for the social sciences*, (s. 75-97). Hove, England: Psychology Press.

Grotevant, H. D. and Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development, 29*, 82-100.

Gudykunst, W.B., Bond, M.H. (1997). Intergroup relations across cultures. J.W. Berry, M.H. Segall & Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.) *Handbook of cross-cultural psychology*,, (3. Cilt, s. 119-162) , Boston: Allyn and Bacon.

Gudykunst, W.B., Matsumoto, Y., Ting-Toomey, S., & Nishida, T. (1996). The influence of cultural individualism-collectivism, self-construals, and individual values on communication styles accross cultures. *Human Communication Research, 22*, 510-543.

Guerin, P.J. (1976). Family therapy: The first twenty-five years. P.J. Guerin (Ed.), *Family therapy: Theory and practice*, (s. 2-22). New York: Gardner.

Guiraudon, V., Phalet, K., & ter Wal, J. (2005). Monitoring ethnic minorities in the Netherlands. International Social Science Journal, 183, 75-87.

Guisinger, S., & Blatt, S.J. (1994). Individuality and relatedness; Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist, 49*, 104-111.

Gülgöz, S. (2004). Psychometric properties of the Turkish Vocabulary Test. Unpublished manuscript, Koc University, Istanbul, Turkey.

Güngör, D. (2007). *The meaning of parental control across migrant, sending, and host communities: Adaptation or persistance?* Manuscript submitted for publication.

Güngör, D., Kağıtçıbaşı, Ç., & Phalet, K (2006). Values, intercultural relations and acculturation among Turkish migrant youth in Belgium: A comparison across migrant, sending and host communities. Unpublished research proposal.

Gunnar, M. R. (2000). Early adversity and the development of stress reactivity and regulation. Charles A. Nelson (Ed.), *The Minnesota symposia on child psychology*,, (Cilt 31, s. 163-200), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gusfield, J. R. (1967). Tradition and modernity: Misplaced polarities in the study of social change. *American Journal of Sociology, 73*, 351-362.

Gutierrez, J., Sameroff, A.J., & Karrer, B.M. (1988). Acculturation and SES effects on Mexican-American parents' concepts of development. *Child Development, 59*, 250-255.

Haddad, L. (2002). *An integrated approach to early childhood education and care.* Paris: UNESCO.

Hadeed, J. (2005). Poverty begins at home: The Mother-Child Education Programme (MOCEP) in the Kingdom of Bahrain. New York: Peter Lang.

Hagiwara, S. (1992). The concept of responsibility and determinants of responsibility judgment in the Japanese context. *International Journal of Psychology, 27*, 143-156.

Haglund, E. (1982). The problem of the match: cognitive transition between early childhood and primary school: Nigeria. *Journal of Developing Areas, 17*, 77-92.

Haight, W. L., Parke, R. D., & Black, J. E. (1997). Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participation in their toddlers' pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*, 271-290.

Halpern, R. (1990). Community based early intervention. S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Ed.). *Handbook of early childhood intervention*, (s. 469-498). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hamaguchi, E. (1985). *Culture and experience.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hamilton, C.E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development, 71*, 690-694.

Hanawalt, B.A. (1986). *The ties that bound: Peasant families in medieval England.* New York: Oxford University Press.

Hanawalt, B.A. (2002). Medievalists and the Study of Childhood. In *Ariès, centuries of childhood. Speculum, 77*, 440-461.

Hantal, B., Kağıtçıbaşı, Ç. & Ataca, B. (2006, June). *Does parental acceptance-rejection constitute a unidimensional construct? A Turkish-German comparison.* Paper presented at the First International Congress on Interpersonal Acceptance and Rejection, Istanbul, Turkey.

Harkness, S., Edwards, C. P., & Super, C. M. (1981). Social roles and moral reasoning: A case study in a rural African community. *Developmental Psychology, 17*, 595-603.

Harkness, S. , & Super, C. (1993). The developmental niche: Implications for children's literacy development. L. Eldering& P. Leseman (Ed.), *Early intervention and culture*, (s. 115-132). Paris: UNESCO.

Harkness, S. & Super, C. M. (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences.* New York: Guildford.

Harkness, S., & Super, C., & van Tijen, N. (2000). Individualism and the "Western Mind" reconsidered:

American and Dutch parents'ethnotheories of the child. *New Directions for child and adolescent development, 87.* Jossey-Bass.

Harris, R., Terrel, D., & Allen, G. (1999). The influence of education context and beliefs on the stimulating behavior of African American mothers. *Journal of Black Psychology, 25,* 490-503.

Harrison A.D., Wilson, M.N., Pine, C.J., Chan, S.R. & Buriel, R. (1990). Family Ecologies of ethnic minority children. *Child Development, 61,* 347-362.

Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children.* Baltimore: Brookes.

Hart, B., & Risley, T.R. (2003, Spring). The early catastrophe. The 30 million word gap by age 3. *American Educator.* Retrieved March, 2, 2005, from http://www.aft.org.

Hartman, H. (1958). *Ego psychology and the problem of adaptation* (D. Rapaport, Trans.). New York: International Universities Press. (Original work published 1939).

Harwood, R., & Feng, X. (2006) Studies of Acculturation among Latinos in the United States. M.H. Bornstein, & L.R. Cote, (Ed.) *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development,* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Harwood, R.L., Handwerker, W.P., Schoelmerich, A., & Leyendecker, B. (2001) Ethnic category labels, parental beliefs, and the contextualized individual: An exploration of the individualism-sociocentrism debate. *Parenting: Science and Practice, 1,* 217-236.

Harwood, R. , Leyendecker, B., Carlson, V., Asencio, M., & Miller, A. (2002). Parenting among Latino families in the U.S. in M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting* (s. 21-46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Harwood, R., Miller, J. G., & Irizarry, L. N. (1995). *Culture and attachment: Perceptions of the child in context.* New York: Guilford.

Hatano, G. (1982). Cognitive consequences of practice in culture specific procedural skills. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 4,* 15-18.

Hatano, G., & Inagaki, K. (1998). Cultural context of schooling revisited: A review of the learning gap from a cultural psychology perspective. S.G. Paris & H.M. Wellman (Ed.), *Global prospects for education. Development, culture and schooling,* (s. 79-104). Washington DC: American Psychological Association.

Hatano, G. & Inagaki, K. (2000). Domain-specific constrains of conceptual development. *Journal of Behavioral Development, 24,* 267-275.

Hebbeler, K. (1985). An old and a new question on the effects of early education for children from low income families. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 7,* 207-216.

Heelas, P., & Lock, A. (Ed.). (1981). Indigenous psychologies: The anthropology of the self. Londra: Academic Press.

Heine, S. J., Kitayama, S., Lehman, D. R., Takata, T. (2001). Divergent Consequences of Success and Failure in Japan and North America: An Investigation of Self-Improving Motivations and Malleable Selves, *Journal of Personality and Social Psychology 81,* 599-615.

Heine, S. J., & Lehman, D. R. (1997). Culture, dissonance, and self-affirmation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23,* 389-400.

Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R. & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for self-regard? *Psychological Review, 106,* 766-94.

Helling, G.A. (1966). *The Turkish village as a social system* Los Angeles, CA: Occidental College.

Hendrix, L. (1985) Economy and child training reexamined. *Ethos, 13,* 246-261.

Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life.* New York: Free Press.

Hess, R.D., & Shipman, V.C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development, 36,* 869-888.

Ho, D. Y-F., & Chiu, C-Y. (1994). Component ideas of individualism, collectivism and social organisation: An application in the study of Chinese culture. U. Kim, H. C. Triandis, Ç. Kağıtçıbaşı,

S-C. Choi, & G. Yoon (Ed.), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications*, (s.137-156). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hockenberger, E., Goldstein, H., & Sirianni Haas, L. (1999). Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES. *Topics in Early Childhood Special Education, 19, 62,* 15-27.

Hodgins, H.; Koeatner, R., & Duncan, N. (1996). On the compatibility of autonomy and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 227-237.

Hoff, E. (2003) The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*, 1368-1378.

Hoffman, J. A. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology, 31,* 170-178.

Hoffman, L.W. (1987). The value of children to parents and child rearing patterns. Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.), *Growth and progress in cross-cultural psychology,* (s. 159-170). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Hoffman, L.W. (2003). Methodological issues in studies of SES, parenting, and child development. M.H. Bornstein & R.H. Bradley (Ed.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, (s. 125-143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hoffman, L. W., & Hoffman, M. L. (1973). The value of children to parents. In J. T. Fawcett (Ed.), *Psychological Perspectives on Education* (s. 19-76). New York: Basic Books.

Hoffman, L.W. & Youngblade, L.M. (1998). Maternal employment, morale, and parenting style: Social class comparisons. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*, 389-413.

Hoffman, M.L. (1977). Moral internalization: Current theory and research. L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology,* (s. 85-133). New York: Academic Press.

Hoffman, M.L. (1989). Developmental issues, college students and the 1990s. *Journal of College Student Psychotherapy, 4,* 3-12.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences.* Beverly Hills, CA: Sage.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind.* Londra: McGraw-Hill.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hogan, R. (1975). Theoretical egocentrism and the problem of compliance. *American Psychologist, 30,* 533-540.

Home visiting: Recent program evaluations. (1999). (Whole Issue). The Future of Children, 9(1) Retreived August 8, 2000 from the World Wide Web: http://www.futureofchildren.org/hv2/index.htm).

Hong, Y., Roisman, G.I., & Chen, J. (2006). A model of Cultural Attachment: A New Approach for Studying Bicultural Experience. Bornstein, M.H. & Cote, L.R. (Ed.) *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development,* (s. 135-172). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Horowitz, F.D. (1993). The need for a comprehensive new environmentalism. R. Plomin & G.E.C. McClearn (Ed.), *Nature-nurture*, (s. 341-354). Washington D.C.: American Psychological Association.

Hoselitz, B. (1965). *Economics and the idea of mankind.* New York: Columbia University Press.

Hsu, F.L.K. (Ed). (1961). *Psychological anthropology (*1. baskı). Homewood, IL: Dorsey.

Hsu, F.L.K. (1985). The self in cross-cultural perspective. A.J. Marsella, G. DeVos, & F.L.K. Hsu (Ed.), *Culture and self: Asian and Western perspectives*, (s. 24-55). New York: Tavistock.

Hui, C.H. & Yee, C. (1994). The shortened individualism-collectivism scale: Its relationship to demographic and work related variables. *Journal of Research in Personality, 28*, 409-424.

Huiberts, A., Oosterwegel, A., Vandervalk, I., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2006). Connectedness with parents and behavioural autonomy among Dutch and Moroccan adolescents. *Ethnic & Racial Studies, 29(2)*, 315-330.

Hurrelman, K. (1988). *Social structure and personality development: The individual as a productive processor of reality.* New York: Cambridge University Press.

Huston, A. C. (1991). Antecedents, consequences, and possible solutions for poverty among children. A. C. Huston (Ed.), *Children in poverty: Child development and public policy,* (s. 282- 315). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Huston, A.C., Duncan, G.J., Granger, R., Bos, J., McLoyd, V., Mistry, R., Crosby, D., Gibson, C., Magnuson, K., Romich, J., & Ventura, A. (2001). Work-based antipoverty programs for parents to enhance the school performance and social behaviour of children. *Child Development, 72,* 318-336.

Huynh, C.T. (1979). *The concept of endogenous development centered on man.* Paris: UNESCO.

Hyman, S. (1999). Susceptibility and "Second Hits." R. Conlan, (Ed.), *States of mind: New discoveries about how our brains make us who we are,* New York: Wiley.

Idema, H. & Phalet, K. (2006). Transmission of gender-role values in Turkish-German migrant families: The role of gender, intergenerational and intercultural relations. *Zeitschrift für Familienforschung.* (Special issue on migrant families).

Iglesias, E. V., & Shalala, D. E. (2002) Narrowing the gap for poor children. M. E.Young (Ed.), *From Early Childhood Development to Human Development,* (s. 363-374). Washington, D.C.: World Bank.

İmamoğlu, E.O. (1987). An interdependence model of human development. In C. Kağıtçıbaşı (Ed.). *Growth and progress,* (s. 138-145). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

İmamoğlu, E.O. (1998). Individualism and collectivism in a model and scale of balanced differentiation and integration. *Journal of Psychology, 132,* 95-105.

İmamoğlu, E.O. (2003). Individuation and relatedness: Not opposing, but distinct and complementary. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 129,* 367-402.

Inglehart, R. (2003) *Human values and social change. Findings from the values surveys* (International Studies in Sociology and Social Anthropology). Leiden, Netherlands: Brill.

Inkeles, A. (1969). Making men modern. On the causes and consequences of individual change in six developing countries. *American Journal of Sociology, 75,* 208-225.

Inkeles, A. (1977). Understanding and misunderstanding individual modernity. *Journal of Cross Cultural Psychology, 8,* 135-176.

Inkeles, A., Levinson, D.J. (1954). The study of modal personality and socio-cultural systems, in Lindzey, G. (Ed.) *Handbook of social psychology.* (Cilt II, s. 977-1020) Reading, MA: Addison-Wesley.

Inkeles, A., & Smith, D.H. (1974). *Becoming modern: Individual changes in six developing countries.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

International Labor Organization. (2002). *The 2002 global report on child labour.* Geneva, Switzerland: Author.

Irvine, S.H. (1970). Affect and construct - a cross-cultural check on theories of intelligence. *Journal of Social Psychology, 80,* 23-30.

Iwawaki, S. (1986). Achievement motivation and socialization. S.E. Newstead, S.M. Irvine, & P.L. Dann (Ed.) *Human assessment: Cognition and motivation,* Boston: Martinus Nijhoff.

Jackson, A.P., Brooks-Gunn, J., Huang, C.-C., & Glassman, M. (2000). Single mothers in low-wage jobs: Financial strain, parenting, and preschoolers' outcomes. *Child Development, 71,* 1409-1423.

Jahoda, G. (1975). Applying cross-cultural psychology to the Third World. J. W. Berry & W. J. Lonner (Ed.), *Applied cross-cultural psychology,* (s. 3-7). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Jahoda, G. (1986). A cross-cultural perspective on developmental psychology. *International Journal of Behavioral Development, 9,* 417-437.

Jahoda, G., & Dasen, P.R. (Ed.) (1986). *International Journal of Behavioral Development, 9,* 4, 413-416.

Jolly, R. (1988). Deprivation in the child's environment: Seeking advantage in adversity. *Canadian Journal of Public Health Supplement, 20.*

Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception.*New York: Macmillan.

Jose, P.E., Huntsinger, C.S., Huntsinger, P.R. & Liaw, F-R. (2000). Parental values and practices relevant to young children's social development in Taiwan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31*, 677-702.

Kagan, J. (1984). *Nature of the child.* New York: Basic Books.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1970). Social norms and authoritarianism: A Turkish-American comparison. *Journal of Personality & Social Psychology, 16*, 444-451.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1973). Psychological aspects of modernization in Turkey. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 4*, 157-174.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1978). Cross-national encounters: Turkish Students in the US, *International Journal of Intercultural Relations, 2,* 141-160.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1982a). *The changing value of children in Turkey.* (Pub. No. 60-E). Honolulu, HI: East-West Center.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1982b). Old-age security value of children: Cross-national socio-economic evidence. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 13*, 29-42.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1984). Socialization in traditional society: A challenge to psychology. *International Journal of Psychology, 19,* 145-157.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1985a). Culture of separateness-culture of relatedness. *1984 Vision and Reality, Papers in Comparative Studies, 4*, 91-99.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1985b). A Model of family change through development: The Turkish family in comparative perspective. R. Lagunes and Y.H. Poortinga (Ed.) *From a different perspective: Studies of behavior across cultures,* (s. 120-135). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1987a). Individual and group loyalties: Are they compatible? Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.) *Growth and progress in cross-cultural psychology,* Lisse: Swets and Zeitlinger.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1987b) Alienation of the Outsider: The Plight of Migrants. *International Migration, 25,* 195-210.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change. J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation, 1989*, (s 135-200). Lindoln: University of Nebraska Press.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). Decreasing infant mortality as a global demographic change: A challenge to psychology. *International Journal of Psychology, 26*, 649-664.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1992a). Linking the indigenous and universalist orientations. S. Iwawaki, Y. Kashima and K. Leung (Ed.), *Innovations in cross-cultural psychology,* (s. 29-37). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1992b). Research on parenting and child development in cross-cultural perspective. M. Rosenzweig (Ed.), *International psychological science,* (s. 137-160). Washington, DC: American Psychological Association.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1994a). A critical appraisal of individualism and collectivism: Toward a new formulation. Kim, U.; Triandis, H.; Kağıtçıbaşı, Ç.; Choi, S. and Yoon, G. (Ed.) Individualism and collectivism. Theory, Method and Applications, (s. 52-65) Newbury Park, CA: Sage.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1994b). Human development and societal development. Bouvy, A-M, v.d. Vijver, F.J.R., Boski, P. (Ed.), *Journeys in cross-cultural psychology,* (s. 3-24). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1995). Is psychology relevant to global human development issues? *American Psychologist, 50*, 293-300.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996a). The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist, 1*, 180-186

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996b). *Family and human development across cultures: A view from the other side.* Mahvah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1997a). Individualism and collectivism. J. W. Berry, M. H. Segall & Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology,* (2. baskı, cilt 3, s. 1-50). Boston: Allyn and Bacon.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1997b). Interactive mediated learning: the Turkish experience. *International Journal of Early Childhood, 29,* 22-32.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1997c). Whither multiculturalism? *Applied Psychology: An International Review, 44,* 44-49.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998a). The Value of Children: A Key to Gender Issues. *International Child Health, 9,* 15-24.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998b). Whatever happened to modernization? *Cross-cultural Psychology Bulletin, 32,* 8-12.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000a). Indigenous Psychology and Indigenous Approaches to Developmental Research, *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter,* 37, 6-9.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000b). Cultural contextualism without complete relativism in the study of human development. A.L. Comunian & U. Gielen (Ed.) *International perspectives on human development,* (s. 97-115). Rome: Pabst Science.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2002). Psychology and Human Competence Development, *Applied Psychology: An International Review,* 5-22, 51.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2003). Autonomy, embeddedness and adaptability in immigration contexts. *Human Development, 46,* 145-150.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). Culture and Child Development. C. Spielberger, (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology,* (s. 329-338). Londra: Academic Press.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005a). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36,* 403-422.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005b). Modernization does not mean westernization: Emergence of a different pattern. W. Friedmeier, P. Chakkarath, and B. Shwarz (Ed.), *Culture and human development,* (s. 255-272). Hove, England: Psychology Press.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2006a) An overview of acculturation and parent-child relationships. M.H. Bornstein, & L.R. Cote, (Ed.) *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development,* (s. 319-332). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2006b). Preface. M. Dekovich, T. Pels. & S. Model (Ed.), Child Rearing in Six Ethnic Families: The Multi-Cultural Dutch Experience, (s. 9-15). Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.

Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2005). Value of Children and Family Change: A Three-Decade Portrait From Turkey. *Applied Psychology: An International Review, 54,* 317-338.

Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B., & Diri, A. (2005). The Turkish family and the value of children : Trends over time. G. Trommsdorff & B. Nauck (Ed.) *The value of children in cross-cultural perspective,* (s. 91-120). Berlin: Pabst Science.

Kağıtçıbaşı, Ç., Baydar, N., Aycicegi, A., Cheung, F. M., Cheung, S. F., Johnson, M.,et al. (2007). Meanings attached to relatedness and autonomy: An exploratory study. Manuscript submitted for publication.

Kağıtçıbaşı, Ç., Baydar, N., & Cemalcilar, Z. (2006). *Autonomy and relatedness scales* (Progress report). Istanbul, Koç University.

Kağıtçıbaşı, Ç., Benedek, L., Dubois, A., Carney, C., Jallinoja, A., & Vlaardingerbroek, P. (1994). *The interaction between the providers of family services.* Strasbourg, France: Council of Europe.

Kağıtçıbaşı, Ç. & Berry, J.W. (1989). Cross-cultural psychology: Current research and trends. *Annual Review of Psychology, 40,* 493-531.

Kağıtçıbaşı, Ç., & Savasir, I. (1988). Human abilities in the eastern mediterranean. S. H. Irvine & I. W. Berry (Ed.), *Human abilities in cultural contat,* (s. 232-262). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Development Psychology, 22,* 333-361.

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., & Baydar, N. (2007). *Journal of Applied Developmental Psychology.* Manuscript submitted for publication.

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., & Cemalcilar, Z. (2007). Continuing effects of early intervention in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. Manuscript submitted for publication.

Kakar, S. (1978). *The inner world: A psychoanalytic study of childhood and society in India.* Oxford, England: Oxford University Press.

Kamerman, S. B. (1991). Child care policies and programs: An international overview. *Journal of Social Issues,* 47, 179-196.

Kao, H. S. R., & Hong, N. S. (1988). Minimal 'self' and Chinese work behavior: Psychology of the grass-roots. D. Sinha & H. S. R. Kao (Ed.), *Social values and development: Asian perspectives,* (s. 254-272). Londra: Sage.

Kapadia, S., & Miller, J. (2005). Parent-adolescent relationships in the context of interpersonal diasgreements: view from a collectivist culture. *Psychology and Developing Societies, 17,* 33-50.

Kardiner, A., & Linton, R. (1945). *The individual and his society.* New York: Columbia University Press.

Karlins, M., Coffman, T. L. & Walters, G. (1969). On the finding of social stereotypes: Studies in three generations of college students. *Journal of Personality and Social Psychology, 13,* 1-16.

Karpov, Y.V. (2005) Psychological Tools, Internalization and Mediation: The Neo-Vygotskian Elaboration of Vygotsky's Notions. *International Society for the Study of Behavioural Development, 1, 47.*

Kashima, E. S., & Hardie, E. A. (2000). The development and validation of the relational, individual and collective self-aspects (RIC) scale. *Asian Journal of Social Psychology, 3,* 19-48.

Kashima, Y., Siegel, M., Tanaka, K., & Isaka, H. (1988). Universalism in lay conceptions of distributive justice: A cross-cultural examination. *International Journal of Psychology, 23,* 51-64.

Kashima, Y., & Triandis, H.C. (1986). The self-serving bias in attributions as a coping strategy: A cross-cultural study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 17,* 83-97.

Kassebaum. N.L. (1994) Head start: Only the best for America's children. *American Psychologist, 49,* 123-126.

Katz, D., & Braly, K. W. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 28,* 280-290.

Kaya, A. (2001). *"Zicher in Kreuzberg" Constructing diasporas: Turkish hip-hop youth in Berlin.* Londra: Transaction.

Kaytaz, M. (2005). *A Cost Benefit Analysis of Preschool Education in Turkey.* Istanbul: AÇEV.

Keating, D.P., & Herzman, C. (1999). *Developmental health & the wealth of nations: Social, biological and educational dynamics.* New York: Guilford.

Kegan, R. (1994). *In over our heads. The mental demands of modern life.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Keller, H. (1997). Evolutionary approaches. J.W. Berry, Y. Poortinga, & J. Pandey (Ed.) *Handbook of cross-cultural psychology,* (2. baskı, cilt 1, s. 215-56). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development, 46,* 288-311.

Keller, H., & Greenfield, P.M. (2000). History and future of development in cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31,* 52-62.

Keller, H., & Lamm, B. (2005). Parenting as the expression of socio-historical time: The case of German individualisation. *International Journal of Behavioral Development, 29,* 238-46.

Keller, H., Lohauw, A., Völker, S., Cappenberg, M., & Chasiotis, A. (1999). Temporal contingency as an independent component of parenting behaviour. *Child Development, 70,* 474-85.

Keller, H., Papaligoura, Z., Kunsemuller, P., Voelker, S., Papaeliou, C., Lohaus, A., Lamın, B., Kokkinaki, N., Chrysikou, L., & Mousouli, V. (2003). Concepts of mother- infant interaction in Greece and Germany. *Journal of Cross Cultural Psychology.*

Keller, H., Poortinga, Y.H. & Schölmerich, A. (2002). *Between culture and biology. Perspectives on ontogenetic development.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Keller, H., Schölmerich, A., & Eibl-Eibesfeldt, I. (1988) Communication patterns in adult-infant interactions in western and non-western cultures. *Journal of cross-cultural psychology, 19,* 427-445.

Keniston, K. (1985). The myth of family independence. J. M. Henslin (Ed.). *Marriage and family in a changing society,* (2. baskı, s. 27-33). New York: Free Press.

Kessen, W. (1991). The American child and other cultural inventions. M. Woodhead, P. Light, & R. Carr, (Ed.), *Growing up in a changing society,* (s. 37-53). Londra: Routledge.

Killen, M. (1997). Culture, self, and development: Are cultural templates useful or stereotypic? *Developmental Review, 17,* 239-249.

Kim, U. & Berry, J.W. (1993) *Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context.* Newbury Park, CA: Sage.

Kim, Y., Butzel, J. S., & Ryan, R. M. (1998). *Interdependence and well-being: A function of culture and relatedness needs.* Paper presented at the International Society for the Study of Personal Relationships. Saratoga Spring, NY.

Kim, U., Park, Y-S., Kwon, Y-E., & Koo, J. (2005). Values of Children, Parent-Child Relationship, and Social Change in Korea : Indigenous, Cultural, and Psychological Analysis. *Applied Psychology: An International Review 54,* 338-355.

Kim, U., Triandis, H.C., Kağıtçıbaşı, Ç. Choi, S-C., & Yoon, G. (Eds.). (1994). *Individualism and collectivism: Theory method applications.* Newbury Park, CA: Sage.

Kim, U., Yang, K-S., & Hwang, K-K. (2006). *Indigenous and cultural psychology: Understanding people in context.* New York: Springer.

Kiray, M.B. (1981). The women of small town. N. Abadan-Unat (Ed.) *Women in Turkish society,* (s. 259-274). Leiden, Netherlands: Brill.

Kirkpatrick, J., & White, G.M. (1985). Exploring ethnopsychologies. G. M. White & J. Kirkpatrick (Ed.). *Person, self and experience: Exploring Pacific ethnopsychologies,* Berkeley: University of California Press.

Kirpal, S. (2002). Communities can make a difference: Five cases across continents. M. E.Young (Ed.), *From Early Childhood Development to Human Development,* (s. 293-360). Washington, DC: World Bank.

Kitayama, S., Markus, H.R., & Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion and well-being: Good feelings in Japan and the U.S. *Cognition and Emotion, 14,* 93-124.

Kitayama, S., Markus, H.R., Kurokawa, M., Tummala, P., & Kato, K. (1991). Self-other similarity judgements depend on culture. University of Oregon, Institute of Cognitive Decision Sciences, Technical Report, No. 91-17.

Kitayama, S., Markus, H.R., & Matsumoto, H. (1995). Culture, self, and emotion: A cultural perspective on "self-conscious" emotions. J.P. Tangney & K. Fischer (Ed.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride,* (s. 439-464). New York: Guilford.

Kitayama, S., Markus, H.R., Matsumoto, H., & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology, 72,* 1245-1267.

Kitayama, S., Snibbe, A.C., Markus, H.R., & Suzuki, T. (2004). Is there any "free" choice? *Psychological Science, 15,* 527-534.

Klaus, D., Nauck, B., & Klein, T. (2005). Families and the Value of Children in Germany. G. Trommsdorff, & B. Nauck (Ed.), *The value of children in cross-cultural perspective: Case studies from eight societies*, Berlin: Pabst Science.

Klaus, R.A., & Gray, S.W. (1968). The early training project for disadvantaged children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 33* (4, Serial No. 120).

Kluckhohn, C. (1957). *Mirror for man*. New York: Premier Books.

Kluckhohn, F. R. & Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.

Kohen, D.E., Brooks-Gunn, J., Leventhal, T., & Hertzman, C. (2002). Neighborhood income and physical and social disorder in Canada: Associations with young children's competencies. *Child Development, 73*, 1844-1860.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory* ,347-380, Chicago: Rand McNally.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages (Essays on moral development, Vol. II)*. San Francisco: Harper & Row.

Kohn, M.L. (1969). *Class and conformity: A study in values*. New York: Dorsey.

Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities Press.

Kohut, H. (1984). *How does analysis cure*? Chicago: University of Chicago Press.

Koppitz, E. M. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. New York : Grune & Stratton.

Korenman. S., Miller, J., & Sjaastad, J. (1995). Long-term poverty and child development in the United States: Results from the NLSY. *Children and Youth Services Review, 17*, 127-155.

Kornadt, H.J. (1987). The aggression motive and personality development: Japan and Germany. F. Halish & J. Kuhl (Ed.) *Motivation, intention and volition*, Berlin: Springer-Verlag.

Kotchabhakdi, N.J., Winichagoon, P., Smitasiri, S., Dhanamitta, S., & Valya-Sevi, A. (1987). The integration of psychosocial components in nutrition education in northeastern Thai villages. *Asia Pacific Journal of Publich Health, 2*, 16-25.

Koutrelakos, J. (2004). Acculturation of Greek Americans: change and continuity in cognitive schemas guiding intimate relationships. *International Journal of Psychology, 39*, 95-105.

Kroeber, A.L., Kluckhohn, C. (1952). Culture (Part III: papers of the Peabody Museum of Harvard University). New York: Meridian Books.

Kroger, J. (1998). Adolescence as a second separation-individuation process: Critical review of an object relations approach. E.E.A. Skoe & A.L.von der Lippe (Ed.), *Personality development in adolescence: A cross-national and life span perspective. Adolescence and society.* , (s. 172-192). New York: Routledge.

Kuhn, M.H., & McPartland, T.S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review, 19*, 68-76.

Kurman, J. (2001). Self-enhancement: Is it restricted to individualistic cultures? *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 1705-1716.

Kwak, K. (2003). Adolescents and their parents: A review of intergenerational family relations for immigrant and non-immigrant families. *Human Development*, 46, 15-36.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lambert, W.E. (1987). The fate of old-country values in a new land: A cross-national study of childrearing. *Canadian Psychology, 28*, 9-20.

Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L., & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.

Landers, C. & Kağıtçıbaşı, Ç. (1990) *Measuring the psychosocial development of young children*. Florence, Italy: Innocenti (UNICEF).

Lansford, J.E., Deater-Deckard, K., Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (2003). Ethnic differences in the link between physical discipline and later adolescent externalizing behaviors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 1-13.

Laosa, L. M. (1978). Maternal teaching strategies in Chicano families of varied educational and socioeconomic levels. *Child development*, 49,1129-1135.

Laosa, L. M. (1980). Maternal teaching strategies in Chicano and Anglo-American families: The influence of culture and education on maternal behavior. *Child Development*, 51, 759-765.

Laosa, L.M. (1982). Families as facilitators of children's intellectual development at 3 years of age. L.M. Laosa, & I.E. Sigel (Ed.). *Families as learning environments for children*, (s. 1-45). New York: Plenum.

Laosa, L.M. (1984). Ethnic, socioeconomic, and home language influences upon early performance on measures of abilities. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1178-1198.

Laosa, L. M., & Sigel I. E. (1982). *Families as learning environments for children.* New York: Plenum.

Larson, R., Verma, S., & Dworkin, J. (2003). Adolescence without family disengagement: The daily family lives of Indian middle class teenagers. T.S. Saraswathi (Ed.) *Cross-cultural perspectives in human development. Theory, research and applications*, (s. 258-287). Yeni Delhi, Hindistan: Sage.

Lasch, C. (1978). *The culture of narcissism.* New York: Norton.

Lasch, C. (1984). *The minimal self: Psychic survival in troubled times.* New York: Norton.

Laslett, P. (1977). Characteristics of the Western family considered over time. P. Laslett (Ed.). *Family and illicit love in earlier generations*, (s. 12-50). Londra: Cambridge University Press.

Lau, S., & Cheung, P.C. (1987). Relations between Chinese adolescents' perception of parental control and organization and their perception of parental warmth. *Developmental Psychology, 23*, 726-729.

Lau, S., Lew, W.J.F., Hau, K.T., Cheung, P.C., Berndt, T.J. (1990). Relations among perceived parental control, warmth, indulgence, and family harmony of Chinese in Mainland China. *Developmental Psychology, 26*, 674-677.

Layzer, J., Goodson, B., Bernstein, L. & Price, C. (2001). National Evaluation of Family Support Programmes. Final Report Volume A: The Meta-Analysis. Cambridge, MA: Abt Associates, Inc. Retrieved December 3, 2004, from http://www.abtassoc.com

Lazar, I., Darlington, R.B., Murray, H.W., & Snipper, A.S. (1982) Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of Society for Research in Child Development, 33*, No.120.

Leahy, R.L. (1990). The development of concepts of economic and social inequality. V.C. McLoyd, & C.A. Flanagan (Ed.). *Economic Stress: Effects on family life and child development*, (s. 107-120). San Francisco: Jossey-Bass.

Lebra, T.S. (1976). *Japanese patterns of behavior.* Honolulu: University of Hawaii Press.

Lee, A.Y., Aaker, J. L., & Gardner, W. L. (2000). The Pleasures and Pains of Distinct Self-Construals: The Role of Interdependence in Regulatory Focus. *Journal of Personality & Social Psychology, 78*, 1122-1134

Lee, V., & Croninger, R. (1994). The relative importance of home and school in the development of literacy skills for middle-grade students. *American Journal of Education, 102*, 286-329.

Lerner, R.M. (1989) Developmental contextualism and the lifespan view of person-context interaction. M.H. Bornstein and J.S. Bruner (Ed.), *Interaction in human development*, (s. 217-143). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Lerner, R.M. (1998). Towards a Science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development, 7*, 11-20.

Lerner, R. M. (2001). Toward a democratic ethnotheory of parenting for families and policy makers: A developmental systems perspective. *Parenting: Science and Practice, 1*, 339-351.

Lerner, R.M., Hultsch, D.F., & Dixon, R.A. (1983). Contextualism and the character of developmental psychology in the 1970s. *Annals of the New York Academy of Sciences, 412*, 101-128.

Leseman, P., (1993). How parents provide young children with access to literacy. L. Eldering, & P. Leseman (Ed.) *Early Intervention and culture*, (s. 149-172). Paris: UNESCO.

Lerner, R.M., Rothbaum, F., Boulos, S., & Castellino, D.R. (2002) Developmental systems perspective on parenting. M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting,* (2. baskı, s. 315-345). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Leseman, P. (1993). How parents provide young children with access to literacy. L. Eldering & P. Leseman (Ed.), *Early intervention and culture,* (s. 149-172). The Hague, Netherlands: UNESCO.

Lesthaeghe, R. (1980). On the social control of human reproduction. *Population and Development Review, 6,* 527-548.

Lesthaeghe, R. (1983). A century of demographic and cultural change in Western Europe: An exploration of underlying dimensions. *Population and Development Review, 9,* 411-437.

Lesthaeghe, R., & Surkyn, J. (1988). Cultural dynamics and economic theories of fertility change. *Population and Development Review, 14,* 1-47.

Leung, K. (1987). Some determinants of reactions to procedural models for conflict resolution. A cross national study. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 898-908.

Leung, K. (1997). Negotiation and reward allocations acrosscultures. P.C. Earley & M. Erez (Ed.), *New perspectives on international industrial/organizational psychology,* (s. 640-675). San Francisco: Jossey-Bass.

Leung, K., & Bond, M.H. (1984). The impact of cultural collectivism on reward allocation. *Journal of Personality and Social Psychology, 47,* 793-804.

Levenstein, P., O'Hara, J., and Madden, J. (1983). The mother-child home program of the verbal interaction project. Consortium for Longitudinal Studies (Ed.), *As the twig is bent,* (s. 237-263). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

LeVine, R.A. (1974). Parental goals: A cross-cultural view. *Teachers' College Record, 76,* 226-239.

LeVine, R.A. (1983). Fertility and child development: An anthropological approach. D.A. Wagner (Ed.), *Child development and international development: Research-policy interfaces,* (s. 45-56). San Francisco: Jossey-Bass.

LeVine, R.A. (1988). Human parental care: Universal goals, cultural strategies, individual behavior. *New Directions in Child Development, 40,* 37-50.

LeVine, R.A. (1989). Cultural environments in child development. N. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow,* San Francisco: Jossey-Bass.

LeVine, R.A. (2004). Challenging expert knowledge: Findings from an African study of infant care and development. U.P. Gielen & J.L. Roopnarine (Ed.), *Childhood and adolescence: Cross-cultural perspectives and applications,* . Westport, CT: Praeger/Greenwood.

LeVine, R.A. & LeVine, B. (1966). *Nyansongo: A Gusii community in Kenya.* New York: Wiley.

LeVine, R.A., & Norman, K. (2001). The infant's acquisition of culture: Early attachment re-examined in anthropological perspective. C. C. Mors & H. F. Matthews (Ed.), *The psychology of cultural experience,* (s. 83-104). Cambridge, England: Cambridge University Press.

LeVine, R.A., & White, M.I. (1986). *Human conditions: The cultural basis of educational development.* Londra: Routledge & Kegan.

LeVine, R.A., & White, M.I. (1991). Revolution in parenthood. M. Woodhead, P. Light, & R. Carr (Ed.), *Growing up in a changing society,* (s. 5-25). Londra: Routledge.

Levinger, B. (1992). *Promoting child quality: Issues, trends and strategies.* Washington, DC: Academy for Educational Development.

Lévy-Bruhl, L. (1910). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures* [How natives think]. Paris: Alcan.

Lévy-Bruhl, l. (1922). *Mentalité primitive* [Primitive Mentality]. Paris: Alcan.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science.* New York: Harper.

Lewin, L., (1958). Group decision and social change. E.E. Maccoby, T.M. Newcomb & E.L. Hartley (Ed.) *Readings in social psychology,* (s. 197-211). New York: Holt, Rinehart.

Lewis, M., Feiring, C., & Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development, 71,* 707-720.

Leyendecker, B., Schoelmerich, A., & Citlak, B. (2006). Similarities and differences between first- and second-generation Turkish migrant mothers in Germany: the acculturation gap. M.H. Bornstein, & L.R. Cote, (Ed.) *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development,* (s. 297-315). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Li, J. (1995). China's one child policy: How and how well has it worked? A case study of Hebei Province, 1979-88. *Population and development review, 21*, 563-584.

Liebkind, K. (2003). Gaps in the research on ethnic minority youth. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter, 2,* 44, 15-16.

Lightfoot, C., & Valsiner, J. (1992). Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures. I.E. Sigel, A.McGillicuddy, & J. Goodnow (Ed.). *Parental belief systems,* (s. 393-414). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Liljestrom, R., & Özdalga, E. (2002a). *Autonomy and dependency in the family: Turkey and Sweden in critical perspective.* Istanbul & Stockholm: Swedish Research Institute.

Liljestrom, R., & Ozdalga, E. (2002b). Epilogue: Seeing oneself through the eyes of the other. Liljestrom, R., & Ozdalga, E. (Ed.), *Autonomy and Dependency in the Family: Turkey and Sweden in Critical Perspective,* (s. 263-271). Istanbul & Stockholm: Swedish Research Institute

Lin, C-Y. C. & Fu, V. R. (1990). A comparison of child-rearing practices among Chinese, immigrant Chinese, and Caucasian-American parents. *Child Development, 61*, 429-433.

Lin, J., & Wang, Q. (2002, August). *I want to be like Carol: US and Chinese preschoolers talk about learning and achievement.* Paper presented at the 17th Biennial meeting of the ISSBD, Ottawa, Canada.

Linver, M.R., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D.E. (2002) Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology, 38*, 719-734.

Lombard, A., (1981). *Success begins at home.* Lexington, MA: Lexington.

Lonner, W.J. & Malpass, R.S. (Ed.), (1994). *Psychology and culture.* Boston: Allyn & Bacon.

Lopez, I. R. & Contreras, J. M. (2005). The best of both worlds: Biculturality, acculturation, and adjustment among young mainland Puerto Rican mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology,36,* 192-208.

Love, J.M., Schochet, P.Z. & Meckstroth, A.L. (2002). Investing in effective childcare and education: Lessons from research. M.E. Young (Ed.) From early child development to human development: Investing in our children's future, (s. 145-194). Washington, DC: World Bank.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: its cultural and social foundations.* Cambridge, MA: Harvard University Pres.

Lykes, M. B. (1985). Gender and individualistic vs. Collectivistic bases for notions about the self. *Journal of Personality, 53*, 356-383.

Ma, H.K. (1997). The affective and cognitive aspects of moral development: A Chinese perspective. D. Sinha (Ed.), *Asian perspectives on psychology,* (s. 93-109). Thousand Oaks, CA: Sage.

Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. E. M. Hetherington (Ed.) *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development,* (Cilt 4, s. 1-102). New York: Wiley.

MacFarlane, A. (1978). *The origins of English individualism.* Oxford, England: Blackwell.

MacFarlane, A. (1987). *The Culture of Capitalism.* Oxford, England: Basil Blackwell.

Macro (1993). *Ailede cocuk egitimi arastirmasi* (child training in the family). Ankara, Turkey: Aile Arastirma Kurumu.

Madden, N., Slavin, R., Karweit, N. L., Dolan, L., & Wasik, B. A. (1993). Success for all. *Phi Delta Kappan, 72,* 593-600.

Mahler, M. (1972). On the first three phases of the separation-individuation process. *International Journal of Psychoanalysis, 53*, 333-338.

Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant.* New York: Basic Books.

Malewska-Peyre, H. (1980). *Conflictual cultural identity of second generation immigrants.* Paper presented at the Workshop on Cultural Identity and Structural Marginalization of Migrant Workers, European Science Foundation.

Marin, G. (1985). The preference for equity when judging the attractiveness and fairness of an allocator: The role of familiarity and culture. *Journal of Social Psychology, 125*, 543-549.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224-253.

Markus, H.R. & Kitayama, S. (1992). The what, why and how of cultural psychology: A Review on Shweder's "Thinking through cultures". *Psychological Inquiry, 3*, 357-364.

Markus, H. R. & Kitayama, S. (1994). The cultural construction of self and emotion: implications for social behaviour. S. Kitayama & M. R. Markus (Ed.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence*, (s. 89-130). Washington, DC: American Psychological Asssociation.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (2003). Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. V.M.Berman & J.J.Berman (Ed.) *Nebraska symposium on motivation: Cross-cultural differences in perspectives on the self*, (Cilt 49, s. 1-58). Lincoln: University of Nebraska Press.

Marsella, A.J., DeVos, G., & Hsu, F.L.K. (Ed.) (1985). *Culture and self: Asian and Western perspectives.* New York: Tavistock.

Marsella, A. J. & White, G. M. (1984). *Cultural conceptions of mental health and therapy.* Dordrecht, Netherlands: D. Reidel.

Martini, M. (1995). Features of home environments associated with children's school success. *Early Child Development and Care,* 49-68.

Martini, M. (1996). "What's new?" at the dinner table: Family dynamics during meal times in two cultural groups in Hawaii. *Early Development and Parenting,* 5, 23-34.

Martini, M., & Mistry, J. (1993). The relationship between talking at home and test taking at school : A Study of Hawaiian preschool children. R. N. Roberts (Ed.), *Coming home to preschool : The sociocultural context of early education : Vol. 7. Advances in applied developmental psychology,* Norwood, NJ : Ablex.

Mascolo, M.F., Li, J. (2004). Culture and Developing Selves : Beyond Dichotomization. *New directions for child and adolescent development, 104.* Londra: Jossey-Bass

Masse, L. N. & Barnett, W. S. (2002). A benefit-cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention. *American Journal of Orthopsychiatry, 63*, 500-508.

Masten, A. S., & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable environments: lessons from research on successful children. *American Psychologist 53*, 205–220.

Matsumoto, D. (1999). Culture and self: An empirical assessment of Markus and Kitayama's theory of independent and interdependent self-construal. *Asian Journal of Social Psychology,* 2, 289-310.

Matsumoto, D. (2001a). Culture and emotion. D. Matsumoto (Ed.) *The handbook of culture and psychology,* (s. 171-194). New York: Oxford University Press.

Matsumoto, D. (2001b). *The handbook of culture & psychology.* Oxford, England: Oxford University Press.

Matsumoto, D. & Juang, L. (2004). *Culture and psychology* (3. baskı). Melbourne, Australia: Thomson Wadsworth.

Matsumoto, D., Weissman, M.D., Preston, K., Brown, B.R., & Kupperbusch, C. (1997). Context-specific measurement of individualism-collectivism on the individual level: the individualism-collectivism interpersonal assessment inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 28*, 743-767.

Mayer, S. (1997). *What money can't buy: The effect of parental income on children's outcomes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mayer, B., Albert, I., Trommsdorff, G., & Schwarz. (2005). Value of children in Germany: Dimensions, comparison of generations, and relevance for parenting. G. Trommsdorff & B. Nauck

(Ed.), *The value of children in cross-cultural perspective*, (s. 43-65). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Mazrui, A. (1968). From social Darwinism to current theories of modernization. *World Politics, 21*, 69-83.

McAndrew, F. T., Akande, A., Bridgstock, R., Mealey, L., Gordon, S. C., Scheib, J. E., et al. (2000) A Multicultural Study of Stereotyping in English-Speaking Countries. *Journal of Social Psychology, 140*, 487-502.

McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., & Lowell, EL. (1953). *The achievement motive.* New York: Appleton-Century-Crofts.

McClelland, D. C., & Winters, D. G. (1969). *Motivating economic achievement.* New York: Free Press.

McGoldrick, M., & Carter, E.A. (1982). The family life cycle. F. Walsh (Ed.) *Normal family processes*, (s. 167-195). New York: Guilford.

McKey, R.H., Condelli, L., Ganson, H., Barret, B.J., McConkey, C., & Plantz, M.C. (1985). The impact of Head Start on children, families and communities. Washington, DC: Head Start Evaluation, Synthesis and Utilization Project.

McLoyd, V.C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development, 61*, 311-346.

McLoyd, V.C. (1997). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*, 185-204.

McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*, 185-204.

Mcloyd, V.C., & Wilson, L. (1990). Maternal behavior, social support, and economic conditions as predictors of distress in children. V.C. McLoyd & C. Flanagan (Ed.). *Economic stress: Effects on family life and child development*, (s. 49-70). San Francisco: Jossey-Bass.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society.* Chicago: University of Chicago Press.

Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa.* New York: Morrow.

Meeus, W., Oosterweegel, A., & Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence, 25*, 93-106.

Meisels, S.J., & Shonhoff, J.P. (Ed.). (1990). *Handbook of early childhood intervention.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Menon, U., & Shweder, R.A. (1998). The return of the "white man's burden": The moral discourse of anthropology and the domestic life of Hindu women. R.A. Shweder (Ed.), *Welcome to middle age! (And other cultural fictions)*, (s. 139-188). Chicago: University of Chicago Press.

Miller, A.M., & Harwood, R.L. (2002). The cultural organization of parenting: Change and stability of behavior patterns during feeding and social play across the first year of life. *Parenting: Science and Practice, 2*, 241-273.

Miller, J.G. (1984). Culture and the development of everyday social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 961-978.

Miller, J. G., (1994). Cultural diversity in the morality of caring: Individually oriented versus duty-based interpersonal moral codes. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science, 28*, 3-39.

Miller, J. G., (2001). Culture and Moral Development. D. Matsumoto (Ed.), *The handbook of culture and psychology*, (151-171). Oxford, England: Oxford University Press.

Miller, J. G., (2002). Bringing culture to basic psychological theory – Beyond individualism and collectivism: Comment on Oyserman et al. *Psychological Bulletin, 128*, 97-109.

Miller, J.G. (2003).Culture and Agency: Implications for Psychological Theories of Motivation and Social Development. V.M.Berman & J.J.Berman (Ed.) *Nebraska symposium on motivation: Cross-cultural differences in perspectives on the self*, (Cilt 49, s.59-101). Lincoln: University of Nebraska Press.

Miller, J.G., Bersoff, D.M., & Harwood, R.L. (1990). Perceptions of social responsibilities in India and the United States: moralimperatives or personal decisions? *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 33-47.

Miller, J.G., & Chen, X. (2005). Introduction to Sociocultural Perspectives on Cognitive development. *International Society for the Study of Behavioural Development, Newsletter 1, 47.*

Miller, J. G., Schaberg, L., Bachman, M., & Conner, A. (2006).*Culture, agency, and interpersonal motivation.* Manuscript submitted for publication.

Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development, 59*, 259-285.

Min, Kan Feng. (1994). *Empowering Women Through Formal Education.* The Hague: CESO.

Minturn, L., & Lambert, W.W. (1964). *Mothers of six cultures.* New York: Wiley.

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mirdal, G. M. & Rynanen-Karjalainen,, L. (2004, October) *Migration and Transcultural Identities.* (EFS Forward Look Report 2). Strasbourg, France: European Science Foundation.

Mishra, R., Mayer, B., Trommsdorff, G., Albert, I., & Schwartz, B. (2005) Background and empirical results. G. Trommsdorff, & B. Nauck (Ed.), *The value of children in cross-cultural perspective: Case studies from eight societies,* (s. 143-170). Berlin: Pabst Science.

Mistry, J. , & Saraswathi, T. S. (2003). The cultural context of child development. R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Ed.), *Handbook of Psychology: Developmental Psychology,* (s. 267-291). New York: Wiley.

Mistry, R.S., Vandewater, E.A., Huston A.C., & McLoyd V.C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development, 73*, 935-951.

Miyake, K. (1993). Temperament, mother-infant interaction, and early emotional development. *Japanese Journal of Research and Emotions, 1*, 48-55.

Miyake, K., Chen, S., & Campos, J.J. (1985). Infant temperament, mother's mode of interaction, and attachment in Japan: An interim report. I. Bretherton & E. Waters (Ed.), *Growing points of attachment theory. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50,* (1-2, Seri No. 209).

Moghaddam, F.M. (1990). Modulative and generative orientations in psychology: Implications for psychology in the three worlds. *Journal of Social Issues, 1*, 21-41.

Moghaddam, F.M., & Taylor, D.M. (1986). What constitutes an "appropriate psychology" for the developing world? *International Journal of Psychology, 21*, 253-267.

Moghaddam, F. M., Taylor, D. M., & Wright, S. C. (1993). *Social psychology incross-cultural perspective.* New York: Freeman.

Molfese, V. J., Molfese, D. L., & Modgline, A. A. (2001). Newborn and preschool predictors of second-grade reading scores: An evaluation of categorical and continuous scores. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 545-555.

Montreuil, A., & Bourhis, R. Y. (2001). Majority acculturation orientations toward 'valued' and 'devalued' immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 698-719.

Moos, R.H., & Moos, B.S. (1981). *Family environment scale manual.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists' Press.

Morelli, G., Rogoff, B., & Angellilo, C. (2003). Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialized child-focused activities. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 264-275.

Morsbach, H. (1980). Major psychological factors influencing Japanese interpersonal relations. N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology,* (Cilt 2, s. 317-344). Londra: Academic Press.

Mulhall, S., & Swift, A. (1982). *Liberals & Communaitarians.* Londra: Blackwell.

Mundy-Castle, A. (1974). Social and technological intelligence in Western and non-Western cultures. S. Pilowsky (Ed.), *Cultures in collision,* Adelaide: Australian National Association of Mental Health.

Munroe, R.L., Munroe, R.H. & Shimmin, H. (1984) Children's work in Four Cultures: Determinants and Consequences. *American Anthropologist, 86*, 342-348.

Munroe, R.L., Munroe, R.H. & Whiting, B.B. (Ed.). (1981). *Handbook of cross-cultural human development.* New York: Garland.

Murphy, G. (1947). *Personality: A biosocial approach to origins and structure.* New York: Harper.

Murphy-Berman, V.A., and Berman, J.J. (Ed.) (2003). *Cross-Cultural differences in perspectives on the self. The Nebraska Symposium on Motivation, vol. 49.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Mustard, J.F. (2002). Early Child Development and the Brain – the Base for Health, Learning, and Behavior Throughout Life. Young, M.E. (Ed.) *From early child development to human development: Investing in our children's future,, (s. 23-61.).* Washington, DC: World Bank.

Myers, R. (1992). *The twelve who survive.* Londra: Routledge.

Naidu, R. K. (1983, December). *A developing program of stress research.* Paper presented at the seminar on Stress, Anxiety and Mental Health. Allahabad, India.

Nauck, B., & Kohlmann, A. (1999). Kinship as social capital: Network relationships in Turkish migrant families. R. Richter & S. Supper (Ed.), *New Qualities of the Life Course: Intercultural Aspects,* (s. 199-218). Würzburg, Germany: Ergon.

Neff, K. (2003). Understanding How Universal Goals of Independence and Interdependence Are Manifested within Particular Cultural Contexts. *Human Development, 46,* 312-318.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J.Jr., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist, 51*, 77-101.

Neki, J.S. (1976). An examination of the cultural relativism of dependence as a dynamic of social and therapeutic relationships. *British Journal of Medical Psychology, 49*, 1-10.

Neubauer, G., & Hurrelmann, K. (1995). Introduction: Comments on the Individualization Theorem. G. Neubauer & K. Hurrelmann. (Ed.), *Individualization in childhood and adolescence*, (s. 1-12). Berlin: deGroyter.

Nijsten, C. C. (2006). Coming from the East: Child rearing in Turkish families. M. Deković, T. Pels, & S. Model (Ed.) (2006) *Unity and diversity in child rearing: Family life in a multicultural society,* (s. 25-57). Ceredigion, England: Edwin Mellen Press.

Nikapota, A.D., (1990). Case study for Sri Lanka - child development in primary care. Paper prepared for UNICEF and Ministry of Health, Sri Lanka. Presented to Innocenti Technical Workshop on Psychosocial Development. Florence, Italy.

Noom, M. (1999). *Adolescent autonomy: Characteristics and correlates.* Delft, Netherlands: Eburon.

Novikoff, A.B. (1945) The concept of integrative levels of biology. *Science*, 62, 209-215.

Nsamenang, A.B. (1992). *Human development in cultural context: A Third World perspective.* Newbury Park, CA: Sage.

Nsamenang, A.B. (1993). Psychology in Sub-Saharan Africa. *Psychology and Developing Societies, 5,* 171-184.

Nsamenang, A.B. & Lamb, M.E. (1994). Socialization of Nso children in the Bamenda grassfields of Northwest Cameroon. P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Ed.), *Cross-cultural roots of minority child development,* (s. 133-146). Hilsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nucci, L., G. Saxe, & E. Turiel (Eds.) (2000). *Culture, thought, and development.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nunes, T. (1993). Psychology in Latin America: The case of Brazil. *Psychology and Developing societies, 5,* 123-134.

Nunes, T. (2005). What we learn in School: The Socialization of Cognition. *International Society for the Study of Behavioural Development Bulletin, 1, 47.*

Nunes, T., Schliemann, A.D., & Carraher, D.W. (1993). *Street mathematics and school mathematics.* New York: Cambridge University Press.

Obermeyer, I. (1973). The relationship between moral development and role-taking during the years 10 to 20. Unpublished Master's thesis, American University, Beirut, Lebanon.

Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. R. Schweder & R. LeVine (Ed.), *Culture and its acquisition,* Chicago: University of Chicago Press.

Ogbu, J.U. (1990). Cultural model, identity, and literacy. J.W. Stigler, R.A. Shweder, & G. Herdt (Ed.). *Cultural psychology: Essays on comparative human development,* (s. 520-541). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ohbuchi, K., Fukushima, O., and Tedeschi, J. T. (1999). Cultural values in conflict management: Goal orientation, goal attainment, and tactical decision, *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30,* 51-71.

Okagaki, L., & Sternberg, R.J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development, 64,* 36-56.

Okman, F. (1982). *The determinants of cognitive style: An investigation on adolescence* [in Turkish]. Unpublished thesis, Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.

Oloko, B.A. (1994). In P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,.

Olson, *E.* (1982). Duofocal family structure and an alternative model of husband-wife relationship. Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.), *Sex roles, family and community* in *Turkey,* (s. 33-72). Bloomington: Indiana University Press.

Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum.* Ankara: İmge Kitabevi.

Oosterwegel, M. W., & Vollebergh, A. (2002). Parental and peer attachment and identity in adolescence. *Journal of Adolescence,* 25, 93-106.

Orme, N. (2001). *Medieval Children.* New Haven, CT.: Yale University Press.

Osterweil, Z., & Nagano, K.N. (1991). Maternal views on autonomy: Japan and Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 22,* 363-375.

Oyserman, D., Kemmelmeier, M., Coon, H. (2002a). Cultural Psychology, A New Look: Reply to Bond (2002), Fiske (2002), Kitayama (2002), and Miller (2002). *Psychological Bulletin, 128,* 110-117.

Oyserman, D., Kemmelmeier, M., Coon, H. (2002b). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of Theoretical Assumptions and Meta-Analyses, *Psychological Bulletin, 128,* 3-72.

Padilla, A.M. (Ed.) (1995). *Hispanic psychology: critical issues in theory and research.* Thousand Oaks, CA.: Sage.

Padilla, E. (2000). In Retrospect: The "we feeling" among Puerto Ricans. *Cento Journal, 12,* 96-115.

Pandey, J. (Ed.), (1988). *Psychology in India: the state-of-the-art.* (1 ve 3. ciltler). Yeni Delhi, Hindistan: Sage.

Panel (1973a). The experience of separation-individuation in infancy and its reverbarations through the course of life: 1. Infancy and childhood. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 21,* 135-154.

Panel (1973b). The experience of separation-individuation in infancy and its reverbarations through the course of life: 2. Adolescence and maturity. *Journal of the American Psychoanalitic Association, 21,* 155-167.

Papousek, H., & Papousek, M. (1991). Innate and cultural guidance of infants' integrative competencies: China, The United States, and Germany. M.H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting,* (s. 23-44). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Papoušek, H., & Papoušek, M. (2002). Intuitive parenting. M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting, Vol. 2, Biology and ecology of parenting,* (s. 183-203). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Patterson, G.r. & Dishion, T.J. (1988) Multilevel family process models: traits, interactions, and relationships. R.A. Hinde & J. Hinde (Ed.), *Relationships within families,* (s. 283-310). Oxford, England: Clarendon.

Pawlik, K. & Rosenzweig, M.R. (Ed.) (2000). *International handbook of psychology.* Londra: Sage.

Peabody, D. (1985). *National Characteristics.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Peach, C. (2002). Social geography: New religions and ethnoburbs-contrasts with cultural geography. *Progress in Human Geography, 26*, 252-260.

Pepitone, A. (1987). The role of culture in theories of social psychology. Kağıtçıbaşı, Ç. (Ed.), *Growth and progress in cross-cultural psychology*, (s. 12-22). Lisse, Netherlands: Swets &Zeitlinger.

Peralta de Mendoza, O.A., & Irice, R.A. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother-infant picture book reading. *European Journal of Psychology of Education, 10*, 261-272.

Perez, W. & Padilla, A.M. (2000). Cultural orientation across three generations of Hispanic students. *Hispanic Journal of Behavioral Psychology, 22*, 390-398.

Peristiany, J.C. (1976). *Mediterranean family structures.* Londra: Cambridge University Press.

Pettigrew, T.F. (1958). Personality and sociocultural factors and intergroup attitudes: A cross-national comparison. *Journal of Conflict Resolution, 2*, 29-42.

Pettigrew, T.F. (1959). Regional differences in anti-Negro prejudice. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 59*, 28-36.

Pettigrew, T.F. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 5*, 461-476.

Pettigrew, T. F.; Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology, 25*, 57-75.

Phalet, K. & Claeys, W. (1993). A comparative study of Turkish and Belgian youth. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 24*, 319-343.

Phalet, K. & Schonpflug, U. (2001). Intergenerational transmission of collectivism and achievement values in two acculturation contexts: The case of Turkish families in Germany and Turkish and Moroccan families in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 186-201.

Phalet, K. & Swyngedouw, M. (2004). A cross-cultural analysis of immigrant and host acculturation and value orientations. H. Vinken, G. Soeters en P. Ester (Ed), *Comparing Cultures, (s. 183-212).* Leiden, Netherlands: Brill.

Phillips, D.A. (1991). With a little help: Children in poverty and child care. A.C. Huston (Ed.). *Children in poverty: Child development and public policy*, (s. 158-189). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Phillips, D.A. (2004, November). Early experience and the developing brain. Paper presented at the International step by step Association Conference, "A Decade of change: stepping into the Future". Budapest, Hungary.

Phinney, J.S. (2003). What is developmental about immigration? *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter, 2*, 44, 14-15.

Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child.* Glencoe, IL: The Free Press.

Plomin, R. (1989) Environment and genes: determinants of behavior. *American Psychologist, 44*, 105-111.

Podmore, V.N., & St. George, R. (1986). New Zealand Maori and European mothers and their 3-year-old children: Interactive behaviors in pre-school settings. *Journal of Applied Developmental Psychology, 7*, 373-382.

Pollitt, R., Gorman, K.S., Engle, P.L., Martorell, R., & Rivera, J. (1993). Early supplementary feeding and cognition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58.

Pollitt, E., & Metallinos-Katsaras, E. (1990). Iron deficiency and behavior: Constructs, methods and validity of the findings. Wurtman and Wurtman (Ed.). *Nutrition and the brain: Vol. 8: Behavioral effects of metals, and their biochemical mechanisms*, (s. 101-146). New York: Raven.

Pomerlau, A., Malcuit, G., & Sabatier, C. (1991). Child-rearing practices and parental beliefs in three cultural groups of Montreal: Quebeçois, Vietnamese, Haitian. M. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting,* (s. 56-68). Londra: Lawrence Erlbaum Associates.

Poortinga, Y.H. (1992). Towards a conceptualization of culture for psychology. S. Iwawaki, Y. Kashima, & K. Leung (Ed.), *Innovations in cross-cultural psychology,* (s. 3-17). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Poortinga, Y.H., Van de Vijver, F.J.R., Joe, R.C., & Van de Koppel, J.M.H. (1987). Peeling the onion called culture: A sypnosis. Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.). *Growth and progress in cross-cultural psychology,* (s. 22-34). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Posada, G., Jacobs, A., Richmond, M. K., Carbonell, O. A., Alzate, G., Bustamante, M. R., & Quiceno, J. (2002). Maternal caregiving and infant security in two cultures. *Developmental Psychology, 38,* 67-78.

Price-Williams, D. (1980). Toward the idea of a cultural psychology: A superordinate theme for study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 11,* 75-88.

Quintana, S. M. & Kerr, J. (1993). Relational needs in late adolescent separation-individuation. *Journal of Counseling & Development, 71,* 349-354.

Raeff, C. (1997). Individuals in Relationships: Cultural Values, Children's Social Interactions, and the Development of an American Individualistic Self. *Developmental Review, 17,* 205-238.

Raeff, C. (2004). Within-culture complexities: multifaceted and interrelated autonomy and connectedness characteristics in late adolescent selves. M.F. Mascolo & J. Li (Ed.), *Culture and Developing Selves: Beyond Dichotomization,, , 104,* 61-79. San Francisco: Jossey Bass.

Ramey, C.T., Campbell, F.A., Burchinal, M., Skinner, M.L., Gardner, D.M. & Ramey, S.L. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science, 4,* 2-14.

Ramey, C.T., & Ramey, S.L.(1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist, 53,* 109-120.

Rank, O. (1929). *The trauma of birth.* New York: Knopf.

Rank, O. (1945). *Will therapy and truth and reality.* New York: Knopf.

Razí, Z. (1993). The myth of the immutable English family. *Past & Present: A journal of Historical Studies, 140,* 3-44.

Realo, A., Koido, K., Ceulemans, E., & Allik, J. (2002). Three components of individualism. *European Journal of Personality, 16,* 163-184.

Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M.J. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist, 38,* 149-52.

Reynolds, A.J. (2004). Research on early childhood interventions in the confirmatory mode. *Children and Youth Services Review, 26,* 15-38.

Reynolds, A.J., Chang, H., & Temple, J.A. (1998). Early childhood intervention and juvenile delinquency. *Evaluation Review, 22,* 341-373.

Reynolds, A.J., & Ou, S-R. (2004). Alterable predictors of child well-being in the Chicago Longitudinal Study. *Children and Youth Services Review, 26,* 1-14.

Reynolds, A. J., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2003). *Early childhood programs for a new century.* Washington, DC: Child Welfare League of America.

Rhee, E., Uleman, J.S., & Lee, H.K. (1996). Variations in collectivism and individualism by ingroup and culture: Confirmatory factor analyses. *Journal of Personality and Social Psychology, 71,* 1037-1054.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context.* New York: Oxford University Press.

Rogoff, B. (2003). The *Cultural* nature of human development. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B., Ellis, S., & Gardner, W. (1984). Adjustment of adult-child instruction according to child's age and task. *Developmental Psychology, 20,* 193-199.

Rogoff, B., Gauvain, M., & Ellis, S. (1984). Development viewed in its cultural context. M. H.

Bornstein & M. E. Lamb (Ed.), *Developmental psychology: An advanced textbook,* (s. 533-571). Londra: Lawrence Erlbaum Associates.

Rogoff, B., & Lave, L. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context.* Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A., & Mosier, C. (1991). Cultural variation in the role relations of toddlers and their families. M.H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting,* (s. 173-183). Londra: Lawrence Erlbaum Associates.

Rogoff, B. & Morelli, G. (1989). Perspectives on children's development from cultural psychology. *American Psychologist,* 44(2), 343-348.

Rohner, R. (1980). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection.* (3. baskı). Storrs: University of Connecticut.

Rohner, R. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of Cross- Cultural Psychology,15,111-138.*

Rohner, R.P. & Pettengill, S.M. (1985). Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents. *Child Development, 56,* 524-528.

Rohner, R.P., & Rohner, E.C. (1978). Unpublished research data, Center for the Study of Parental Acceptance and Rejection, University of Connecticut.

Roland, A. (1988). *In search of self in India and Japan.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Roopnarine, J.L., & Talukder, E. (1990). Characteristics of holding, patterns of play, and social behaviors between parents and infants in New Delhi, India. *Developmental Psychology, 26,* 667-673.

Rosen, B.C. (1962). Socialization and achievement motivation in Brazil. *American Sociological Review, 27,* 612-624.

Rosenberg, B.G. & Jing, Q. (1996). A revolution in family life: The political and social structural impact of China's one child policy. *Journal of Social Issues, 53,* 51-69.

Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. M. J. Rosenberg et al. (Ed.), *Attitude Organization and Change,* (s. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rotenberg, M. (1977). Alienating-individualism and reciprocal-individualism: A cross-cultural conceptualisation. *Journal of Humanistic Psychology, 3,* 3-17.

Rothbaum, F., & Morelli, G. (2005). Attachment and Culture: Bridging Relativism and Universalism. W. Friedlmeier, P. Chakkarath, & B. Schwarz (Ed.) *Culture and Human Development. The importance of cross-cultural research for the social sciences,* (s. 99-124). New York: Psychology Press.

Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., & Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development, 71,* 1121-1142.

Rothbaum, F., & Trommsdorff, G. (2007). Do roots and wings complement or oppose one another? The socialization of relatedness and autonomy in cultural context. J. Grusec and P. Hastings (Ed.), *The Handbook of Socialization: Theory and Research* (s. 461-489), . New York: Guilford Press.

Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., & Morelli, G. (2000b). Attachment and culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist, 55,* 1093-1104.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80,* Whole No.609, 1-28.

Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist, 45,* 489-493.

Rudy, D., & Grusec, J.E. (2001). Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. *Journal of cross-cultural psychology, 32,* 202-212.

Rutter, M., & the English and Romanian Adoptees (ERA) study team. (1999). Developmental Catch-up, and Deficit, Following Adoption after Severe Global Early Privation. S.J. Ceci & W.M. Williams, (Ed.) *The Nature-Nurture Debate: The Essential Readings*, (Cilt 8, s.108-135). Londra: Blackwell.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the Self: Their relation to development and psychopathology. D. Cicchetti & D. J. Cohen. (Ed.), *Developmental psychopathology*, 618-655. New York: Wiley.

Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development, 60*, 340-356.

Saal, C. D. (1987). Alternative forms of living and housing. L. Shamgar-Handelman & R. Palomba (Ed.), *Alternative patterns of family life in modern societies*, Rome: Collana Monografie.

Sabatier, C. (1986). La mere et son bébé: Variations culturelles: Analyse critique de la littérature [Mother and her baby: Cultural variations: Critical analysis of literature]. Journal of International Psychology, 21, 513-553.

Sabatier, C. & Lannegrand-Willems, L. (2005). Transmission of family values and attachment: A French three-generation study. *Applied Psychology: An International Review, 54*, 356-378.

Sabogal, F., Marin, G., Otero-Sabogal, R., & Marin, B. V. (1987). Hispanic familism and acculturation: What changes and what doesn't? *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 9*, 397-412.

Sagi, A., Lamb, M.E., Lewkowicz, K.S., Shoham, R., Dvir, R., & Estes, D. (1985). Security of infant-mother, -father, and metapelet attachments among kibbutz reared Israeli children. I. Bretherton & E. Waters (Ed.), *Growing point in attachment theory. Monographs of the society for research in child development*„ , [*50*(1-2), Seri No. 209].

Sam, D.L. (2006). Adaptation of children and adolescents with immigrant background: Acculturation or development? M.H. Bornstein & L.R. Cote (Ed.), *Acculturation and Parent-Child Relationships: Measurement and Development*, (s. 97-111). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sam, D.L., Kosic, A. & Oppedal, B. (2003). Where is "development" in acculturation theories? *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter, 2*, 44, 4-7.

Sam, D., Peltzer, K., & Mayer, B. (2005). The changing values of children and preferences regarding family size in South Africa. *Applied Psychology: An International Review, 54*, 355-377.

Sameroff, A.J., & Fiese, B.H. (1992). Family representations of development. I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi, & J.J. Goodnow (Ed.), *Parental Belief Systems*, (s. 347-369). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sameroff, A.J., Seifer, R., Barocas, B., Zax, M., & Greenspan, S. (1987), IQ scores of 4-year-old children: Social environmental risk factors. *Pediatrics, 79*, 343-350.

Sampson, E.E. (1977). Psychology and the American ideal. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 767-782.

Sampson, E. E. (1987). Individuation and domination: Undermining the social bond. Ç. Kağıtçıbaşı, (Ed.), *Growth and progress in cross-cultural psychology*, (s. 84-93). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Sampson, E. E. (1988). The debate on individualism: Indigenious psychologies of the individual and their role in personal and societal functioning. *American Psychologist, 43*, 15-22.

Sampson, E.E. (1989). The challenge of social change for psychology: Globalization and psychology's theory of the person. *American Psychologist, 44*, 914-921.

Sarason, S.B. (1981). *Psychology misdirected*. New York: The Free Press.

Sarason, S.B. (1988). *The making of an American psychologist: An autobiography*. San Francisco: Jossey-Bass.

Saraswathi, T.S. (2003). *Cross-cultural perspectives in human development. Theory, Research and Applications.* Yeni Delhi, Hindistan: Sage.

Saraswathi, T.S., & Dutta, R. (1987). *Developmental psychology in India, 1975-1986: An annotated bibliography.* Yeni Delhi, Hindistan: Sage.

Saraswathi, T.S., & Ganapathy, H. (2002). Indian parents ; ethnotheories as reflections of the Hindu scheme of child and human development. H. Keller, Y.H. Poortinga, & A. Schölmerich (Ed.), *Between biology and culture: Perspectives on onthogenetic development,* (s. 79-88). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Saraswathi, T.S., & Kaur, B. (1993). *Human development and family studies in India.* Yeni Delhi, Hindistan: Sage.

Saxe, G.B., & Esmonde, I. (2005). Studying cognition in flux: The Case of 'fu' in the social history of Oksapmin mathematics. *Mind, Culture, and Activity, 12,* 225-275.

Savaşır, I., Şahin, N. (1988). *Weschler çocuk zekâ ölçeği (Wisc-R).* Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.

Savaşır, I., Sezgin, N. & Erol, N. (1992) 0-6 Yaş Çocukları için gelişim tarama envanteri geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 3, 33-38.

Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s. *Child development, 63,* 1-19.

Scarr, S. & McCartney, K. (1988). Far from home: An experimental evaluation of the mother-child home program in Bermuda. *Child Development, 59,* 531-544.

Schalk-Soekar, R. G. S., & van de Vivjer, F. J. R. (2004). Attitudes toward multiculturalism of immigrants and majority members in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations, 28,* 533-550.

Schieffelin, B. B., & Eisenberg, A. R. (1984). Cultural variation in children's conversations. R. Schiefelbusch & J. Pickar (Ed.), *The acquisition of communicative competence,* Baltimore: University Park Press.

Schimmack, U., Oishi, S., & Diener, E. (2005). Individualism: A Valid and Important Dimension of Cultural Differences Between Nations. *Personality and Social Psychology Review, 9,* 17-31.

Schlegel, A. (2003) Modernization and changes in adolescent social life. T.S. Saraswathi (Ed.) *Cross-cultural perspectives in human development. Theory, research and application,* (s. 236-258). Yeni Delhi, Hindistan: Sage.

Schliemann, A., Carraher, D., & Ceci, S. (1997). Everyday cognition. J.W. Berry, P.R. Dasen, & T.S. Saraswathi (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 2, Basic process and human development,* (s. 177-216). Boston: Allyn & Bacon.

Schmitz, M. F. & Baer, J. C. (2001). The vicissitudes of measurement: A confirmatory factor analysis of the emotional autonomy scale. *Child Development, 72,* 207-220.

Schonkoff, J. P. (2000). Science, policy and practice: Three cultures in search of a shared mission. *Child Development, 71,* 181-187.

Schorr, L.B. (1991). Effective programs for children growing up in concentrated poverty. A.C. Huston (Ed.), *Children in poverty: Child development and public policy,* (s. 260-281). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist, 55,* 79-88.

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology,* (Cilt *25,* s. 1-65). Orlando, FL:Academic Press.

Schwartz, S.H. (1994). Beyond individualism and collectivism: New cultural dimensions of values. U. Kim, H.C. Triandis, Ç. Kağıtçıbaşı, S.C. Choi, & G. Yoon (Ed.), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications,* (s. 85-119). Thousand Oaks, CA: Sage.

Schwartz, S.H. (2004). Mapping and interpreting cultural differences around the world. H. Vinken, J. Soeters, & P. Ester (Ed.), *Comparing Cultures: Dimensions of culture in a comparative perspective,* (s. 43-73). Leiden, Netherlands: Brill.

Schwartz, S.H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32,* 268-290.

Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 878-891.

Schwartz, T. (1981). The acquisition of culture. *Ethos, 9,* 4-17.

Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., Weikart, D. P., Barnett, W. *S.,* & Epstein, A. S. (1994). *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C.R., & Nores, M. (2005). Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40. *Monographs of the High/ Scope Educational Research Foundation, 14.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Scott-McDonald, K. (2002). Elements of quality in home visiting programs: Three Jamaican models. M. E. Young (Ed.), *From Early Childhood Development to Human Development,* (s. 233-253). Washington, DC: World Bank.

Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations, 14,* 449-64.

Sedikides, C., Gaertner, J. & Toguchi, Y. (2003). Pan-cultural self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology, 84,* 60-79.

Segall, M.H. (1983). On the search for the independent variable in cross-cultural psychology. S.H. Irvine & J.W. Berry (Ed.), *Human assessment and cultural factors,* (s. 127-138). New York: Plenum.

Segall, M.H. (1984). More than we need to know about culture, but are afraid not to ask. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 15,* 153-162.

Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J. W. & Poortinga, Y.H. (1999). *Human behavior in global perspective. An introduction to cross-cultural psychology.* 2. Baskı Boston: Allyn & Bacon.

Seitz, V., & Provence, S. (1990). Caregiver-focused models of early intervention. S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Ed.), *Handbook of early childhood intervention,* (s. 400-427). New York: Cambridge University Press.

Seitz, V., Rosenbaum, L.K. & Apfel, N.H. (1985). Effects of family support intervention: A ten-year follow-up. *Child Development, 56,* 376-391.

Selman, R.L. (1989). Fostering intimacy and autonomy. W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow,* (s. 409-436). San Francisco: Jossey Bass.

Sen, A. K. (1999, March 14). Investing in Early Childhood: Its Role in Development. Keynote address presented at a seminar on breaking the Poverty Cycle: Investing in Early Childhood, Annual Meeting of the Board of Governors of the Inter-American Development Bank and the Inter-American Investment Corporation, Paris. Retrieved January 9, 2003 from www.iadb.org/sds/soc.

Sénécal, M. & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73,* 445-460.

Serpell, R. (1976). *Culture's influence on behavior.* Londra: Methuen.

Serpell, R. (1977). Strategies for investigating intelligence in its cultural context. *Quarterly Newsletter, Institute for Comparative Human Development, 3,* 11-15.

Serpell, R. (1993). *Significance of schooling.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Seshadri, S., & Gopaldas, T. (1989). Impact of iron supplementation on cognitive functions in pre-school and school-aged children: The Indian experience. *American Journal of Clinical Nutrition, 50,* 675-686.

Shand, N. (1985). Culture's influence in Japanese and American maternal role perception and confidence. *Psychiatry, 48,* 52-67.

Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W., & Sherif, C. (1961). *Intergroup conflict and co-operation: The Robbers cave experiment.* Norman: University of Oklahoma Institute of Intergroup Relations.

Shonkoff, J. P. (2000). Science, policy, and practice: Three cultures in search of a shared mission. *Child development, 71*, 181-187.

Shweder, R. A. (1984). Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there is -more to the thinking than reason and evidence. R. A. Shweder & R. A. LeVine (Ed.), *Culture theory: Essays on mind, self; and emotion,* (s. 1-27). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Shweder, R.A. (1990). Cultural psychology -What is it? J.W. Stigler, R.A. Shweder, G. Herdt (Ed.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development,* (s.1-43). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Shweder, R.A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Shweder, R.A., & Bourne, E.J. (1984). Does the concept of the person vary cross-culturally? R.A. Shweder, & R.A. LeVine (Ed.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion,* (s. 158-199). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Shweder, R.A., Goodnow, J., Hatano, G., Le Vine, R.A., Markus, H., & Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. W. Damon (Chief Ed.) & R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology.* Vol. I: *Theoretical models of human development,* (5. baskı, s. 865-923). New York: Wiley.

Shweder, R.A., & LeVine, R. (1984). *Culture theory.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Shweder, R.A., & Sullivan, M.A. (1993). Cultural Psychology: Who needs it? *Annual Review of Psychology, 44,* 497-523.

Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems,* (s. 345-371). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sigel, I.E. (1992). The belief-behavior connection: A resolvable dilemma? I.E. Sigel, A. McGillicuddy-Delisi, & J.J. Goodnow (Ed.), *Parental belief systems,* (s. 433-456). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sigel, I.E., McGillicuddy-Delisi, A. & Goodnow, J. (1992). *Parental belief systems.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sigman, M., & Wachs, T. D. (1991). Structure, continuity, and nutritional correlates of caregiver behavior patterns in Kenya and Egypt. M. H. Bomstein (Ed.), *Cultural Approaches to Parenting,* (s. 123-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Silk, J. S., Morris, A.S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence, 13*, 113-128.

Simons, R.L., Whitbeck, L.B., Conger, R.D., & Chyi, I.W. (1991). Intergenerational transmission of harsh parenting. *Developmental Psychology, 27,* 159-171.

Singelis, T.M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20,* 580-591.

Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D. S., & Gelfand, M. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-Cultural Research, 29*, 240-275.

Singleton, R., Jr. & Kerber, K. W. (1980). Topics in social psychology: Further classroom demonstrations. *Teaching Sociology, 7,* 439-452.

Sinha, D. (1983). Cross-cultural psychology: A view from the Third World. J. B. Deregowski, S. Dziuraviec, & R. C. Annis (Ed.), *Expiscations in cross-cultural psychology,* (s. 3-17). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Sinha, D. (1986). *Psychology in a Third World country: The Indian experience.* Yeni Delhi, Hindistan: Sage.

Sinha, D. (1988). The family scenario in a developing country and its implications for mental health: The case of India. P.R. Dasen, J.W. Berry & N. Sartorious (Ed.), *Health and cross-cultural psychology: Toward applications.* (s. 48-70), Newbury Park, CA: Sage.

Sinha, D. (1989). Cross-cultural psychology and the process of indigenisation: A second view from the Third World. D.M. Keats, D.M. Munro, & L. Mann (Ed.), *Heterogeneity in cross-cultural psychology,* (s. 24-40). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Sinha, D. (1992). Appropriate indigenous psychology in India: A search for new identity. S. Iwawaki, Y. Kashima & K. Leung (Ed.), *Innovations in cross-cultural psychology,* (s. 38-48). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Sinha, D. (1997). Indigenizing psychology. J. W. Berry, Y. P. Poortinga, J. Pandey, & H. Needham (Ed.). *Handbook of cross-cultural psychology, Cilt 1: Theory and method (2. baskı),* (pp. 129-169). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Sinha, D., & Kao, H.S.R. (1988). *Social values and development: Asian perspectives.* Newbury Park, CA: Sage.

Sinha, D., & Tripathi, R.C. (1994). Individualism in a collectivist culture: A case of coexistence of opposites. U. Kim, H.C. Triandis, Ç. Kağıtçıbaşı, S-C. Choi, & G. Yoon (Ed.), *Individualism and collectivism: Theory, Method and Applications.* (s. 123-138), Newbury Park, CA: Sage.

Sinha, J. B. P. (1980). *The nurturant task leader.* Yeni Delhi, Hindistan: Concept.

Sinha, J.B.P. (1985). Collectivism, social energy, and development in India. I.R. Lagunes, & Y.H. Poortinga (Ed.), *From a different perspective: Studies of behavior across cultures,* (pp. 120-135). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Sinha, J.B.P. (1993). The bulk and the front of psychology in India. *Psychology and Developing Societies, 5,* 135-150.

Slaughter, D. T. (1983). Early intervention and its effects upon maternal and child development. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 48.

Slaughter, D.T. (1988). Black children, schooling, and educational interventions. D.T. Slaughter (Ed.). *Black children and poverty: A developmental perspective,* (s. 109-116). San Francisco: Jossey-Bass.

Slobin, D.I. (1972). Children and language: They learn the same way all around the world. *Psychology Today, 6,* 71-74; 82.

Smetana, J., & Gaines, C. (1999). Adolescent-parent conflict in middle class African American families, *Child Development, 70,* 1447-1463.

Smilansky, M. (1979). *Priorities in education: Preschool evidence and conclusions.* (World Bank Staff Working Paper, No.323). Washington, DC: World Bank.

Smith, M.B. (1968). Competence and socialization. J.A. Clausen (Ed.), *Socialization and Society,* (s. 270-320). Boston: Little, Brown.

Smith, M.B. (1978). Perspectives on selfhood. *American Psychologist, 33,* 1053-1063.

Smith, M.B. (1990). Psychology in the public interest: What have we done? What can we do? *American Psychologist, 45,* 530-536.

Smith, M.B. (1991). *Values, self, and society.* New Brunswick, NJ: Transaction.

Smith, M.B. (1993). *Selfhood at risk: Post-Modern perils and the perils of Post-Modernism.* Murray Award Address at the meeting of the American Psychological Association, Toronto, Ontario.

Smith, M. B. (1994). Selfhood at risk: Post-modern perils and the perils of post-modernism. *American Psychologist, 49,* 405-411.

Smith, M.B. (2003). For a Significant Social Psychology. The collected writings of M. Brewster Smith. New York: New York University Press.

Smith, P.B., Bond, M.H. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Understanding social psychology across cultures.* Londra: Sage.

Smith, P.B., Dugan, S., & Trompenaars, F. (1996). National culture and the values of organizational employees. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 27,* 231-64.

Smith, P.B., & Schwartz, S.H. (1997). Values. J.W. Berry, M.H. Segall, & Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology,* (2. baskı, Cilt 3, s. 77-108). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Snow, C.E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education, 6,* 5-10.

Snow, C.E. (1993). Linguistic development as related to literacy. L. Eldering, & P. Leseman (Ed.), *Early intervention and culture,* (s. 133-148). Delft, Netherlands:UNESCO.

Sockalingam, S., Zeitlin, M., Satoto, C.N. (1990). *Study to encourage positive indigenous caretaking behaviour in improving child nutrition and health.* A paper available from the Consultative Group on Early Child Care and Development, New York.

Solomon, M. (1993). Transmission of cultural goals: Social network influences on infant socialization. J. Demick, K. Bursik, & R. DiBiase (Ed.), *Parental development,* (s. 135-156). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Spence, J.T. (1985). Achievement American style. *American Psychologist, 12,* 1285-1295.

Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology.* San Diego, CA: Academic Press.

Staub, S., & Green, P. (Ed.) (1992). *Psychology and social responsibility: Facing global challenges.* New York: New York University Press.

Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology. 69,* 797-811.

Steinberg, L., Elmen, J.D., & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development, 60,* 1424-1436.

Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development, 57,* 841-851.

Stephan, W. G., Stephan, C. W., Abalakina, M., Ageyev, V., Blanco, A., Bond, M., et al. (1996). Distinctiveness effects in intergroup perceptions: An international study. H. Grad, A. Blanco, & J. Georgas (Ed.), Key issues in cross-cultural psychology, (s. 298-308). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Stevens, J.H. (1988). Social support, locus of control and parenting in three low-income groups of mothers: Black teenagers, black adults, and white adults. *Child Development, 59,* 635-642.

Stevenson, H., Azuma, H, & Hakuta, K. (Ed.) (1986). *Child development and education in Japan.* New York: Freeman.

Stewart, S.M., Bond, M.H., Deeds, O. & Chung, S.F. (1999). Intergenerational patterns of values and autonomy expectations in cultures of relatedness and separateness. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30,* 575-593.

Stigler, J.W., Shweder, R.A., & Herdt, G. (1990). *Cultural psychology.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Stone, J., & Cooper, J. (2001). A self-standards model of cognitive dissonance. *Journal of Experimental Social Psychology, 37,* 228-243.

Stonequist, E.V. (1937). *The marginal man: A study in personality and culture conflict.* New York: Scribner's.

Suckow, J. (2005). The Value of Children among Jews and Muslims in Israel: Methods and results from the VOC-field study. G. Trommsdorff, & B. Nauck (Ed.), *The value of children in cross-cultural perspective: Case studies from eight societies,* (s. 121-142). Berlin: Pabst Science.

Suedfeld, P., & Tetlock, P.E. (Ed.) (1992). Psychologists as Policy Advocates: The Roots of Controversy. Suedfeld, P., & Tetlock, P.E. (Ed.) *Psychology and social policy,* New York: Hemisphere.

Suina, J.H., & Smolkin, L.B. (1994). From natal culture to school culture to dominant society culture: Supporting transitions for Pueblo Indian students. P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Ed.), *Cross-cultural roots of minority child development,* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Suizzo, M.-A. (2002) French parents' cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 297-307.

Sun, L.K. (1991). Contemporary Chinese culture: Structure and emotionality. *The Australian Journal of Chinese Affairs, 26*, 1-41.

Suomi, S.J. (2000). A Biobehavioral Perspective on Developmental Psychopathology. A.J. Sameroff, M. Lewis, & S.M. Miller (Ed.), *Handbook of Developmental Psychopathology,* New York: Kluwer Academic.

Super, C.M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development, 9*, 545-570.

Super, C.M., & Harkness, S. (1994). The developmental niche. W.J. Lonner & R. Malpass (Ed.), *Psychology and culture,* (s. 95-99). Boston: Allyn & Bacon.

Super, C. M. & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology,* (2. baskı, Cilt 2, s. 1-39). Boston: Allyn & Bacon.

Super, C. M. & Harkness, S. (1999). The environment as culture in developmental research. S. L. Friedman & T. D. Wachs (Ed.), *Measuring environment across the life span,* Washington, DC: American Psychological Association.

Super, C.M., & Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human Development*, 45, 270-274.

Suvannathat, C., Bhanthumnavin, D., Bhuapirom, L., & Keats, D. M. (1985). *Handbook of Asian child develapment and child rearing practices.* Bangkok, Thailand: Behavioral Science Research Institute.

Suzuki, T. (1984). Ways of life and social milieus in Japan and the United States: A comparative study. *Behaviormetrika, 15*, 77-108.

Sweet, M.A. & Appelbaum, M. (2004). Is home visiting an effective strategy? *Child Development, 75*, 1435-1456.

Szapocznik, J. & Kurtines, W.M. (1993). Family psychology and cultural diversity. *American Psychologist, 48*, 400-407.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. W. G. Austin & S. Worchel (Ed.), *The social psychology of intergroup relations,* Monterey, CA: Brooks-Cole.

Takano, Y., & Osaka, E. (1999). An unsupported common view: Comparing Japan and the U.S. on individualism/collectivism. *Asian Journal of Social Psychology, 2*, 311-341.

Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (1996). Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play. *Early Development & Parenting*, 5, 173-183.

Tanon, F. (1994). *A cultural view on planning: The case of weaving in Ivory Coast.* Tilburg, Netherlands: Tilburg University Press.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Taylor, R.D., & Roberts, D. (1995). Kinship support and maternal and adolescent well-being in economically disadvantaged African-American families. *Child Development, 66*, 1585-1597.

Teasdale, G.R. & Teasdale, J.I. (1992). Culture and curriculum: Dilemmas in the schooling of Australian Aboriginal children. S. Iwawaki, Y Kashima & K. Leung (Ed.). *Innovations in cross-cultural psychology,* (s. 442-457). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Thadani, V.N. (1978). The logic of sentiment: The family and social change. *Population and Development Review, 4*, 457-499.

Thomas, W.I., & Znaniecki, F. (1918-1919). *The Polish Peasant in Europe and America* (5 cilt). Boston: Badger.

Thomas, W.I., & Znaniecki, F. (1927). *The Polish peasant in Europe and America.* New York: Knopf.

Thompson, R. A., & Nelson, C. A. (2001). Developmental science and the media: Early brain development. *American Psychologist, 56*, 5-15.

Thorton, A. (1984). Modernization and family change. *Social change and family policies.* Proceedings of the 20th International CFR Seminar, Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

Thorton, A., & Fricke, T.E. (1987). Social change and the family: Comparative perspectives from the West, China, and South Asia. *Sociological Forum, 2*, 746-779.

Tizard, B. (1991). Working mothers and the care of young children. M. Woodhead, P. Light, & R. Caar (Ed.), *Growing up in a changing society*, (s. 61-77). Londra: Routledge.

Tönnies, F. (1957). *Community and society.* (C. P. Loomis, translator) East Lansing: Michigan State University Press.

Triandis, H. C. (1980) Reflections on trends in cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 11,* 35-58.

Triandis, H.C. (1988). Collectivism and individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology. G.K. Verma & C. Bagley (Ed.) *Personality, attitudes, and cognitions*, (s. 60-95). Londra: MacMillan.

Triandis, H.C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review, 96*, 506-520.

Triandis, H.C. (1990). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. J.J. Berman (Ed.). *Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on Motivation*, (s. 41-134). Lincoln: University of Nebraska Press.

Triandis, H.C. (1994). *Culture and social behavior.* New York: McGraw-Hill.

Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism.* Boulder, CO: Westview Press.

Triandis, H.C., Bontempo, R., Villareal, M.J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 323-338.

Triandis, H.C., Leung, K., Villareal, M.V. & Clack, F.L. (1985). Allocentric versus idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation. *Journal of Research in Personality, 19*, 395-415.

Triandis, H.C., McCusker, C., & Hui, C.H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1006-1020.

Triandis, H.C., & Suh, E.M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Personality, 53*, 133-160.

Tripathi, R.C. (1988). Aligning development to values in India. D. Sinha, & H.S.R. Kao (Ed.). *Social values and development*, (s. 315-333). Newburg Park, CA: Sage.

Trommsdorf, G. (1985). Some comparative aspects of socialization in Japan and Germany. I.R. Lagunes & Y.H. Poortinga (Ed.), *From a different perspective: Studies of behavior across cultures, (s. 231-240).* Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.

Trommsdorff, G. & B. Nauck (Ed.) (2005) The value of children in cross-cultural perspective: case studies from eight societies. Berlin: Pabst Science.

Trommsdorff, G., Kim, U., & Nauck, B. (2005). Factors influencing value of children and intergenerational relations in times of social change: Analyses from psychological and socio-cultural perspectives [Special issue]. *Applied Psychology: An International Review, 54 (3).*

Tuncer, G. (2006). *The effect of the self in family context and traditional family values on attitudes toward paternalistic leadership style.* Unpublished master's thesis, Koç University, İstanbul, Türkiye.

Uleman, J. S., Rhee, E., & Bardoliwalla, N. (2000). The relational self: Closeness to ingroups depends on who they are, culture, and the type of closeness. *Asian Journal of Social Psychology, 3*, 1-17.

UNESCO (1982). *Different theories and practices of development.* Paris: Author.

UNESCO (1991). *World education report.* Paris: Author.

UNESCO (2002). *Illiteracy*: The obstacle to an Arab Renaissance. UNESCO: Education. Retrieved from January 10, 2003 http://portal.unesco.org/education/.

UNESCO (2004). Repetition at High Cost in Latin America and the Caribbean. *Education Today, 8*, 15.

UNESCO (2005). Institute of Statistics. Retrieved from April 5, 2006, from http://portal.unesco.org/education/.

UNICEF (1991). *The state of the world's children.* New York: Author.

UNICEF (2000). *The state of the world's children.* New York: Author.

UNICEF (2005). Child development questions (Integrated Early Childhood Development). New York: Author.

Uskul, A.K., Hynie, M., & Lalonde, R.N. (2004). Interdependence as a mediator between culture and interpersonal closeness for Euro-Canadians and Turks. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 35*, 174-191.

Valsiner, J. (1989). *Child development in cultural context.* Toronto, Kanada: Hogrefe.

Valsiner, J. (1994). *Comparative-cultural and constructivist perspectives.* Norwood, NJ: Ablex.

Valsiner, J. (2000). Cultural Psychology. A. Kazdin (Ed.). *Encyclopedia of psychology, Vol.2,* (s.389-392). Washington, DC: American Psychological Association.

van der Gaag, J., & J.P. Tan (1998), *The Benefits of Early Child Development Programs: An Economic Analysis*, Washington, DC: World Bank

van der Gaag, J. (2002). From child development to human development. M. E. Young (Ed.), *From Early Childhood Development to Human Development*, (s. 63-78). Washington, DC: World Bank.

van de Vijver, F.J.R., & Hutschemaekers, G.J.M. (Ed.), (1990). *The investigation of culture.* Tilburg, Netherlands: Tilburg University Press.

van de Vijver, F.J.R., & Poortinga, Y.H. (1990). A taxonomy of cultural differences. J.R. van de Vijver & G.J.M. Hutschemaekers (Ed.). *The investigation of culture: Current issues in cultural psychology,* (s. 91-114). Tilburg, Netherlands: Tilburg University Press.

Van Ijzendoorn, M. H., & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. J. Cassidy & P.R. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications,* (s. 713-734). New York: Guilford.

Van Oudenhoven, J. P. L., van der Zee, K., & Bakker, W. (2002). Culture, identity, adaptation strategy and well being. D. Gorter & K. van der Zee (Ed.). *Frisian Abroad*, (s. 46-56). Ljouwert, Netherlands: Fryske Akademy.

Van Oudenhoven, N. (1989). Children at risk and community response. (UNESCO): *Notes, Comments* No. 187.

Van Tuijl, C., & Leseman, P.P.M. (2004). Improving mother-child interaction in low-income Turkish-Dutch families: A study of mechanisms mediating improvements resulting from participating in a home-based preschool intervention program. *Infant and Child Development, 13*, 323-340.

Van Tuijl, C., Leseman, P. P. M. & Rispens, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development, 25,* 148-159.

Vannoy, D. (1991). Social differentiation, contemporary marriage, and human development. *Journal of Family Issues, 12*, 251-267.

Verhoeven, L., Rood, v.R., & v.d. Laan, C. (Ed.) (1991). *Attaining functional literacy: A cross-cultural perspective.* The Hague, Netherlands: UNESCO.

Von Bertalanffy, L. (1933). *Modern theories of development.* Londra: Oxford University Press.

Völker, S., Yovsi, R., & Keller, H. (1998). *Maternal interactional quality as assessed by non-trained raters from different cultural backgrounds.* Paper presented at the XVth Biennial ISSBD Meetings, Bern, Switzerland.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language* (Trans./rev. by A. Kozulin). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published in 1934).

Wachs, T.D. (1987). Specificity of environmental action as manifested in environmental correlates of infant's mastery motivation. *Development Psychology, 23,* 782-790.

Wachs, T.D. (1993). Determinants of intellectual development: Single determinant research in a multideterminant universe. *Intelligence, 17,* 1-10.

Wachs, T. D., & Gruen, G. (1982). *Early experience and human development.* New York: Wiley.

Wagar, B., & Cohen, D. (2003). Culture, memory, and the self: An analysis of the personal and collective self in long-term memory. *Journal of Experimental Social Psychology, 39,* 468-475.

Wagner, D.A. (Ed.), (1983). *Child development and international development: Research-policy interfaces.* San Francisco: Jossey-Bass.

Wagner, D. A. (Ed.). (1986). Child development research and the Third World. *American Psychologist, 41,* 298-301.

Wagner, D.A. (1988). Appropriate education and literacy in the Third World. P.R. Dasen, J.W. Berry, & N. Sartorious (Ed.). *Health and cross-cultural psychology,* (s. 93-111) Newbury Park, CA: Sage.

Wagner, D.A., & Spratt, J.E. (1987). Cognitive consequences of contrasting pedagogies: The effects of Quranic preschooling in Morocco. *Child Development, 58,* 1207-1219.

Wagner, D.A., & Stevenson, H.W. (Ed.). (1982). *Cultural perspectives on child development.* San Francisco: Freeman.

Wallach, M.A. & Wallach, L. (1983). *Psychology's sanction for selfishness: The error of egoism in theory and therapy.* New York: Freeman.

Wallach, M.A. & Wallach, L. (1990). *Rethinking goodness.* Albany: State University of New York Press.

Wang, Q. (2004). The Emergence of Cultural Self-Constructs: Autobiographical Memory and Self-Description in European American and Chinese Children. *Developmental Psychology, 40*(1), 3-15.

Wang, Q. (2006). Earliest Recollections of Self and Others in European American and Taiwanese Young Adults. *Psychological Science, 17, 708-714.*.

Wang, Q., & Conway, M.A. (2004). The stories we keep: autobiographical memory in American and Chinese Middle-Aged adults. *Journal of Personality, 72,* 911-938.

Wang, Q., & Tamis-LeMonda, C.S. (2003). Do child-rearing values in Taiwan and the United States reflect cultural values of collectivism and individualism? *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34,* 629-642.

Wang, Z.M. (1993). New Chinese approach in psychological research. *Psychology and Developing Societies, 5,* 151-170.

Ward, C. (2001). The A, B, Cs of Acculturation. D. Matsumoto (Ed.) *The Handbook of Culture and Psychology,* (s. 411-446). Oxford, England: Oxford University Press.

Ward, C., & Kennedy, A. (1992). Locus of control, mood disturbance and social difficulty during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations, 16,* 175-194.

Ward, C., & Kennedy, A. (1996). Crossing cultures: The relationship between psychological and sociocultural dimensions of cross-cultural adjustment. J. Pandey, D. Sinha, & D.P.S. Bhawuk (Ed.), *Asian contributions to cross-cultural psychology,* (s. 289-306). Yeni Delhi, Hindistan: Sage.

Washington, V. (1988). Historical and contemporary linkages between black child development and social policy. D.T. Slaughter (Ed.). *Black children and poverty: A developmental perspective,* (s. 934-108). San Francisco: Jossey-Bass.

Wassik, B.H., Ramey, C.T., Bryant, D.M. & Sparling, J.J. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project care. *Child Development, 61,* 1682-1696.

Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000) Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development, 71,* 684-689.

Weil, S. (1987). Proximal households as alternatives to joint families in Israel. L. Shamgar-Handelman & R. Palomba (Ed.), *Alternative patterns of family life in modern societies*, Rome: Collana Monografie.

Weinfield, N., Sroufe, L.A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development, 71,* 695-702.

Weisner, T.S. (2002). Ecocultural pathways, family values, and parenting. *Parenting: Science and practice, 2*, 325-334.

Weiss, H. B., & Jacobs, F. H. (1988). Family support and education programs: challenges and opportunities. H. B. Weiss & F. H. Jacobs (Ed.), *Evaluating family programs,* (s. xix-xxix). New York: AIdine.

Weisz, J.R., Rothbaum, F.M., & Blackburn, T.C. (1984). Standing out and standing in. *American Psychologist, 39,* 955-969.

Weller, P. (2004). Identity, politics, and the future(s) of religion in the UK: The case of the religion questions in the 2001 decennial census. *Journal of Contemporary Religion, 19*, 3-21.

Westen, D. (1985). *Self and society.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

White, G. & Kirkpatrick, J. (Ed.) (1985). *Person, self, and experience: Exploring Pacific ethnopsychologies.* Berkeley: University of California Press.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*, 679-689.

Whitehurst, G. J., & Fischel, J. E. (1999). A developmental model of reading and language impairments arising in conditions of economic poverty. D. Bishop & L. L. Lenard (Ed.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention, and outcomes*, (s. 53-71). East Sussex, England: Psychology Press.

Whitehurst, G. J, Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D. & Velting, O. N. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from head start through second grade. *Journal of Educational Psychology, 91,* 261-272.

Whiting, B.B. (Ed.). (1963). *Six cultures: Studies in child rearing.* New York: Wiley.

Whiting, B.B., & Whiting J.W. (1975). *Children of six cultures: A psychocultural analysis.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whiting J.W. & Child, I. (1953). *Child training and personality.* New Haven, CT: Yale University Press.

Wiggins, J.S. & Trapnell, P.D. (1996). A dyadic-interactional perspective on the five-factor model. J.S. Wiggins (Ed.) *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives*, (s. 88-162). New York: Guilford.

Willms, J. D. (2002). Standards of care: Investments to improve children's educational outcomes in Latin America. M. E. Young (Ed.), From early child development to human development, (s. 81-122). Washington, DC: The World Bank.

Winkvist, A., & Akhtar, H.Z. (2000). God should give daughters to rich families only: attitudes towards childbearing among low-income women in Punjab, Pakistan. *Social Science & Medicine 51*, 73-81.

Witkin, H., & Berry, J.W. (1975). Psychological differentiation in cross-cultural perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 6*, 4-87.

Woodhead, M. (1985). Pre-school education has long term effects: But can they be generalized? *Oxford Review of Education, 11*, 133-155.

Woodhead, M. (1988). When psychology informs public policy. *American Psychologist, 43*, 443-454.

Woodhead, M. (1991). Psychology and the cultural construction of children's needs. M. Woodhead, P., Light, R. Carr (Ed.) *Growing up in a changing society*, (s. 37-57). Londra: Routledge.

World Bank (1988). *Education in Sub-Saharan Africa, policies for adjustment, revitalization, and expansion.* Washington DC: Author.

World Bank Population, Health and Nutrition Department. (1993). *Best practices in addressing micronutrient malnutrition.* Washington DC: World Bank.

World Bank. (2001). Arab Republic of Egypt: An economic analysis of early childhood education/ development. Washington, DC: Author.

World Energy Council (1999, May). Londra.

World Health Organization (1986). *Protocols for the development and field testing of techniques for monitoring physical growth and psychosocial development* (WHO/MCH/ MNH/86.1). Geneva, Switzerland: Author.

World Health Organization (1990). *Progress report on the activities of physical growth and psycho-social development (September 1988-April 1990)* (Programme of Maternal and Child Health). Geneva, Switzerland: Author.

Yamagishi, T. (2002). The structure of trust: An evolutionary game of mind and society. *Hokkaido Behavioral Science Report, SP-13,* 1-157.

Yamagishi, T., Cook, K.S., & Watabe, M. (1998). Uncertainty, Trust, and Commitment Formation in the United States and Japan., *American Journal of Sociology, 104,* 165-94.

Yamaguchi (1994). Collectivism among the Japanese: A perspective from the self. U. Kim, H.C. Triandis, Ç. Kağıtçıbaşı, S.-C. Choi, & G. Yoon (Ed.), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications,* (s. 175-188). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yamaguchi, S. (2001). Culture and control orientations. D. Matsumoto (Ed.), *The Handbook of culture and psychology,* (s. 223-243). New York: Oxford University Press.

Yang, C.F. (1988). Familism and development: An examination of the role of family in contemporary China Mainland, Hong Kong, and Taiwan. D. Sinha & H.S.R. Kao (Ed.), *Social values and development: Asian perspectives,* (s. 93-123). Londra: Sage.

Yang, K-S. (1986). Chinese personality and its change. M.H. Bond (Ed.), *The psychology of the Chinese people,* (s. 106-170). New York: Oxford University Press.

Yang, K-S. (1988). Will societal modernization eventually eliminate cross-cultural psychological differences? M.H. Bond (Ed.). *The cross-cultural challenge to social psychology,* (s. 67-85). Londra: Sage.

Yang, S., & Sternberg, R.J. (1997). Taiwanese Chinese people's conception of intelligence. *Intelligence, 25,* 21-36.

Yau, J., & Smetana, J.G. (1996). Adolescent-Parent Conflict among Chinese Adolescents in Hong Kong. *Child Development, 67,* 1262-1275.

Yeung, W. J., Linver, M.R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development, 73,* 1861-1879.

Yoshida, T., Kojo, K., & Kaku, H. (1982). A study on the development of self-presentation in children. *Japanese Journal of Educational Psychology, 30,* 30-37.

Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin, 115,* 27-54.

Young, M.E. (1997). *Early child development: Investing in our children's future.* International Congress Series 1137. Amsterdam: Elsevier Science.

Young, M.E. (Ed.) (2002). *From early child development to human development: Investing in our children's future.* Washington, DC: World Bank.

Young, M.E., & van der Gaag, J. (2002). *Ready to Learn? An Assessment of Needs and Programs for Children Ages 4-6 in Jordan.* Washington, DC: World Bank.

Young, N. (1992). Postmodern self-psychology mirrored in science and the arts. S. Kvale (Ed.). *Psychology and postmodernism,* (s. 135-145). Londra: Sage.

Yovsi, R. D. (2001). *Ethotheories about breastfeeding and mother-infant interaction: The case of sedentary Nso farmers and nomadic Fulani pastrals with their infants 3-6 months of age in Mbvem subdivision of the Northwest providence of Cameroon, Africa.* Unpublished doctoral dissertation, University of Osnabrück, Germany.

Yu, A-B. & Yang, K-S. (1994). The Nature of achievement motivation in collectivistic societies. U. Kim, H.C. Triandis, Ç. Kağıtçıbaşı, S-C. Choi & G. Yoon (Ed.). *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications,* Newbury Park, CA: Sage.

Zeitlin, M. (1991). Nutritional resilience in a hostile environment: Positive deviance in child nutrition. *Nutrition Review, 49*, 259-268.

Zeitlin, M. (1996). My child is my crown. Yoruba parental theories and practices in early childhood. S. Harkness & C.M. Super (Ed.), *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences,* (s. 407-427). New York: Guilford.

Zeitlin, M., Ghassemi, H., & Mansour, M. (1990). Positive deviance in child nutrition, with emphasis on psychosocial and behavioral aspects and implications for development. Tokyo: United Nations University.

Zheng, G., Shi, S., & Tang, H. (2005). Population development and the value of children in the people's republic of China. G. Trommsdorff, & B. Nauck (Ed.), *The value of children in cross-cultural perspective: Case studies from eight societies*, Berlin: Pabst Science.

Zigler, E. (2003). Forty years of believing in magic is enough. *Social Policy Report, 17*, 10.

Zigler, E., & Berman, W. (1983). Discerning the future of early childhood intervention. *American Psychologist, 38,* 894-906.

Zigler,E., & Styfco , S.J. (1994) Head Start: Criticism in a constructive context. *American Psychologist, 49*, 127-132.

Zigler, E., Taussig, C., & Black, K. (1992). Early childhood intervention: a promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist 47*, 997–1006.

Zigler, E., & Weiss, H. (1985). Family support systems: an ecological approach to child development. R. Rapaport (Ed.), *Children, youth, and families: The action-research relationship*, (s. 166-205). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Zimbardo, P. G. (2002). Psychology in the public service. *American Psychologist, 57*(6), 431-433.

Zimmerman, B.J., & Rosenthal, T.L. (1974). Observational learning of rule-governed behavior by children. *Psychological Bulletin, 81*, 29-42.

Konu Dizini

Afrikalı
  Amerikalı aileler 76, 381
  ana-babalar 71
  sosyal zeka 103
Ahlak 58, 151-155, 161, 163, 202, 220, 227, 382
Aile
  bağlamı 18, 21, 66, 229, 392, 405, 415
  bağlılığı (şefkati) 56-59, 381-383, 392
  çekirdek 168, 169, 180, 181
  -de modernleşme kuramı 18, 19, 168-169, 182, 204, 257
  denetimi (kontrolü) 57-59, 219
  geleneksel/geniş 103, 177, 178, 179, 199, 243
  hiyerarşisi 141, 196, 246, 382
  işlevsel geniş 384, 391, 392
  kültürlerarası kuramı 167
  modelleri 174, 179, 198, 230
  sistemleri kuramı 148, 166, 171
  yapısı 67, 174-182
Aile Değişimi Modeli/Kuramı 17, 67, 88, 165, 166, 167, 170, 174, 188, 189, 191-198, 203, 204, 223, 229, 379, 399, 403, 407, 424
Aile/insan modelleri
  bağımsızlık modeli 180-182, 185, 188, 199-202, 205, 213, 232, 244, 247, 398, 421
  genel model 175
  karşılıklı bağımlılık modeli 177-180, 182, 185, 187, 201, 233
  psikolojik/duygusal bağlılık modeli 185-189, 192-205, 220, 226, 229, 245-248, 379-383, 392, 396, 398-399, 402-408, 418-426
Aktif katılımcı yaklaşım 405
Altı Kültür Projesi 136
Amae 47, 55, 128
Amerikalı
  aile 25, 219, 200, 381
  anne rolü algısı 78
  ergenler/gençler 28, 56, 57, 58, 59, 244, 383
Ana-baba
  (aile) şefkat(i) 56, 381, 383
  akademik yönelimi 113
  değerleri 75, 76, 79, 80, 119, 208
  disiplini 57, 81, 84, 86, 112, 113, 219, 381, 382, 390
  eğitimi 91, 114, 172, 207, 302, 331
  etnokuramları 66, 76, 104, 109, 165, 211
  ilgisi 110, 425
  inançları 211, 212, 216
  modernliği 113, 334, 404
  rolü 78, 109
  yönelimleri 76, 79, 120, 147, 211, 212, 216, 230, 344
Ana-baba kontrolü (Aile denetimi) 57-59, 113, 162, 179, 187, 196, 198, 205, 218-220, 229, 244, 381-382, 392, 398, 408, 419
  baskıcı 58, 113
  düzen sağlayıcı 58
  işlevsel 58
  işlevsel olmayan 58
Ana-babalık
  mantık yürütmeye yönelik 113
  güç kullanımlı/ cezaya yönelik 113
  içgörüyü geliştiren 113
  serbest 176, 180, 181, 182, 197, 244, 248
  sezgisel 211, 247
  yetkeci (otoriter) 58, 112, 113, 176, 178, 197, 218, 220, 248, 398, 418
  yetkeli 58, 113, 176, 201, 218, 219, 248
Anglo-Amerikalı
  ana-babalar 76, 162, 196, 200,
  anneler 79
Anne eğitimi 18-20, 113, 322 359, 364, 404, 419
  anne destek programı 326, 327, 328, 356-59, 419
  zihinsel eğitim programı 326-327, 359
Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) 359, 360, 361, 417
Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) 16, 292, 360, 417
Anne-çocuk etkileşimi 115, 207, 208, 217, 279, 283, 299, 323, 325, 328, 356, 404
Annenin eğitimi 325
Asimilasyon 62, 368, 374, 376, 378, 387, 390, 392
Ataerkil ideoloji 131, 171, 179
Ataerkil sülale 171, 173, 177, 179, 405

Ayrıklık/ayrışmışlık kültürü 146, 147, 163, 175, 180, 181, 200, 379, 412
Ayrışma-bireyleşme 148, 149, 207, 220-223, 234, 238
Azınlık dili statüsü 111
Azınlık Dünya 201, 284

Bağ(ım)lılık
  eşgüdümlü 224
  maddi 185, 187, 198
  psikolojik/duygusal 185-189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 204, 205, 224, 228, 232, 244, 245, 246, 248, 257, 378-383, 407, 408, 410, 419, 420, 421, 424
  rekabetçi 224
Bağımlı-ayrık benlik 232, 240, 248
Bağımlı-ilişkisel benlik 232, 240, 245, 248, 380, 392
Bağlamsal
  etkileşimsel yaklaşım 357
  -gelişimsel-işlevsel yaklaşım 33, 398, 407
  yaklaşım 17, 32, 39, 52, 62, 82, 88, 306, 324, 328, 403, 415
Başarı 161-162
  akademik (okul) 77, 81, 82, 104, 107, 113, 114, 115, 119, 187, 197, 200, 262, 263, 264, 273, 280, 291, 301, 340, 350, 355, 378
  bireysel/kişi yönelimli 28, 161, 257
  güdüsü 28, 161, 162, 164, 257, 269, 272, 295, 384, 397
  sosyal yönelimli 28, 105, 162, 164, 397
Ben kuşağı 133
Benliğin Gerçekleştirilmesi (kendini gerçekleştirme) 29, 132, 162
Benlik 31-124, 125-164
  ailesel 129
  algısı 129, 142, 151, 163
  asgari 132
  ayrık (ayrışmış) 126, 130, 142,146-150, 151, 163, 176, 182, 205, 208, 209, 232, 240, 244, 247, 248, 381
  bağ(ım)lı-ilişkisel 127, 128, 150, 151, 157, 161, 165, 179, 188, 194, 199, 201, 204, 205, 208, 209, 210, 213, 217, 223, 224, 228, 229, 230, 232, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 272, 328, 335, 379, 380, 391, 392, 396
  bağımsız 149, 157, 158, 212, 237-239
  başkaları ilişkisi kuramları
  bireysel(leştirilmiş) 129, 155
  boş 132
  doymuş/şişkin 133
  genel (kamusal) 143
  iç
  idiyosantrik (kendine yeten, ayrık) 137, 142, 160
  karşılıklı bağımlı 145, 154, 158, 236, 237, 238, 239, 240
  kavramı (tanımı) 125, 126, 127, 134, 135, 163, 201, 217, 295, 328, 332, 338, 339
  örtüşen 163, 207
  toplulukçu (kolektif) 143, 144
Benlik farkındalığı 126, 163,
Ben-merkezci(lik) 137,
Beslenme 66, 81, 84, 109, 211, 225, 259, 260, 269, 274, 275-280, 283, 290, 293, 298-301, 314, 328, 413-415, 421
Bilişsel (Zihinsel) Eğitim Programı 326, 327, 359
Bilişsel gelişim 50, 60, 62, 91, 96, 97, 111, 112, 197, 212, 273, 277, 279, 282, 290, 296, 297, 306, 308, 309, 310, 326, 329-331, 339-341, 404, 421
Bireycilik
  bütünleşmiş 99, 132, 198, 224
  eleştirisi 132
  karşılıklı 134, 224
  kendine yeten 132, 160
  yabancılaştırıcı 134
Bireycilik- Toplulukçuluk (B-T) 217, 227
  dikey 142, 227, 228
  ilişkisel 134, 140, 142-145, 163, 224, 227-228, 239
  normatif 140, 141, 142-145, 163, 182, 218, 227, 234, 238, 247
  yatay 142, 227, 239
Birleşmiş Milletler Gelişme Programı (UNDP) 253, 267, 287
Bütünleyici sentez 272
Bütünsel çocuk yaklaşımı 63, 308

Cemaatçilik 198, 202
Cinsiyet farklılıkları (ayrımı) 136, 152, 253, 384

Çevresel uyarı endeksi 325, 344
Çifte standartlar 262, 268, 287
Çiftkültürlülük 376

Çinli
ana-baba çocuk ilişkileri 58
anneler 77
ergenler 59, 154
Çocuğun Değeri 71, 165-199
Araştırması 71, 80, 102, 103, 170, 172, 173, 174
ekonomik-faydacı 72, 184,189, 192
psikolojik 72, 171, 172, 173, 176, 181, 184, 185, 187, 189, 190, 192, 229
sosyal 72, 171
yaşlılık güvencesi 171, 172, 173, 179, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 190, 191, 195, 204, 418
Çocuk odaklı yaklaşımlar (Kurum merkezli müdahale) 72, 306, 307, 308, 415
Çocuk yetiştirme 43, 44, 57, 58, 59, 66-68, 77, 78, 85-88, 90, 92, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 117, 136, 147, 163, 165, 166, 173, 174, 175, 179, 181, 187, 188, 192, 193, 197, 198, 201, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 216-220, 229, 230, 231, 244, 246, 247, 264, 272, 277, 279, 325, 328, 333, 335, 338, 343, 349, 382, 401, 408, 419, 421
hedefe odaklı 90, 92
itaat/bağımlılık yönelimli 103, 178, 204, 232, 246
sosyal uyum yönelimli 136, 174
Çoğunluk Dünya 17-21, 29, 34, 45, 46, 52, 93, 95, 119, 120, 123, 194-197, 201, 202, 203, 229, 232, 251, 254-258, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 273, 276, 277, 284, 287, 288, 291, 292, 298, 299, 300, 301, 302, 305, 307, 311, 313, 314, 31, 319, 347, 358, 411, 414, 415, 416, 418

Dışa bağımlılık 408
Dil gelişimi (erken dönemde) 110, 111, 124, 281, 353
Dinsel eğitim 267-269, 388, 389
Doğa-Çevre 283, 396
Doğurganlık 76, 169, 170, 173, 176, 179, 181, 193-195, 204, 205, 269, 419
Duygu denetimi 159
Duygular(da) 28, 68, 127, 158, 159, 165
evrensellik 158
kültürel yapılanma 59, 158
sosyal katılımlı (diğer kişilere odaklı) 158
sosyal katılımlı olmayan (ego odaklı) 158
Duygusal
destek 87, 112, 408, 421
gelişim 86, 274, 291, 294
özerklik 221, 234
uzaklaşma modeli 220
Dünya Sağlık Örgütü 276, 278

Ego psikolojisi 148
Eko-kültürel yaklaşım 61, 66, 136
Ekoloji kuramı 66
Ekolojik-çevresel sistemler 65
Emik-etik tartışması 37
Ergen
akademik yönelimi 252-345, 347, 364
-ana-baba ilişkisi 220-223, 226, 244, 378
anne algısı 343-344
ayrılması 221, 247
sosyoduygusal gelişim ve sosyal bütünleşme 346, 349, 352, 355
Erkek çocuk tercihi 165, 171, 173, 181, 186, 193, 204, 205, 419
Erken (yaşta) yoksunluk 413
Erken çocuk bakımı ve eğitimi 18, 417, 421, 425
Erken çocuk gelişimi (EÇG) 290, 298, 299, 300, 303, 414
müdahaleleri 302, 305, 310, 315, 350, 355, 361
programları 290- 294, 297-299, 302, 312-315, 318- 319, 355, 416
Erken Destek Projesi (EDP) 13, 18, 35, 102, 108, 109, 306, 314, 315, 316, 321, 322, 328, 336, 348, 356, 358, 360, 364, 395, 396, 402, 406, 412, 414, 416, 417, 421, 425
anne eğitiminin etkileri 18, 337, 345, 350, 353
bilişsel/okul ile ilgili sonuçlar 400
çevrenin etkileri 281
çocuklarla ilgili sonuçlar 174, 396
erken müdahale grubu 350, 352
fayda-maliyet analizi 313, 360
ikinci takip araştırması 322, 348, 357, 364, 365
ilk takip araştırması 348
Erken gelişim göstergeleri 273-280
Eşgüdüm-rekabet 224, 270
Eşitlik-denklik (adil) 144
Etnik
azınlık aileler 106, 115, 373, 399
hiyerarşi 386, 393

kuramlar (ana-babasal) 384
merkezcilik 52, 260, 273
Evrensel
bilişsel standartlar 21, 262
Evrensel(lik) 39, 46, 49, 51, 151, 158, 214, 215, 260

Faslı ergenler 244
Fayda-maliyet analizi 312- 314, 319

Gayri safi milli hasıla 252
Gelişimsel
niş 61, 66, 211
normlar 275
yörüngeler 218, 401, 420
Gemeinschaft (Cemaat/topluluk) 140
Genetik-çevre etkileşimi 283
Genotip → çevre kuramı 284
Gesellschaft (Cemiyet/toplum) 140
Göç
işçi göçü 370
ortamı 369, 370, 371, 377, 397
-te uyum sağlama 369
Gözlemle öğrenme 93, 110, 117
Grup
desteği 405
dinamikleri 328, 356, 359, 405
eğitimi 405
uyumu 160
Gruplar arası
ilişkiler 367, 368, 371, 384, 385, 386, 389, 391
işbirliği 369
rekabet 369
tutumlar 369
Güç aralığı 141, 142
Gündelik biliş 65, 97, 98, 121

Hareketlilik (Sosyal) 95, 384, 388, 397, 408
Hazırlayıcı sosyalleşme 80
Head Start Programı 293, 294, 295, 305, 311, 318, 410, 414
Hollandalı
ana-babalar 110, 218
ergenler 230

İçgrup-dışgrup ayrımı 239
İçsel gelişim 271, 272, 400
İlişki
bağımsız 167
eşitlikçi 140, 142, 335
hiyerarşik 140, 142
simbiyotik (örtüşen benlikler) 149, 163, 207
İlişkisellik 19, 34, 146-150, 188, 196, 199, 207, 208, 212, 213, 217, 220, 223-247, 248, 328, 335, 379-383, 391, 392, 399, 402, 404, 406, 408, 418, 419, 420, 421, 422, 425
ihtiyacı 247, 379, 383, 402, 404, 422
kişilerarası 224
türleri 233, 234, 236, 248
kültürü 34, 229, 239, 379, 392, 406, 408
psikolojisi 146
-ayrıklık 146, 147, 227, 240
İnsan ilişkileri alan dosyaları 135
İnsanca gelişme 252, 253
endeksi 253, 287
göstergeleri 267
İşlevsel yaklaşım 33, 51, 80, 136, 398, 407
İtaat 59, 66, 76, 80, 92, 102, 103, 105, 106, 117, 123, 136, 153, 173, 179, 187, 188, 192, 193, 197, 203, 204, 229, 246, 334, 335, 382, 383, 390,401, 406, 408, 418

Japon
anneler 47, 55, 77, 78, 207, 208, 209, 217
annelik rolü algısı 47
Çocuklar 57, 154, 159, 286

Kadınların (annelerin)
aile içi statüsü 179, 325, 335
destek ağları 199
istihdamı 115
Kalıpyargı tehdidi 386
Kalıtımsallık 285
Kanadalı anneler 208
Kendine güven 102, 136, 173, 181, 192, 193, 197, 205, 218, 307, 342, 357
Kendine yeterlik 102, 182, 188, 199, 200
Kentleşme 19, 31, 72, 74, 119, 121, 122, 125, 170, 185, 195, 198, 199, 205, 229, 399, 400, 419
Kişilerarası
ayrışmışlık 25
bağlılık 25
mesafe (ayrışmışlık-bağlılık) 223, 237
Kişilik
görüntüsel 135
temel 135

Kontrol (Denetim)
ana-baba 58, 113, 179, 198, 205, 229, 244, 381, 382, 392, 398, 408, 419
birincil 159, 160
ceza yönelimli 58
dışsal 159, 160
dolaylı 160
düzen sağlayıcı 196
içsel 160
ikincil 160
toplulukçu 160
vekaleten 160
Kore
anneleri 208
çocuk yetiştirme değerleri 157
Köktendinci(lik) 267, 389,
Kuzey Avrupa kişilik kavramı (tanımı) 129
Kültür ve kişilik ekolü (psikolojik antropoloji) 135
Kültür(el)
bağlamcılık 20, 121
çatışma 368
Gecikmesi 380
yayılma 179, 203, 205, 247,
Kültürleşme(de) 27, 35, 198, 205, 252, 367-393, 396, 407, 408, 419
bağlamı 378-385 , 408, 419
benlik ve aile değişimi modeli 379-385
aile ve ana-babalık 378-389
sosyal kimlik yaklaşımı 371, 372, 391
stres ve başa çıkma yaklaşımı 371, 372, 391
makro bağlamı 388-389, 393
psikolojik 371, 391
Kültürleşme modelleri
çift boyutlu model 373, 391
etkileşim modeli 376
kaynaşma modeli 376
tek boyutlu model 373, 391
Kültürleşme stratejileri 35, 368, 374-377, 387, 390
asimilasyon 374, 376, 378, 387, 390, 392
ayrılma 374, 376, 377, 378, 379, 380, 388, 389, 392
bütünleşme (çiftkültürlülük) 374, 376, 377, 378, 387, 389, 392
marjinalleşme 374, 377, 388, 392

Latin ana-babalar 76, 214

Maddi bağımlılıklar 180, 182-185, 187, 190
Marjinalleşme 374, 377, 388, 392, 393
Mekanik model (gelişmede) 62
Meksika kökenli Amerikalı anneler 77, 110, 113
Merkezi işlemci model 123
Modernleşme kuramı 18, 19, 141, 167-168, 182, 204, 257
tek yönlü değişim (odaklaşma) hipotezi 168

Nesne ilişkileri kuramı 148, 233
Nomotetik yaklaşım 37

Okul (öğrenim)
becerisi (başarısı) 77, 81, 106, 107, 114, 115, 119, 186, 262, 263, 264, 273, 280, 294, 296, 301, 309, 311, 314, 318, 319, 330-332, 336, 339, 340, 342, 345, 364, 380, 402, 404, 406
-a hazır olma 273-275, 278, 280, 288, 290, 292, 294, 300, 318, 327, 342, 404, 414, 415
performansı 92, 100, 110, 113, 116-119, 263-264, 289, 301, 310, 311, 330, 33-341, 359, 361, 364, 390
uyumu 295, 314, 332, 336
Okulöncesi
eğitim kurumu 307, 331
ev ortamında bakım 114
gündüz bakım 18, 308, 342, 347, 349, 350
ortam 331
Okuma-yazma 44, 65
Okur-yazarlık kültürü 100, 114, 115, 124, 269, 274
Olumlu sapma 280, 413
Organizmik model (gelişmede) 62, 64

Ödül dağıtımı (paylaşımı) 144
adalet-eşitlik yönelimi 144
Öz-belirleme kuramı 383
Özel (belirli) öğrenme modeli 97
Özerk ahlak 151, 227
Özerk ayrık benlik 232, 240, 248
Özerk ilişkisel benlik 194, 205, 213, 217, 229, 232, 240, 242, 243, 245, 246, 248, 272, 328, 335, 378, 380, 392, 399, 407, 408, 422, 425
Özerklik 17, 19, 57, 58, 59, 159, 160, 161, 173, 181, 187, 188, 192-205, 208, 209, 214, 215,

218, 220-248, 277, 307, 309, 325, 328, 332, 334, 335, 337, 343, 357, 379- 383, 391, 392, 398, 399-404, 406, 408, 418-421, 425

Paternalizm 272
Porto Rikolu anneler 217, 219, 377
Postmodernizm 261

Reddetme 232, 325
Relativizm/görecelilik 17, 18, 20, 21, 38, 39, 47, 52, 121, 159, 182, 258-265, 401

Sadakat
  benliğe 162
  gruba 28, 161, 162, 173, 179, 181, 182, 197, 220
Saf (naif) kuramlar 76
Sağlıklı (optimal) insan modeli 246, 361, 408, 422
Sahte aynılık 39, 52
Sahte farklılık 39, 52
Sıkılık-serbestlik 143
Sosyal başarı güdüsü 28, 257, 272
Sosyal Darwinizm 167
Sosyal değişim 18, 73, 87, 90, 94, 95, 120, 256, 262, 272, 315, 398, 399, 421, 425
Sosyal karşılaştırma süreci 57, 379, 382
Sosyal kimlik kuramı 386
Sosyal öğrenme kuramı 62, 92,
Sosyal politika 255, 256, 269, 272, 410
  çok amaçlı 414, 415, 416
  ve psikoloji 258, 410
Sosyal(sosyo)-duygusal gelişim 86, 291, 294, 309, 325, 343, 364, 365, 402, 404
Sosyalleşme 89-123
  cinsiyet farkları 136
  çocuk 136, 164
Sosyoekonomik başarı 352, 354, 355, 365
Sözel
  muhakeme 264
  yeterlik 82, 105, 106, 111, 114, 118
Süreç-İnsan-Bağlam-Zaman Modeli 215

Tek yönlü değişim (odaklaşma) hipotezi 168, 257
Temel yükleme hatası 263
Toplulukçuluk/Bireycilik (bkz. Bireycilik/Toplulukçuluk)
Toplum(sal)
  baskın 123, 368, 373, 375, 376, 378, 379, 385, 386, 389, 391, 393
  değişme 74, 75, 122, 404, 407, 408
  ev sahibi 212, 270, 367, 370, 371, 374, 376, 378, 379, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 388, 389, 390, 392, 393, 420
  gelişim 21, 29, 34, 44, 175, 202, 252, 254, 255, 257, 265, 268, 269, 271, 417
Tutumlar
  önyargılı 369, 391
Türk
  anneler 77, 92, 380
  azınlıklar 91
  ergenler (gençler) 125, 244, 384

Uyku etkisi 310

Yakın çevre 41, 62, 64, 65, 78, 82, 85, 114, 115, 116, 213, 215, 278-283, 288, 289, 307, 319, 336, 343, 357, 405, 413, 421
Yakın Gelişim Alanı (Vygotsky) 64, 97, 261
Yaşam boyu gelişim kuramı 61, 62, 63
Yaşlılık güvencesi 171, 172, 173, 179, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 190, 191, 195, 204, 418
Yatay/Dikey B-T 227, 228, 238
Yerel psikoloji 39, 42, 46, 51, 52
Yeterlik için sosyalleşme 117
Yetkeci
  ana-babalık 112, 178, 197, 219-220, 398, 418
  Kişilik 23, 24, 368, 369, 382
Yetkeli ana-babalık 58, 112, 113, 197, 201, 218, 219
Yetkinlik
  Bilişsel 90, 95-98, 98-100, 106-107, 113, 114, 120, 123, 124, 125, 400, 404, 421, 425
  için sosyalleşme 89-95, 121, 122, 125, 260, 289, 396, 408
  Sosyal 88, 90, 119, 120, 123, 124, 125, 127, 215, 216
Yoksulluk 36, 63, 64, 79, 80-87, 107, 113-116, 120, 124, 215, 293, 306
Yükleme
  durumsal (bağlamsal) 263
  grubu yücelten 155
  yatkınlığa (kişiye) 285

Zeka
  bilişsel 122, 400, 409
  sosyal (tanımı) 97-98, 120, 122, 136, 272-273, 400

İsim Dizini

Aaker, J. L. 37
Abadan-Unat, N. 387
Adair, J. 39, 46
Adelson, J. 220
Adorno, T.W. 23, 24, 368, 382
Agarwal, R. 28, 161, 257, 272, 397
Ainsworth, M. D. S. 213
Akhtar, H. Z. 75, 165
Aksu-Koç, A. 91, 106, 114, 115, 263, 264, 341, 360
Albersheim, L. 215
Albert, I. 194, 195
Allen, J. P. 114, 221, 243
Allik, J. 139, 144, 235
Allport, G. W. 28, 32, 37, 368
Anandalaksmy, S. 259
Anastasi, A. 33, 283
Anderson, S. 223
Andersson, B. E. 291, 308, 416
Angellilo, C. 91
Angyal, A. 148, 224, 226, 234
Apfel, N. H. 310
Appelbaum, M. 291, 297, 305, 306
Applegate, J. L. 107, 108, 112
Arends-Toth, J. 376, 377, 378, 408
Aries, P. 70, 72, 169
Armecin, G. 259, 280
Aronson, E. 100, 157, 271
Aronson, J. 386
Asai, M. 125, 240
Asencio, M. 76
Assor, A. 223
Ataca, B. 57, 61, 141, 170, 171, 189, 192, 245
Atkinson, J. W. 161
Avery, C. B. 223
Aycan, Z. 243, 373
Ayçiçeği, A. 47, 360
Aydın, B. 244
Azar, S. T. 391
Azmitia, M. 92
Azuma, H. 44, 55, 56, 128, 160, 207, 208, 214

Bachman, M. 153, 161
Bacon, M. 59, 136
Baer, J. C. 221
Bajaj, M. 93, 259
Bakan, D. 148, 224, 226, 234
Bakker, W. 377
Baldwin, J. M. 60
Baltes, P. B. 61, 63
Bandura, A. 62, 92, 225, 237
Barciauskas, R. C. 197
Bardoliwalla, N. 144
Barker, R. G. 63
Barnes, H. V. 295
Barnett, W. S. 295, 297, 313
Barocas, B. 83
Barry, H. 59, 61, 136, 147
Bartle, S. E. 223
Bates, J. E. 59, 244
Batson, C. D. 59, 133, 224
Baumeister, R. F. 131, 133, 143, 223, 225
Baumrind, D. 58, 112, 176, 196, 197, 218, 232
Baumwell, L. 107
Baydar, N. 241, 242, 245, 417
Befu, H. 217
Behrman, J. R. 259, 280, 306
Beiser, M. 387
Bekman, S. 102, 128, 306, 322, 347, 348, 360, 364, 417
Bellah, R. N. 29, 132, 182, 199, 225, 264
Belsky, J. 86
Bendix, R. 167
Benedict, R. 135, 224
Bengi-Arslan L. 115, 388
Bennett, J. 104, 169, 266, 273
Bergman, A. 148
Berman, J. J. 42, 293, 308
Berndt, T. J. 58
Bernstein, B. 112, 297, 341
Berrueta-Clement, J. R. 415
Berry, J. W. 19, 30, 33, 34, 36, 37, 39, 42, 43, 45, 46, 48, 50, 59, 61, 66, 88, 95, 98, 104, 136, 138, 139, 147, 159, 275, 368, 369, 373, 374, 375, 376, 386, 388, 392, 402
Bersoff, D. M. 151
Beyers, W. 227, 230, 243, 244
Bhanthumnavin, D. 45
Bhawuk, D. S. 142
Bhuapirom, L. 45

Birman, D. 376
Bisht, S. 136
Black, J. E. 77, 107, 281
Blackburn, T. C. 159
Blair, A. L. 200
Blair, M. C. L. 200
Blaney, N. 100
Blass, R. B. 225, 232
Blatt, S. 224, 225, 232
Blok, H. 291, 296, 305, 306, 309, 325, 330, 333
Blos, P. 148, 221, 234
Boas, F. 96, 135
Bock, P. K. 136
Bogardus, E. S. 386
Bogenschneider, K. 411
Bolger, K. E. 81, 166
Bond, M. H. 19, 28, 33, 42, 45, 46, 48, 59, 69, 128, 138, 139, 141, 142, 144, 150, 154, 161, 168, 244, 369
Bontempo, R. 125, 240
Bornstein, M. H. 33, 42, 43, 50, 76, 79, 83, 107, 114, 212, 285, 377
Boulos, S. 216
Bourhis, R. Y. 386, 387
Bourne, E. J. 137, 138, 142, 151, 156
Bowlby, J. 213
Boyden, J. 74
Bradburn, N. M. 162, 397
Bradley, R. H. 33, 42, 76, 79, 83, 114, 277
Braly, K. W. 369
Brazelton, B. T. 279, 359
Bretherton, I. 221, 243
Bridges, M. 291
Brislin, R. W. 42
Bronfenbrenner, U. 33, 41, 42, 61, 63, 65, 66, 67, 83, 87, 88, 215, 283, 286, 293, 326, 406, 411
Brooks-Gunn, J. 63, 79, 81, 82, 84, 120, 166, 411, 414
Brown, B. R. 240
Brunswick, R. 23, 62
Bryant, D. M. 295
Bulatao, R. A. 170, 173
Buriel, R. 61, 380
Burleson, B. R. 107, 112

Caldwell, J.C. 173, 269
Campbell, D. T. 133, 225, 297
Campbell, F. A. 310
Campos, J. J. 215
Cappenberg, M. 212
Carlson, V. J. 76, 219
Carraher, D. 65, 97, 99
Carraher, T. N. 97, 98, 264
Carvioto, J. 279
Cashmore, J. A. 79, 387
Castellino, D. R. 216
Caudill, W. A. 128, 208
Ceballo, R. 82, 86, 166, 413
Ceci, S. J. 99, 268, 269, 283, 286, 410
Cemalcılar, Z. 241, 306, 348
Ceulemans, E. 144
Chakkarath, P. 42
Chamoux, M. N. 76
Chan, J. H. 61, 143
Chao, R. K. 58, 77, 219, 380, 381, 406
Chasiotis, A. 212
Chaturvedi, E. 301
Chavajay, P. 97
Chen, Z. 91, 97, 215, 244, 372, 376
Cheng, Y. 259
Cheung, P. C. 58, 113, 138, 197
Childs, C. P. 65, 76, 94
Chinese Culture Connection 45, 141
Chirkov, V. 221, 223, 232, 243, 383
Chiu, C.-Y. 144
Chodorow, N. 148, 199, 224, 234
Choi, I. 157
Choi, S. H. 208, 209
Chou, K.-L. 232, 244
Christie, R. 23
Chung, S. F. 168, 244
Chyi, I. W. 86
Cicirelli, V. G. 293
Clark, R. A. 140
Clarke, A. 282
Cline, M. 295
Coatsworth, J. D. 84
Cochrane, S. H. 269
Cocking, R. R. 33, 43
Coe, C. L. 281
Coffman, T. L. 369
Cohen, D. 156
Cohler, B. 182, 199, 200
Cole, M. 19, 41, 43, 91, 97, 159, 217, 264, 268
Cole, P. M. 41, 159
Coleman, J. S. 120
Coll, C. T. G. 61, 77, 86, 92, 209, 405, 406
Collins, R. C. 311
Conger, K. J. 83, 86

Conger, R. D. 83
Conner, A. 153, 161
Connoly, K. 256
Contreras, J. M. 376
Conway, M. A. 120, 156
Cook, K. S. 139
Cooley, C. H. 60
Coon, H. 139
Cooper, C. R. 42, 157, 221, 223, 232, 243, 377, 390
Copple, C. 295
Correa-Chavez, M. 91
Cote, L. R. 377, 391
Cousins, S. 138, 142, 156
Crijnen, A. A. M. 115, 388
Crittenden, P. M. 215
Crocker, J. 155
Crockett, L. J. 61, 65, 75, 225, 234
Crone, D. A. 295
Cross, S. E. 14, 42, 155, 157, 225, 375
Crowell, J. 215
Curran, V. H. 45
Cushman, P. 29, 131, 132, 225

D'Andrade, R. G. 76
Dalal, A. K. 272
Daniels, J. A. 221, 222
Darlington, R. B. 296
Darroch, R. 170, 173, 195
Dasen, P. R. 30, 33, 34, 39, 41, 42, 43, 46, 62, 64, 71, 95, 97, 103, 128, 208, 265, 275, 375
Dawson, J. L. M. 167, 282
Dayan, J. 387
Dearing, E. 306
Deater-Deckard, K. 244
Decade of Behavior: 2000-2010 134
Deci, E. L. 221, 224, 225, 232, 237, 243
Deeds, O. 168, 244
Dekoviç, M. 198, 381, 399
Delia, J. G. 107, 112
Denner, J. 42
Dennis, T. A. 217, 218
De Silva, M. 277
Deutsch, M. 224
DeVos, G. 28, 60, 128, 161
De Wolff, M. S. 215
Dhanamitta, S. 259
Diaz-Guerrero, R. 46, 47
Diaz-Loving, R. 39
Diener, M. L. 139, 145, 215
Diri, A. 170
Dishion, T. J. 86, 120
Dixon, R. A. 63
Dodge, K. A. 59, 219, 244, 381, 382
Dohrn, B. 81, 411
Doi, L. A. 128
Dolan, L. 295
Doob, L. W. 167
Dornbusch, S. M. 113, 197
Doryan, E. A. 414
Douvan, E. 220
Drenth, P. J. D. 35
Duben, A. 184
Dubois, C. 135, 411
Dugan, S. 45
Duncan, G. J. 63, 81, 91, 108, 114, 120, 166, 225, 263, 411, 413
Dutta, R. 45
Dworkin, J. 220
Dym, B. 61

Earley, C. P. 150
Eccles, J. S. 112
Eckensberger, L. H. 33, 42, 225
Edwards, C. P. 152
Egeland, B. 215
Eibl Eibesfeldt, I. 212
Eisenberg, A. R. 110, 413
Eisenberg, L. 159
Ekstrand, L. H. 201
Elder, G. H. 63, 65, 81, 83
Eldering, L. 291, 308, 312
Eliram, T. 150
Ellis, S. 34
Engle, P. L. 299
Enriquez, V. G. 39, 46, 128
Epstein, A. 112, 114, 295
Ercan, S. 360
Erelçin, F. G. 184
Erikson, E. H. 126, 149, 221, 223
Erol, N. 111
Esmonde, I. 95
Etzioni, A. 29, 133, 198, 225

Farran, D. C. 306
Fawcett, J. T. 72, 170, 173, 184
Featherman, D. L. 33, 61, 63
Feiring, C. 215
Feng, X. 102, 217, 377
Festinger, L. 57

Fiati, T. A. 50
Fiese, B. H. 61, 77, 83, 106, 115, 120
Fischel, J. E. 114
Fişek, G. O. 232, 402
Fleming 108
Fleming, J. S. 108
Foege, W. H. 414
Forgas 150
Forgas, J. P. 150
Frank, S. J. 223
Franz, C. E. 223
Freud, A. 149, 221, 234
Fricke, T. E. 169
Friedlmeier, W. 218
Fromm, E. 126
Frost, L. 128
Fu, V. R. 162, 196, 198, 199, 244
Fujinaga, T. 217
Fukkink, R. G. 291, 296
Fukushima, O. 153
Fuligni, A. J. 42, 92, 382, 383, 387
Fuller, B. 291
Furstenberg, F. F. 169

Gabrenyna, W. K. 150
Gabriel, S. 37
Gaertner, J. 155
Gaines, A. D. 129, 244
Ganapathy, H. 120
Garbarino, J. 405
Garber, J. 244
Gardiner, H. W. 36, 43, 64
Gardner, W. L. 37, 156
Gautam, K. C. 414
Gauvain, M. 34
Gay, J. 91
Gebhardt, E. D. 291, 296
Geertz, C. 127, 131
Gelfand, M. 142
Gellner, E. 261, 267
Gennetian, L. A. 82, 115, 166
Georgas, J. 45, 66, 78, 141, 166, 167, 168, 184, 185, 195, 235, 243, 245, 420
Gerard, H. B. 57
Gergen, K. J. 131, 132
Geyer, S. 199, 200
Ghassemi, H. 280
Gheorghiu 235
Gheorghiu, M. A. 235
Gilbert, G. M. 369
Gillespie, J. M. 28
Gilligan, C. 152, 199, 224, 234
Glassman, M. 84
Gökşen, F. 417
Göncü, A. 77, 79, 97
Gonzales, N. A. 219, 381
Goodnow, J. J. 75, 76, 79, 92, 113, 263, 334, 387, 404, 406
Goodson, B. D. 297
Goosens, L. 227, 244
Gopaldas, T. 280
Gore, J. S. 157
Gorer, G. 135
Gottfried, A. E. 108, 263, 285
Gray, S. 295
Green, P. 134
Greenfield, P. M. 30, 33, 42, 43, 61, 65, 76, 92, 93, 94, 97, 100, 174, 209, 216, 218, 261, 270, 271
Greenough, W. T. 281
Greenspan, S. 83
Greenwald, A. G. 143
Greulich 286
Greulich, W. W. 286
Grigorenko, E. L. 104
Grolnick, W. S. 225
Grossmann, K. E. 214
Grotevant, H. D. 221, 223, 232, 243
Gruen, G. 111
Grunebaum, H. 182
Grusec, J. E. 58, 219, 381, 382
Gudykunst, W. B. 144, 239
Guerin, P. J. 148
Guiraudon, V. 118, 389
Guisinger, S. 223, 224, 225
Gülgöz, S. 16, 349
Güngör, D. 243, 384
Gunnar, M. R. 282
Gusfield, J. R. 167
Gutierrez, J. 113

Hadeed, J. 306, 415
Hagiwara, S. 152
Haglund, E. 264
Haight, W. L. 77, 79, 107
Hakuta, K. 128
Halpern 134, 293, 306
Halpern, R. 134
Hamaguchi, E. 128
Hamilton, C. E. 215

Hanawalt, B. A. 70, 72, 169
Handwerker, W. P. 219
Hanna, M. A. 198
Hardie, E. A. 143
Hardy, J. 79
Harkness, S. 33, 61, 66, 71, 76, 83, 88, 104, 110, 128, 129, 152, 211, 217, 259
Harold, R. D. 112
Harris, R. 114
Harrison, A. D. 61, 86, 405
Hart, B. 114, 115, 264
Hartman, H. 148
Harvey, O. J. 271
Harwood, R. 102, 128, 151, 214, 217, 219, 377, 381, 382
Hatano, G. 96, 98, 99
Hau, K. T. 58
Hebbeler, K. 295
Heelas, P. 46, 126, 129
Heine, S. J. 154, 155, 157
Helling, G. A. 89, 91
Hendrix, L. 136
Herdt, G. 43
Herskovits 36, 371
Herskovits, M. J. 371
Hertzman, C. 81, 82
Hess, R. D. 325, 333
Hinkle, D. E. 198
Ho, D. Y.-F. 144
Hockenberger, E. 115
Hodgins, H. 225
Hoff, E. 91, 106, 107, 110, 114, 115, 264, 341
Hoffman, J. A. 221, 234
Hoffman, L. W. 72, 81, 170, 171, 200, 381, 382, 413
Hoffman, M. L. 112, 197
Hofstede, G. 48, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 168, 238, 239
Hogan, R. 132, 225
Hong, Y. 168, 183, 197, 245, 372, 376
Hood, W. 271
Horowitz, F. D. 283, 285
Hoselitz, B. 168
Hou, F. 387
Hovland, C. I. 372
Hsu, F. L. K. 60, 128, 135
Huang, C.-C. 84
Hui, C. H. 138, 240
Huiberts, A. 230, 243
Hull, D. B. 197
Hultsch, D. F. 63
Huntsinger, C. S. 77, 244
Hurrelmann, K. 33, 62, 225, 234
Huston, A. C. 63, 81, 115, 166, 411, 416, 417, 424
Hutschemaekers, G. J. M. 36, 38
Huynh, C. T. 257, 271
Hwang, K.-K. 39
Hyman, S. 283, 387
Hynie, M. 240

Idema, H. 384
Iglesias, E. V. 289, 414
İmamoğlu, E. O. 188, 232
Inagaki, K. 96, 99
Inglehart, R. 202, 232, 235, 420
Inkeles, A. 135, 167
Irice, R. A. 91, 111
Irvine, S. H. 95, 103
Isaka, H. 153
Iwawaki, S. 168

Jackson, A. P. 84, 120
Jacobs, A. 61, 413
Jacobson, L. 296
Jahoda, G. 23, 29, 33, 39, 41, 46, 208
James, A. 71, 126
Jing, Q. 75
Joe, R. C. 36
Johnson, M. 21, 126, 293, 297
Jolly, R. 266
Jones, E. E. 281, 285
Jose, P. E. 77, 196, 198, 244, 381, 406
Juang, L. 36, 42, 95

Kagan, J. 28, 182
Kağıtçıbaşı, Ç. 1, 4, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 38, 40, 42, 45, 46, 50, 57, 59, 61, 62, 66, 67, 69, 72, 78, 84, 88, 102, 108, 109, 120, 121, 128, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 160, 162, 165, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 178, 183, 184, 188, 189, 192, 193, 194, 200, 204, 205, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 225, 227, 230, 231, 236, 238, 240, 241, 242, 243, 245, 248, 256, 265, 269, 275, 280, 306, 315, 322, 324, 331, 335, 339, 341, 342, 343, 344, 348, 349, 364, 368, 369, 370, 374, 379, 381, 382, 385, 387, 388, 389, 398, 411, 412, 417, 419

Kakar, S. 92
Kaku, H. 154
Kamerman, S. B. 81, 291, 411, 416
Kanaya, T. 197
Kao, H. S. R. 29, 168, 183, 256, 273
Kapadia, S. 220
Kaplan, H. 221, 223, 243
Kardiner, A. 135
Karlins, M. 369
Karpov, Y. V. 91
Karrer, B. M. 113
Karweit, N. L. 295
Kashima, E. S. 143
Kashima, Y. 153, 154
Kassenbaum, N. L. 414
Kato, K. 239
Katz, D. 369
Kaur, B. 45, 275
Kaya, A. 376, 389
Kaytaz, M. 292, 314, 361
Keating, D. P. 81
Keats, D. M. 14, 45
Kegan, R. 221, 234, 420
Keller, H. 33, 42, 43, 50, 61, 62, 76, 92, 104, 174, 209, 212, 213, 214, 216, 218
Kemmelmeier, M. 139
Keniston, K. 182, 199
Kennedy, A. 369, 373, 378, 384, 408
Keppler, A. 214, 221, 243
Kerber, K. W. 369
Kerr, J. 225
Kessen, W. 72
Killen, M. 218, 236
Kim, U. 39, 42, 46, 139, 168, 170, 183, 194, 221, 223, 243
Kiray, M. B. 405
Kirkpatrick, J. 60, 128
Kirpal, S. 298, 303
Kitayama, S. 27, 37, 38, 68, 142, 147, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 210, 218, 225, 233, 236, 237, 238, 239, 248
Klaus, D. 194
Klaus, R. A. 295
Klein, T. 194
Kluckhohn, C. 35, 135
Kluckhohn, F. R. 139
Koeatner, R. 225
Kohen, D. E. 82, 84, 166
Kohlberg, L. 151, 152
Kohn, M. L. 79, 80, 103, 174
Kohut, H. 132
Koido, K. 144
Kojo, K. 154
Koo, J. 168
Koppitz, E. M. 325
Korenman, S. 111
Kornadt, H. J. 57, 207
Kosic, A. 372
Kosmitzki, C. 33, 36, 43, 64
Kotchabhakdi, N. J. 259, 280, 299, 413
Koutrelakos, J. 185, 198
Kroeber, A. L. 35, 135
Kroger 221, 234
Kroger, J. 221
Kuhn, M. H. 50, 138
Küntay, A. 417
Kupersmidt, J. B. 81
Kupperbusch, C. 240
Kurman, J. 155
Kurokawa, M. 37, 239
Kurtines, W. M. 61, 63
Kuşçul, H. 360
Kwak, K. 58, 198, 220, 244, 379, 381, 387, 408
Kwon, Y.-E. 168

Lakoff, G. 126
LaLonde, R. N. 240
Laman, M. S. 223
Lamb, M. E. 92, 104
Lambert, W. E. 43, 79, 136, 388
Lamborn, S. D. 113, 197
Lamın, B. 61, 76, 213
Landers, C. 84, 275, 279
Lannegrand-Willems, L. 194, 218
Lansford, J. E. 59, 198, 219, 244, 381, 382
Laosa, L. M. 76, 79, 91, 92, 106, 107, 111, 341, 388, 406
Larson, R. 220
Lasch, C. 29, 132, 225
Laslett, P. 169
Latane, B. 150
Lau, S. 58, 113, 197
Lave, C. 61, 65, 93, 97, 100, 261
Layer, J. L. 297
Layzer, J. 297, 306
Lazar, I. 296
Leahy, R. L. 255
Leary, M. R. 223, 225
Lebra, T. S. 128
Lee, A. Y. 37

Lee, V. 37, 112, 144, 183
LeFevre, J. A. 114, 263
Lehman, D. R. 154, 157
Lerner, R. M. 33, 42, 61, 63, 83, 216, 361, 410
Leseman, P. 91, 109, 111, 115, 116, 291, 296, 297, 341
Lesthaeghe, R. 169
Leung, K. 140, 144, 153, 154
Levenstein, P. 295
Leventhal, T. 82
LeVine, R. A. 60, 61, 71, 72, 76, 77, 80, 91, 103, 128, 174, 213, 214, 269, 406
Levinger, B. 413
Levinson, D. J. 23, 135
Levy-Bruhl, L. 96
Lew, W. J. 58
Lewin, K. 18, 30, 33, 62, 132, 251, 328, 405
Lewis, M. 215
Leyendecker, B. 76, 102, 219, 380
Li, J. 75, 202, 236, 420
Liaw, F.-R. 77, 244
Liebkind, K. 371, 378
Lightfoot, C. 39, 61
Liljestrom, R. 202
Lin, C.-Y. C. 162, 196, 198, 244
Lin, J. 120
Linton, R. 135, 371
Linver, M. R. 81, 84
Lipsitt, L. P. 61
Little, S. A. 244
Lock, A. 126, 129
Lohaus, A. 212
Lombard, A. 312, 327
Lonner, W. J. 30, 42
Lopez, I. R. 376
Lopez, M. 297
Love, J. 297, 380
Lowell, E. L. 161
Lucca, N. 125, 240
Lucca Irızarry, N. 214
Luckmann, T. 60
Luhtanen, R. 155
Luria, A. R. 65, 90
Lykes, M. B. 134, 224
Lynch, J. H. 221, 232, 234, 243, 383

Ma, H. K. 152
Maccoby, E. E. 219, 232
Macfarlane, A. 169
Macro 101, 128
Madamba, A. B. 200
Madden, J. 295
Madsen, R. 29, 225
Magnuson, K. A. 81, 91, 108, 114, 263
Mahler, M. 148, 149, 221, 234
Malcuit, G. 212
Malewska-Peyre, H. 386
Malpass, R. S. 42
Mansour, M. 280
Marin, G. 153, 198
Markus, H. R. 27, 37, 38, 68, 142, 147, 150, 154, 156, 157, 158, 210, 218, 225, 233, 236, 237, 238, 239, 248
Marsella, A. J. 60, 128
Martin, J. A. 219, 232
Martini, M. 114, 263, 264
Mascolo, M. F. 202, 236, 420
Masse, L. N. 313
Masten, A. S. 84
Matsumoto, D. 36, 37, 42, 95, 139, 145, 154, 159, 236, 239, 240
Mayer, B. 194, 195
Mayer, S. 81
Maynard, A. 42, 76, 92
Mazrui, A. 167
McAndrew, F. T. 369
McCartney, K. 295, 306
McClelland, D. C. 161
McCusker, C. 138
McGoldrick, M. 166
McKey, R. H. 293, 294, 311
McLoyd, V. C. 61, 63, 81, 82, 86, 106, 107, 113, 120, 166, 411, 413
McPartland, T. S. 138
Mead, G. H. 60, 126
Mead, M. 135, 220
Meckstroth, A. L. 297
Meertens, R. W. 375
Meeus, W. 230, 244
Mehra, K. 269
Meisels, S. J. 291
Menon, U. 153, 161
Merrick, S. 215
Metallinos-Katsaras, E. 280
Meyer, P. A. 170
Miller, A. M. 217
Miller, J. G. 76, 82, 91, 97, 111, 115, 137, 142, 151-153, 156, 157, 161, 166, 214, 220, 225, 236, 238
Miller-Johnson, S. 297

Miller, S. A. 263
Min, K. F. 269
Minturn, L. 43, 136
Minuchin, S. 148, 166
Mirdal, G. M. 386, 388
Mishra, R. 195
Misra, G. 28, 161, 257, 272, 397
Mistry, J. 50, 64, 85, 263
Mistry, R. S. 63, 81, 84, 120
Miyake, K. 214
Mizuta, I. 159, 217
Model, S. 58, 85, 102, 106, 219, 244, 399
Modgline, A. A. 114
Moghaddam, F. M. 42, 256, 257
Moiser, C. 50
Molfese, V. J. 114
Montreuil, A. 386, 387
Moors, E. 227
Moos, R. H. 58
Morelli, G. 33, 91, 93, 128, 214, 218
Morris, P. 157, 197, 215
Morsbach, H. 128
Mulhall, S. 133
Mundy-Castle, A. 103
Munroe, R. L. 43
Murray, H. W. 284, 296
Mustard, J. F. 281, 413
Myers, R. G. 118, 270, 273, 274, 275, 278, 279, 298, 299, 301, 313, 319, 330, 347, 413, 416, 417

Nagano, K. N. 217
Naidu, R. K. 160
Nauck, B. 170, 174, 189, 194
Neff, K. 213, 218
Neisser, U. 286
Neki, J. S. 128
Nelson, C. A. 281, 282, 283, 286, 413
Neubauer, G. 225, 234
Nievar, M. A. 215
Nijsten, C. C. 380
Nikapota, A. D. 277
Nishida, T. 239
Noom, M. 221
Norasakkunkit, V. 37
Novikoff, A. B. 60
Nsamenang, A. B. 29, 39, 43, 45, 73, 92, 104, 105, 128, 256
Nucci, L. 43
Nunes, T. 61, 65, 97, 98, 99, 106, 110, 254, 264

O'Hara, J. 295
Obermeyer, I. 152
Ochs, E. 110
Ogbu, J. U. 61, 118
Ohbuchi, K. 153
Oishi, S. 139, 145
Okagaki, L. 106, 122
Okman, F. 339
Oloko, B. A. 73, 100, 268, 270
Olson, E. 405
Onur, B. 71
Oosterwegel, M. W. 58, 230, 244
Oppedal, B. 372
Orme, N. 169
Osaka, E. 139, 144
Osterweil, Z. 217
Otero-Sabogal, R. 198
Ou, S.-R. 297, 310
Oyserman, D. 14, 139, 143, 144, 145, 225
Özdalga, E. 202
Öztütüncü, F. 244

Padilla, A. M. 46, 198
Pandey, J. 45, 275
Panel 148, 234
Papierno, P. B. 410
Papousek, H. 47
Park, Y.-S. 168, 183
Parke, R. D. 77, 107
Patterson, G. R. 81, 86, 120
Pawlik, K. 42
Peabody, D. 369
Peach, C. 388
Pels, T. 58, 102, 106, 219, 244
Peltzer, K. 194
Pensky, E. 86
Pepitone, A. 131
Peralta de Mendoza, O. A. 91, 111
Perez, W. 198
Peristiany, J. C. 405
Pettengill, S. M. 57, 381
Pettigrew, T. F. 368, 369, 375
Pettit, G. S. 59, 244
Phalet, K. 28, 118, 120, 125, 161, 243, 244, 272, 376, 378, 384, 397, 408
Phillips, D. A. 282, 416
Phinney, J. S. 373
Piaget, J. 49, 62, 64, 96, 98, 151, 227, 310, 325, 330
Pine, C. J. 61, 148

Plomin, R. 284
Podmore, V. N. 79, 388
Pollitt, E. 280
Pollitt, R. 413
Pomerlau, A. 212
Poortinga, Y. H. 30, 33, 34, 36, 37, 43, 45, 66, 375
Posada, G. 214
Pott, M. 214, 216, 218
Prasad, M. 301
Pratkanis, A. R. 143
Preston, K. 240
Prout, A. 71
Provence, S. 308, 310
Pungello, E. 297

Quintana, S. M. 225

Rabbie, J. M. 57
Raeff, C. 218, 225, 232, 236
Ramey, C. T. 295, 297, 306, 310
Rank, O. 148, 224, 234
Razi, Z. 169
Realo, A. 139, 144, 235
Redfield, R. 371
Reese, H. W. 61
Reynolds, A. J. 291, 297, 306, 310
Rhee, E. 144
Rickman, J. 135
Risley, T. R. 114, 115, 264
Rispens, J. 297
Roberts, O. F. 86, 200
Rogoff, B. 19, 33, 34, 42, 43, 50, 61, 65, 72, 91, 92, 95, 97, 98, 105
Rohner, R. 37, 57, 219, 325, 332, 381
Roisman, G. I. 372, 376
Roland, A. 129, 168
Rood, V. R. 268
Roopnarine, J. L. 212
Rosen, B. C. 162, 397
Rosenbaum, L. K. 310
Rosenberg, B. G. 75, 372
Rosenthal, R. 93, 215, 296
Rosenzweig, M. R. 42
Rotenberg, M. 132, 134, 224
Roth, G. 223
Rothbaum, F. 159, 214, 216, 218, 233, 234, 237, 238, 248
Rotter, J. B. 159, 263, 285
Rudy, D. 58, 219, 381, 382
Rueter, M. A. 83
Rumberger, R. 291
Rutter, M. 282
Ryan, R. M. 221, 223, 224, 225, 232, 234, 237, 243, 383

Saal, C. D. 201
Sabatier, C. 76, 194, 212, 218
Sabogal, F. 198
Sagi, A. 214, 215
Şahin, N. 111, 339, 341
Sam, D. L. 194, 369, 372, 374, 376
Sameroff, A. J. 61, 77, 83, 106, 113, 115, 120
Sampson, E. E. 29, 131, 132, 134, 160, 198, 224, 225, 237
Sarason, S. B. 29, 133
Saraswathi, T. S. 42, 43, 45, 64, 120, 275
Savaşır, I. 111, 275, 339, 341
Saxe, G. 43, 95
Scarr, S. 284, 285, 295
Schaberg, L. 153, 161
Schalk-Soekar, R. G. S. 386
Schieffelin, B. B. 110
Schiller, J. S. 293
Schimmack, U. 139, 145
Schlegel, A. 220
Schley, S. 79
Schliemann, A. D. 61, 65, 97, 99
Schmitz, M. F. 221
Schoelmerich, A. 102, 219
Schonkoff, J. P. 424
Schonpflug, U. 244, 378, 384
Schooler, C. 208
Schorr, L. B. 63, 415, 417
Schothet, P. Z. 297
Schultz, M. D. 295
Schwartz, B. 134, 195
Schwartz, S. H. 45, 48, 141, 142, 143, 196, 238
Schwartz, T. 41
Schwarzwald, J. 150
Schweinhart, L. J. 295, 297, 307, 310, 311, 313, 347, 415
Scott-McDonald, K. 306
Scribner, S. 61, 97, 264, 268
Searle, W. 373, 384
Sedidikes, C. 155
Segall, M. H. 33, 34, 36, 37, 42, 43, 61, 62, 66, 93, 95, 97, 98, 100, 264, 268
Seifer, R. 83
Seitz, V. 308, 310

Selman, R. L. 197
Semin, G. 144
Sen, A. K. 289
Senecal, M. 114
Sénécal, M. 263, 264
Serpell, R. 61, 70, 100, 103, 174, 268, 270
Seshadri, S. 280
Sezgin, N. 111
Shah, P. M. 413
Shalala, D. E. 289, 414
Sherif, M. 132, 271, 369
Shi, S. 195
Shipman, V. C. 325, 333
Shonkoff, J. P. 291, 410
Shweder, R. A. 19, 38, 42, 43, 47, 60, 96, 97, 128, 137, 138, 142, 151, 153, 156, 161, 261
Sigel, I. E. 76, 106
Sigman, M. 47
Sikes, J. 100
Silbereisen, R. K. 61, 65, 225, 234
Silk, J. S. 197, 244, 420
Silverberg, S. B. 221, 234, 244
Simons, R. L. 86
Singelis, T. M. 142, 144, 227, 239, 240
Singh, J. V. 301
Singleton, R. 369
Sinha, D. 29, 39, 45, 46, 59, 136, 157, 168, 256, 273
Sinha, J. B. P. 161, 202, 255-257, 272, 397
Sjaastad, J. 111
Slaughter, D. T. 63, 86, 111, 199, 405, 406
Slavin, R. 295
Slobin, D. I. 110
Smetana, J. 244
Smilansky, M. 293, 312
Smitasiri, S. 259
Smith, M. B. 14, 17, 23, 90, 114, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 144, 162, 225, 238, 261, 410, 411
Smith, P. B. 33, 42, 45, 48, 69, 141, 196, 369
Smolkin, L. B. 270
Snapp, M. 100
Snibbe, A.C. 157
Snipper, A. S. 296
Snow, C. E. 114
Sockalingam, S. 277
Solomon, M. 200
Sparling, J. 295, 297
Spence, J. T. 133
Spielberger, C. 42
Spratt, J. E. 268
Srivastava, B. C. 301
Sroufe, L. A. 215
St. George, R. 79, 388
St.Pierre, R. G. 297
Staub, S. 134
Steele, C. M. 386
Steinberg, L. 113, 197, 221, 234, 244
Stephan, C. 100, 369
Sternberg, R. J. 106, 122
Stevens, J. H. 86, 405
Stevenson, H. 43, 128
Stigler, J. W. 43, 60
Stone, J. 157
Stonequist, E. V. 368
Strauss, C. 76
Strodtbeck, F. L. 139
Styfco, S. J. 414, 415
Suckow, J. 194
Suedfeld, P. 258
Suh, E. M. 144
Suina, J. H. 270
Suizzo, M.-A. 218
Sullivan, M. A. 29, 38, 42, 47, 60
Sun, L. K. 128, 129, 168
Sunar, D. 102, 128, 306, 322, 348, 364
Suomi, S. J. 282
Super, C. M. 33, 61, 66, 71, 76, 83, 88, 104, 110, 128, 129, 152, 259
Surkyn, J. 169
Suvannathat, C. 45
Suzuki, T. 157, 168, 216
Sweet, M. A. 291, 297, 305, 306
Swidler, A. 29
Swift, A. 133
Swyngedouw, M. 376, 384, 397, 408
Szapocznik, J. 61, 63

Takano, Y. 139, 144
Tal, J. 212
Talukder, E. 212
Tamang, B. L. 159
Tamis-LeMonda, C. S. 107, 212, 217, 264
Tan, J. P. 313
Tanaka, K. 153
Tang, H. 195
Taylor, C. 29, 131, 133, 225
Taylor, R. D. 42, 86, 200, 256
Teasdale, G. R. 91, 128
Tedeschi, J. T. 153

Terrel, D. 114
Tetlock, P. E. 258
Thadani, V. 169
The APA Monitor 410
Thomas, W. 60, 368
Thompson, R. A. 282, 283, 286, 413
Thorton, A. 169
Ting-Toomey, S. 239
Tipton, S. M. 29
Tizard, B. 413
Todd, P. E. 259
Toguchi, Y. 155
Toyama, M. 144
Tran, L. 291
Trapnell, P. D. 202, 225, 230, 243
Treboux, D. 215
Triandis, H. C. 14, 19, 36, 42, 47, 48, 125, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 153, 154, 233, 238, 240
Tripathi, R. C. 157, 272
Trommsdorff, G. 57, 58, 170, 189, 194, 195, 233, 234, 237, 238, 248, 381
Trompenaars, F. 45
Tseng, V. 58, 77, 382, 406
Tummala, P. 239
Tuncer, G. 243
Turiel, E. 43

Uleman, J. S. 144
UNESCO 256, 257, 266, 268, 269, 273, 291, 292, 302, 309, 400
UNICEF 84, 266, 273, 275, 277, 359
Üskül, A. K. 30, 240

Valsiner, J. 33, 39, 43, 61
Valya-Sevi, A. 259
van der Gaag, J. 304
van der Zee, K. 377
van de Vijver, F. J. R. 376, 378
Vandewater, E. A. 63
Van Ijzendoorn, M. H. 214, 215
Vannoy, D. 197
Vansant, I. 227
van Tuijl, C. 91, 115, 297, 341
Vedder, P. 308, 312
Velting, O. N. 295
Verhoeven, L. 268
Verhulst, F. C. 115, 388
Verma, S. 220
Vidyasagara, N. W. 277
Vignoles, V. L. 235
Villareal, M. J. 125, 140, 240
Völker, S. 212, 214
Vollebergh, W. 58, 230, 244
Von Bertalanffy, L. 60
Vygotsky, L. S. 49, 61, 64, 65, 88, 90, 97

Wachs, T. D. 47, 111, 283, 285
Wagar, B. 156
Wagner, D. A. 43, 265, 267, 268
Walberg, H. J. 306
Wallach, M. A. 14, 29, 133, 225
Walters, G. 369
Wang, Q. 120, 150, 154, 156, 217, 306
Wang, Z. M. 256
Ward, C. 369, 372, 373, 378, 384, 386, 392, 408
Washington, V. 199, 298, 304
Wasik, B. A. 295
Watabe, M. 139
Waters, E. 215
Weikart, D. 295
Weil, S. 201
Weinfeld, N. 215
Weisner, T. S. 217, 232
Weiss, H. B. 61, 293, 413
Weissman, M. D. 240
Weisz, J. R. 159, 160, 214, 216, 218
Weller, P. 388
Westen, D. 202, 203
Whitbeck, L. B. 86
White, G. 60, 71, 72, 77, 128, 223, 271
White, M. I. 406
Whitehurst, G. J. 114, 295
Whiting, B. B. 43, 71, 136
Whiting, J. W. 43, 71, 135, 147
Wiggins, J. S. 202, 225, 230, 243
Williams, W. M. 40, 268, 269, 286
Wilson, M. N. 61, 86
Winichagoon, P. 259
Winkvist, A. 75, 165
Witkin, H. 136, 147
Woodhead, M. 71, 72, 293, 294, 296, 301
World Bank. 298, 304, 314
World Health Organization 277
Wright, C. 215

Yamagishi, T. 139, 144, 234, 235
Yamaguchi, S. 155, 160, 240
Yang, C. F. 78, 168, 184, 202

Yang, K.-S. 28, 39, 120, 140, 161, 162, 202, 272, 397
Yang, S. 120
Yau, J. 198, 244
Yee, C. 240
Yeung, W. J. 81, 84
Yoshida, T. 154
Yoshikawa, H. 306
Young, M. E. 279, 290, 291, 298, 314
Young, N. 202, 232
Yovsi, R. 104, 214
Yu, A.-B. 120, 161, 162, 183, 272, 397
Zahn-Waxler, C. 217
Zax, M. 83
Zeitlin, M. 43, 277, 280, 413
Zevenbergen, A. A. 295
Zheng, G. 195
Zhou, Q. 159
Zigler, E. 293, 308, 414, 415
Zimbardo, P. G. 134, 410
Zimmerman, B. J. 93
Znaniecki, F. 60, 368