Mary J. Gander / Harry W. Gardiner



ÇOCUK VE ERGEN GELİŞİMİ

Yayıma Hazırlayan: Prof. Dr. Bekir Onur

5. BASKI

İMGE kitabevi

İMGE kitabevi

Mary J. Gander, 1986'dan beri Winona State University'de (Winona, Minnesota, USA) profesördür. Daha önce, University of Wisconsin'de (La Crosse, Wisconsin, USA) ders vermekteydi. Harry Gardiner ile birlikte yazdığı "Çocuk ve Ergen Gelişimi" kitabına ek olarak, birçok araştırma yapmış, profesyonel yazı yazmıştır. Üniversite dışındaki organizasyonlar için düzenli olarak danışmanlık yapıp eğitim vermekte; yabancı ülkelerde de çalışmalar yürütmektedir.

Harry Gardiner, 27 yıl boyunca kültürler arası psikoloji, çocuk gelişimi ve uluslararası çalışmalar hakkında dersler tasarlayıp verdiği University of Wisconsin'de (La Crosse) fahri profesördür. Avrupa, Asya ve Birleşmiş Milletler'de eğitim, öğretim ve araştırmalarda bulunmuştur. Dr. Gardiner, *Society for Cross-Cultural Research*'ün sabık başkamdır; *Cross-Cultural Psychology Bulletin*'deki öğretim forumunda editör ve *Journal of Cross-Cultural Psychology* için danışman editör olarak çalışmaktadır. Yetmiş beş makale, üç kitap, ulusal ve uluslararası toplantılarda altmıştan fazla sunum yapmıştır. En son kitabı, Corinne Kosmitzki ile birlikte yazdığı, 3. baskısı yapılan 'Live Across Cultures: Cross-Cultural Human Development"tir.

Prof. Dr. Bekir Onur, 1944 Adana doğumludur. 1967'de Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü'nü bitirdi. 1969'da Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin akademik kadrosuna katıldı. Ankara Üniversitesi'nde *Oyuncak Müzesi*'ni (1990), *Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi*'ni (ÇOKAUM, 1994) ve *Müze Eğitimi Anabilim Dalı*'nı (1997) kurdu. Çocuk-ergen-yetişkin psikolojisi, çocuk kültürü, çocukluğun tarihi, müze eğitimi alanlarında çalışan Bekir Onur, telif ve çevirt pek çok yapıta imzasını attı.

Onur'un Eserleri:
- *Kadın, Gençlik ve Cinsellik* (Gür, 1986)
- *Gelişim Psikolojisi* (V Yayınları, 1986, 1991; İmge Kitabevi Yayınları, 1995, 1997, 2000, 2004)
- *Oyuncaklı Dünya* (Verso, 1992; Dost, 2002)
- *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Mary J. Gander - Harry W. Gardiner'den çeviri, Prof. Dr. Ali Dönmez ve Prof. Dr. Nermin Çelen ile birlikte, İmge Kitabevi Yayınları, 1993, 1995, 1998, 2001, 2004)
- *Toplumsal Tarihte Çocuk* (Tarih Vakfı, 1994)
- *Ergenliği Anlamak* (Janes F. Adams'tan çeviri, İmge Kitabevi Yayınları, 1995, 2000)
- *Çocuk Kültürü* (ÇOKAUM, 1997)
- *Cumhuriyet ve Çocuk* (ÇOKAUM, 1999)
- *Çocuk ve Toplum* (ÇOKAUM, 1999)
- *Müze ve Galeri Eğitimi* (ÇOKAUM, 1999)
- *Yaratıcı Düşünme ve Müzeler* (ÇOKAUM, 2000)

Prof. Dr. Ali Dönmez, 1945 Burdur Yeşilova, Kavak doğumludur. 1970 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ni bitirdi. Doktora eğitimini ABD'de Kansas Üniversitesi'nde 1978 yılında tamamladı. Sekiz yıl ABD'de çalıştıktan sonra, doçent olarak AÜ DTCF Psikoloji Bölümü'nde göreve başladı. 1991 yılında profesörlüğe yükselen Dönmez, halen bu bölümün başkanı olarak görev yapmaktadır.

Dönmez'in Eserleri:

- *Sosyal Psikoloji* (J. L. Freedman - D. O. Sears - J. M. Carlsmith'ten çeviri, Ara Yayınları, 1989; İmge Kitabevi Yayınları, 1993, 1998)
- *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Mary J. Gander - Harry W. Gardiner'den çeviri, Prof. Dr. Bekir Onur ve Prof. Dr. Nermin Çelen ile birlikte, İmge Kitabevi Yayınları, 1993, 1995, 1998, 2001, 2004)
- *Sosyal Psikolojik Açıdan Kamuoyu ve Siyaset* (Michael A. Milburn'dan çeviri, Veli Duyan ile birlikte, İmge Kitabevi Yayınları, 1998)
- *İnsanları Etkileme Yolları* (Robert B. Cialdini'den çeviri, İmge Kitabevi Yayınları, 2001)

Prof. Dr. Nermin Çelen, 1949 İstanbul doğumludur. İlk öğrenimini Bursa'da, orta öğrenimini İstanbul'da tamamladı. 1973 yılında ODTÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nden mezun oldu. 1983 yılına kadar S.S.Y. Bakanlığı'na bağlı Ana ve Çocuk Sağlığı Merkezi'nde psikolog olarak görev yaptı. 1983 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı. 1986 yılında Klinik Psikoloji alanında doktorasını tamamladı. 1994 yılında doçent unvanı aldı. Alanında yurtiçi ve yurtdışı çalışmaları olan Çelen, halen Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü öğretim üyesidir.

Çelen'in Eserleri:

- *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Mary J. Gander - Harry W. Gardiner'den çeviri, Prof. Dr. Ali Dönmez ve Prof. Dr. Bekir Onur ile birlikte, İmge Kitabevi Yayınları, 1993, 1995, 1998, 2001, 2004)
- *Öğrenme Psikolojisi* (İmge Kitabevi Yayınları, 1999)

Mary J. Gander - Harry W. Gardiner

Çocuk ve Ergen Gelişimi

Yayıma Hazırlayan
Prof. Dr. Bekir Onur

Çevirenler
Prof. Dr. Ali Dönmez – Prof. Dr. Nermin Çelen
Prof. Dr. Bekir Onur

5. Baskı

İMGE kitabevi

İmge Kitabevi Yayınları
Genel Yayın Yönetmeni
Şebnem Çiler Tabakçı

ISBN 975-533-068-2

Özgün Adı
Child and Adolescent Development

© Mary J. Gander - Harry W. Gardiner, 2004
© İmge Kitabevi Yayınları, 1993

Tüm hakları saklıdır.
Yayıncı izni olmadan, kısmen de olsa
fotokopi, film vb. elektronik ve mekanik
yöntemlerle çoğaltılamaz.

1. Baskı: 1993
2. Baskı: 1995
3. Baskı: 1998
4. Baskı: Ocak 2001
5. Baskı: Eylül 2004

Kapak
Murat Özkoyuncu

Sayfa Düzeni
Yalçın Ateş

Kapak Resmi
Charles Hunt, *La Partie de Cartes (Ayrıntı)*

Baskı ve Cilt
Pelin Ofset (312) 418 70 93/94

İmge Kitabevi
Yayıncılık Paz. San. ve Tic. Ltd. Şti.
Konur Sok. No: 3 Kızılay 06650 Ankara
Tel: (312) 419 46 10 - 419 46 11 • Faks: (312) 425 29 87
İnternet: www.imge.com.tr • E-Posta: imge@imge.com.tr

İmge Dağıtım

Ankara
Konur Sokak No: 43/A Kızılay
Tel: (312) 417 50 95/96 - 418 28 65
Faks: (312) 425 65 32
E-Posta: dagitim@imge.com.tr

İstanbul
Mühürdar Cad. No: 80 Kadıköy
Tel: (216) 348 60 58
Faks: (216) 418 26 10
E-Posta: kadikoy@imge.com.tr

İçindekiler

Sunuş 13
Önsöz 17

BİRİNCİ KESİM
GELİŞİMİN TEMELLERİ

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ 25
TARİHSEL AÇIDAN ÇOCUKLUK 26
Ortaçağda Çocuk Görüşü 26
Çocukluk Kavramı Ortaya Çıkıyor 30
Bir Çocukluk Dünyası Yaratılıyor 31
ÇOCUK GELİŞİMİNİN BİLİMSEL İNCELENMESİ 33
Deneysel ve Psikanalitik Psikoloji 34
Gelişimsel Bakış Açısının Ortaya Çıkışı 35
Çocuk Gelişiminde Araştırmanın Kullanılması 37
ÖZET 41

İKİNCİ BÖLÜM
BAŞLANGIÇLAR 43
İNSANIN DÖLLENMESİ 44

GENETİK MİRAS 46
Kromozom Nedir? 46
Gizilgüç Olarak Genetik Miras 47
Baskın ve Çekinik Genler 48
Cinsiyetin Genetik Belirlenmesi 48
Cinsiyete Bağlı Özellikler 50
Genetik Çeşitlilik 52
ZEKÂ GELİŞİMİNDE GENETİK ETKİLER 52
İnsanlarda İkiz Araştırmaları 54
Dinamik Etkileşim Görüşü 55
KİŞİLİK GELİŞİMİNDE GENETİK ETKİLER 56
Anormal Kişilik Özelliklerinin Kalıtsallığı 57
Davranışsal Genetik 58
GENETİK ANORMALLİKLER 59
Kromozom Anormallikleri 60
Anormal Genler 62
Genetik Rehberlik 63
ANA BABA OLMA KARARI 65
Çocuk Sahibi Olma Nedenleri 65
Birleşik Devletler'de Doğurganlık Eğilimi 67
Ana Baba Olmayı Öğrenme 68
Kaç Tane ve Ne Kadar Arayla 69
ÖZET 72

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DOĞUM ÖNCESİ GELİŞİM 75
DOĞUM ÖNCESİ DÖNEM 76
İlk Üç Ay 76
İkinci Üç Ay 82
Üçüncü Üç Ay 83
ÇEVRESEL ETKİLER 85
Kritik Dönemler 85
Doğum Öncesi Etkiler: İlaçlar ve Kimyasal Maddeler 87
Diğer Doğum Öncesi Etkiler 94
Çevresel Etkilerle İlgili Son Bir Not 100
ÖZET 101

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

DOĞUM 103
DOĞUM SÜRECİ 104
Doğum Komplikasyonları 106
Apgar 110
DOĞUM SÜRECİNE TARİHSEL VE
PSİKOLOJİK BAKIŞ 111
Amerika'daki Durum 111
Doğal Çocuk Doğurma Eğilimi 113
Doğum Sırasında Kullanılan İlaçların Etkisi 114
Doğumun Psikolojisine İlişkin Diğer Eğilimler 115
Özürlü Bir Çocuğun Doğumu 120
ÖZET 121

İKİNCİ KESİM
BEBEKLİKTE GELİŞİM

BEŞİNCİ BÖLÜM

ALGI VE HAREKET GELİŞİMİ 127
YENİDOĞANIN BETİMLENMESİ 127
Bedensel Görünüm 128
Durumlar 130
Küçük Bebekler Arasındaki Bireysel Farklılıklar 132
HAREKET KONTROLÜ VE YETENEĞİ GELİŞİMİ 134
Yenidoğanın Refleksleri 134
Beynin Rolü 136
Hareket Gelişiminin Temeli Olarak Refleksler 138
Olgunlaşma ve Uygulama 139
Hareket Gelişimi İçin Bir Bilgi-İşlem Modeli 142
Hareket Gelişiminin Sırası 146
Gelişimin Normatif ve Sırasal Ölçekleri 148
İLK ALGI YETENEĞİ VE GELİŞİMİ 151
Koku ve Tat Algısı 152
İşitme Yeteneği 153
Koşullanma ve Alışkanlık Araştırması 154
Görme Yeteneği 156
Görme Yeteneği Nasıl Gelişir? 159

ÖZET 162

ALTINCI BÖLÜM
BİLİŞSEL GELİŞİM VE DİL GELİŞİMİ

İLK BİLİŞSEL GELİŞİM 166
Algısal Tercihler 166
Kavram Gelişimi 170
Düşünmenin ve Akıl Yürütmenin Temelleri 177
Bebeklerde Öğrenme 184
İLK DİL GELİŞİMİ 185
Gelişimsel Psikolengüistik 186
Dil Gelişiminde Üretme Görüşü 194
Dil Gelişiminde Öğrenme Kuramı 199
DİL VE BİLİŞ 207
Sapir-Whorf Varsayımı 207
Dilin Kazanılmasına İlişkin Bilişsel Varsayım 208
ÖZET 210

YEDİNCİ BÖLÜM

İLK TOPLUMSAL GELİŞİM 213
BAĞLANMA SÜRECİ 214
Başarılı Bağlanmaya Katkıda Bulunan Etkenler 214
Bağlanma Sorunlarına Katkıda Bulunabilen Etkenler 225
Gelişim Sorunlarını Aşma Çabaları 233
BAŞARILI BAĞLANMANIN SONRAKİ
GELİŞİME ETKİLERİ 236
Uzun Sürekli Etkilerin Kanıtları 236
Erikson'un Kuramı 238
ÖZET 241

ÜÇÜNCÜ KESİM
İLK ÇOCUKLUKTA GELİŞİM

SEKİZİNCİ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ ÇOCUK: BİLİŞSEL GELİŞİM 247
İLK ÇOCUKLUK NEDİR? 248

İLK ÇOCUKLUKTA GELİŞİM GÖREVLERİ 249
DÜŞÜNCENİN GELİŞİMİ 250
Duyu-Hareket İşleyişinden İşlem Öncesi İşleyişe Geçiş 254
İşlem Öncesi Düşüncenin Özellikleri 257
Sayılarla Uğraşma Yeteneği 261
ÇOCUKLARDA KAVRAMLAR VE KAVRAM GELİŞİMİ 264
Yapaycılık ve Canlandırmacılık 265
İlişkiler 267
Kavramlar Nasıl Gelişir? 268
Kalıp Yargılar 269
İLK ÇOCUKLUKTA BİLİŞSEL GELİŞİMİ KOLAYLAŞTIRMA 271
Piagetci Programlar 271
Bilişsel Gelişimi Etkileme 273
Oyun ve Oyuncaklar 278
Televizyon ve Biliş 281
AHLAK GELİŞİMİ 283
Bilişsel Gelişim Kuramları 283
DİL BECERİLERİ 291
ÖZET 292

DOKUZUNCU BÖLÜM
OKUL ÖNCESİ ÇOCUK: KİŞİLİK GELİŞİMİ VE TOPLUMSAL DAVRANIŞ 295
YENİ GELİŞİM GÖREVLERİ 296
TOPLUMSAL GELİŞİM 296
Toplumsallaşma Süreci 297
Aile ve Ana Baba Etkileri 298
Disiplin ve Etkileri 300
Boşanma ve Çocuklar 309
Kardeşlerin Etkisi 311
Yaşıt İlişkileri 314
Oyun Dünyası 315
KİŞİLİK GELİŞİMİ 319
Erikson'un Kuramı 319
Cinsiyet Rolü Gelişimi 321
HEYECAN GELİŞİMİ 324
Çocuklar Heyecanları Nasıl Kazanırlar? 325
Bazı Özgül Heyecanlar 326

OKUL ÖNCESİ DENEYİMLER 329
Okul Öncesi Program Türleri 329
ÖZET 333

DÖRDÜNCÜ KESİM
ORTA ÇOCUKLUKTA GELİŞİM

ONUNCU BÖLÜM

OKUL ÇOCUĞU: BİLİŞSEL GELİŞİM 339
ORTA ÇOCUKLUK NEDİR? 340
ORTA ÇOCUKLUKTA GELİŞİM GÖREVLERİ 341
DÜŞÜNCENİN GELİŞİMİ 342
İşlem Öncesi İşleyişten Somut İşlem İşleyişine Geçiş 342
Somut İşlem Düşüncesinin Özellikleri 345
Sayılarla Uğraşabilme Yeteneği 351
Mizahın Değerini Anlama 353
AHLAK GELİŞİMİ 357
Bilişsel Gelişim Kuramı 357
Toplumsal Öğrenme Kuramı 360
Ahlak Gelişimini Kolaylaştırmada Bilişsel Bir Yaklaşım 366
AKADEMİK KONULAR 369
Bilişsel Üslup 370
Zekâ 374
Zekâ Ölçümünde Yanlılık 376
Zekâ Bölümü Puanlarının Anlamı 378
Zekâ Üzerinde Ailenin Etkileri 379
Ayrıksı Çocuklar 381
Üstün Çocuk 383
Yaratıcılık ve İmgeleme 385
ÖZET 389

ON BİRİNCİ BÖLÜM

OKUL ÇOCUĞU: KİŞİLİK GELİŞİMİ VE
TOPLUMSAL DAVRANIŞ 393
YENİ GELİŞİM GÖREVLERİ 394
Toplumsal Gelişim 395
Aile ve Ana Baba Etkisi 395

Yaşıt İlişkileri 398
Empati Gelişimi 402
KİŞİLİK GELİŞİMİ 404
Erikson'un Kuramı 404
Cinsiyet Rolü Gelişimi 406
HEYECAN GELİŞİMİ 413
Çocukların Korkularında Gelişimsel Değişimler 414
Bazı Özel Korkular ve Fobiler 415
Korkuların ve Fobilerin Ortadan Kaldırılması 416
Saldırganlığın Gelişimi 417
OKUL DENEYİMLERİ 420
Okul Ortamı Türleri 422
Öğretmenlerin Etkisi 423
İlkokul Ders Kitapları 425
İki Dilde Eğitim 427
Avantajsız Çocuklar 428
ÖZET 429

BEŞİNCİ KESİM
ERGENLİKTE GELİŞİM

ON İKİNCİ BÖLÜM
BEDENSEL, CİNSEL, BİLİŞSEL GELİŞİM 437
ERGENLİK NEDİR? 438
ERGENLİKTE GELİŞİM GÖREVLERİ 440
BEDENSEL VE CİNSEL GELİŞİM 444
Bedensel Değişimler 444
Birincil ve İkincil Cinsiyet Özellikleri 448
Beden İmgesi 451
Erken ve Geç Olgunlaşanlar 452
Cinsel Gelişim 453
BİLİŞSEL GELİŞİM 458
Piaget: Soyut İşlem Düşüncesi 459
Elkind: Ergen Benmerkezciliği 466
Kohlberg: Ahlak Gelişimi 468
ÖZET 474

ON ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KİŞİLİK GELİŞİMİ VE TOPLUMSAL DAVRANIŞ 477
TOPLUMSAL GELİŞİM 478
Aile İlişkileri 478
Yaşıt İlişkileri 487
KİŞİLİK GELİŞİMİ 491
Erikson'un Kuramı 491
Kimlik ve Benlik Kavramı 492
OKUL DENEYİMLERİ 495
Yeni Gelişim Görevleri 495
Öğrencilerin Okul Karşısındaki Tutumları 496
Öğretmenlerin Rolü 497
Diğer Etkiler ve Sonuçlar 498
Liseden Ayrılma 498
MESLEK SEÇİMİ 500
Mesleğe İlişkin Bazı Görüşler 502
Önemli Etki Kaynakları 503
Lise Sırasında Çalışma 504
ERGENLİK SORUNLARI 505
Ergen Suçluluğu 506
İlaç Bağımlılığı 508
Ergen Gebeliği 511
ÖZET 512

EK: ÇOCUKLARI GÖZLEMLEME KILAVUZU 515
SÖZLÜK 531
KAYNAKÇA 563

Sunuş

Günümüzde bilgi çağından söz etmek artık sıradan oldu. Yirmi birinci yüzyıla yaklaşmakta olduğumuzu vurgulamak da öyle. Hızla değişen bir dünyada geleneksel bilgiler altüst olurken, yeni bilgilere gereksinme duyulması da olağandır. Gelişmiş dünya bu gereksinmeyi karşılayabildiği için bilgi çağını yaşadığını söyleyebilmektedir. Peki biz bu gelişmenin neresindeyiz?

Sözgelimi, üniversitelerinde birçok dersin hâlâ kitapsız yapıldığı bir ülkeyiz.* Bu demektir ki, üniversite öğrencileri bilgiyi yalnızca "hoca"nın ağzına bakarak ediniyorlar. Ancak medreseye yaraşır böyle bir eğitim düzeninde, ne bilimden söz edilebilir ne de çağdaşlıktan. Bu tür bir eğitim ortamında öğretici tek "otorite"dir, öğrenci bağımlıdır, verilen bilgi çok sınırlıdır ve üstelik yanlıdır (tabii, eğer yanlış değilse). Böyle bir zeminde "yetişen" bir öğrenci, bir

* En son çocuk psikolojisi yayınının üzerinden yirmi yıldan fazla geçmiş. A. T. Jersild çevirisi için Prof. Dr. Gülseren Günçe'ye teşekkür borçluyuz.

ders için değil bir tek ders kitabı, kütüphaneleri dolduran sayısız kaynaktan (kitaplar, dergiler, filmler, kasetler, bilgisayarlar) beslenen çağdaşlarına nasıl yetişebilecektir? "Talebe" (öğrenici) olmaktan çıkıp, ne zaman "inceleyici" (student) olabilecektir?

Peki, üniversitelerimiz ders kitabı yayınlamazlarsa gençler çağdaş bilgilere nasıl ulaşabilecektir? Kütüphaneler tamtakırsa? Üniversite elemanları ders kitabı yayınlamayı –hele de çevirmeyi!– zaman yitirmek sayıyorlarsa? Sözlü – dolayısıyla tek– bilgi kaynağı olmanın keyfini, ayrıcalığını yaşamak varken, yazmanın, yayınlamanın sıkıntılarına neden katlanmalı diye düşünüyorlarsa? Daha fazla saymaya gerek yok. Bu satırların yazarı kitapsız eğitimin üniversitenin bir utancı olduğunu düşünegelmiştir. Yüz binlerce genç birçok alanda bizden yayın beklemektedir. Onları okuma alışkanlığı olmamakla nasıl suçlayabiliriz, kendimiz yazma alışkanlığını hâlâ kazanmamışken? Bu bir sorumluluktur, görevdir, borçtur! Üstelik iyi bir ders kitabı yalnızca bir öğretim aracı değildir (şişirilmiş, doldurulmuş ticari örnekleri dışında); aynı zamanda sentez gerçekleştiren, ufuk açan, esin veren bir bilgi kaynağıdır. Batıda yıllarca elden düşmeyen böyle ünlü ders kitapları olduğu bilinir. Keşke zamanımız olsa, yüksünmesek, küçümsemesek de bu tür kitapları dilimize çevirebilsek... Üniversite öğretiminde çağdaşlaşmanın yollarından biri de klasikleşmiş bu örneklerin dilimize kazandırılması olsa gerektir. (Şimdilik "telif" yazabilecek kadar bilgi ve bulgu birikimimiz olmadığını unutmamak gerek. Bizde neden henüz yerli ders kitabı olamayacağını anlamak için elinizdeki kitabın kaynakçasına bir göz atmak yetecektir.)

Gelişim psikolojisi alanında şimdiye kadar üç ergenlik, bir yetişkinlik psikolojisi kitabını yayınlamış biri olarak, şimdi de bir çocuk psikolojisi kitabını sunmaktan gurur duyduğumu saklamayacağım. Üstelik bu kitap "bir ders ki-

tabı ancak böyle yazılabilir" dedirtecek kadar iyi düzenlenmiş bir kaynak. Önsözde de belirtildiği gibi, kitabın yapısı öğretim ilke ve yöntemlerinin somut bir uygulama örneği sanki; her şey öylesine inceden inceye düşünülmüş ve kotarılmış. (Fotoğrafları, ek bilgi kutularını, salık verilen kaynakları elimizde olmayan nedenlerle kitaba katamadığımız için gerçekten üzüldük.) Çeviriye gelince, çeviride de en iyisini yapmaya özen gösterdiğimizi belirtmeye gerek yok. Sorunlar varsa, sorumluluğunun bu satırların yazarına ait olduğunu söylemek zorundayım.

Bu çeviri olağandışı bir işbirliğinin ürünü oldu. Prof. Dr. Ali Dönmez ve Doç. Dr. Nermin Çelen benim yakınmalarıma katlanma gücünü hiç yitirmeden çalıştılar. Prof. Dr. İpek Gürkaynak desteğini ve yardımını hiç esirgemedi. Uzman Demet Öngen'in de katkıları oldu. Daha sayamayacağım birçok kişinin de... Hepsine minnet borçluyum. İmge Kitabevi Yayınlarının ilgililerine de teşekkür ediyorum.

Bekir Onur
Ankara, Ağustos 1993

Önsöz

Carl Sagan'ın yakınlarda dediği gibi, "Her birimizin içinde bir evren vardır". Bireysel evrenlerin keşfedilmesi birbirinden tamamen farklı grupların mesleği ya da uğraşı olmuştur, olmayı da sürdürecektir. Filozoflar çocukluğun oluşturucu doğası hakkında fikir yürüttüler; ahlakçılar çocukların davranışı hakkında açıklamalar yaptılar; ana babalar çocukların neden oldukları gibi geliştiklerini anlamak istediler. Ancak, yaklaşık yüz yıl öncesine kadar çocukların bilimsel olarak incelenmesi gerçek anlamda ortaya çıkmış değildi. Sistemli araştırmalar çocuğun ve ergenin gelişiminin büyüleyici öyküsünü anlamak için kullanabileceğimiz bir bilgi birikimine yol gösterdiler.

Bu kitabın amacı gelişim süreci konusunda bir içgörü kazanmanıza yardım etmektir. Önemli araştırma çalışmalarını ve bulgularını bildiriyor ve gelişim kuramlarının anahtar ilkelerinin sentezini yapıyoruz. "Büyük" bir kurama bağlı kalmaktan ya da özel bir görüşün savunmasını yapmaktan çok, çeşitli temel kuramları, özellikle Piaget'

nin, Erikson'un, Kohlberg'in ve Havighurst'ün kuramlarını sunmayı yeğliyoruz. Onların kuramları bu kitabın kapsayıcı yapısını sağlamaktadır.

Ele aldığımız içeriğin önemli bir bölümü normal ya da tipik çocuklara ilişkin betimsel araştırmalardan gelmektedir. Fakat, başta da söylediğimiz gibi, her çocuk bir bireydir ve dolayısıyla farklı bir gelişim hızı ve özellikleri vardır. Bu nedenle, "normal çocuk gelişimi"ni incelemeye ek olarak sizi gelişim sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlarla ve anormalliklerle de tanıştırıyoruz.

Bu kitabı yazarkenki amaçlarımızdan biri, bilgiyi ve bulguları uygulamanıza yardımcı olmaktır. Araştırma sonuçlarını ve bulguların doğurgularını betimledikten sonra, gelişimin önemli yönleri hakkında sorular soruyoruz. Bu kitabı incelemenize ve dersi izlemenize ek olarak, sizi çocukları ve ergenleri gözlemlemeye, onlarla çalışmaya ve gelişim süreçleri hakkında kendiniz için varsayımlar kurmaya sevk ediyoruz.

Bu kitabın düzenlenmesi yaşamın ilk on sekiz-yirmi yılının en belirgin konuları ve yaş evreleri ile çakışmaktadır. Birinci Kesim'de gelişimi araştırmanın genel bir temelini kuruyoruz. Çocukluk kavramının ve farklı çocuk araştırma yöntemlerinin ortaya çıkışını özlü bir biçimde gözden geçirdikten sonra, insan yaşamının kökenlerini etkileyen genetik etkenleri ve doğum öncesi etkileri inceliyoruz. Bu kesim doğumla ilgili bir bölümle son buluyor.

Bebekliğe kapsamlı bir göz atış İkinci Kesim'in amacıdır. Buradaki üç bölüm oluşturucu dönemi anlamaya temel sağlamaktadır. Bebekliği araştırmamız aracılığıyla gelişimin birbiriyle bağlantılı iki kolunu, bilişsel yönü ile toplumsal ve kişilikle ilgili yönünü görüyoruz. Sonraki bölümlerin her birinde bu kolları izliyoruz. Üçüncü Kesim okulöncesi yıllardaki gelişimi, Dördüncü Kesim okul yıllarını, Beşinci Kesim ergenliği ele almaktadır.

Bu kitabı daha rahat kullanabilmeniz için ona pek çok önemli özellik kattık. Yazma işlemi –sözcükleri seçişimiz, önemli kavramlara ilişkin açıklamalarımız, gerçek yaşam örneklerini kullanmamız– sizi çocuk ve ergen gelişimine hem keyifli hem de kavrayıcı bir biçimde yaklaştırmak üzere düzenlendi. Önemli kuramcıların temel görüşlerini açıklayan tabloların kullanılmasının yinelenmesi gelişim evrelerini boydan boya geçen bir birlik duygusunu korumanıza yardımcı olacaktır. Fotoğraflar ve özel ilgi kutuları ilginizi daha fazla uyandırmak ve sürdürmek içindir. Her bölümün sonunda anahtar konuları daha fazla keşfetmenizi kolaylaştıracak bir ek yayınlar listesi verdik. Kitabın sonunda yer alan kapsamlı sözlük, anahtar sözcüklere ve kavramlara egemen olmanıza yardım edecektir. Yine kitabın sonunda "Çocukları Gözlemleme Kılavuzu" yer almaktadır.

Bu büyüklükte bir metin pek çok kişinin çabalarının sonucudur. Bütün bölümlerde taslak çalışmalar birçok meslektaşımız tarafından okundu. Donalene M. Andreotti'ye (El Camino College'i), Pamela E. Cooper'a (Connecticut Üniversitesi), Suzanne LaBrecque'e (Kuzey Teksas Eyaleti), Catharine S. Frey'e (Kuzey Virginia Community College, Marilyn J. Howe'a (Quinsigamond Community College, JoAnn Nicola'ya (California Eyalet Üniversitesi) pek çok önerileri için teşekkür etmek istiyoruz. Çalışmamızı eleştirmek için saatler harcayan ve bölümleri iyileştirmek için sayısız öneriler getiren George M. Bass'a (William and Mary College ve Barbara L. Goebel'e (Illionis Eyalet Üniversitesi) özel teşekkürlerimizi dile getirmek istiyoruz.

Wisconsin Üniversitesi Psikoloji Bölümündeki meslektaşlarımıza kitabın bölümlerinin yazılması sırasındaki desteklerinden dolayı ve özürlü çocuklar hakkında bilgi sağlayan Hal Hiebert'e özellikle minnettarız. La Crosse Lutheran Hastanesi'nden Luanne Sorenson, Fran Biesemei-

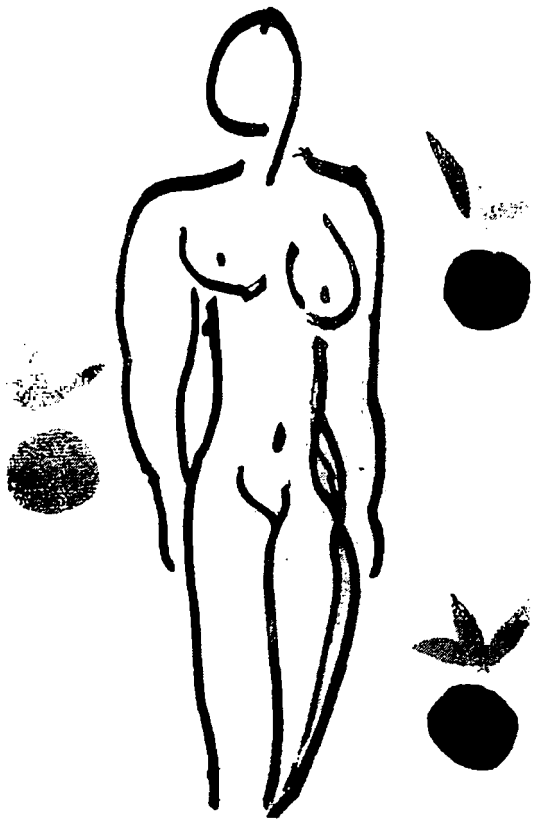
er, Carol Benson, Donna Proudfit ve Coulee Bölge Bebek Gelişimi Merkezi'nden Emmy Hagen, hepsi bebek gelişimi konusunda yararlı bilgiler sağladılar.

Little Brown Yayınevi'ndeki pek çok kişiye ustalıklı mesleki çalışmalarından dolayı teşekkür etmek istiyoruz.

M. J. Gander ve H. W. Gardiner

BİRİNCİ KESİM

Gelişimin Temelleri



H. Matisse, *Portakallı Çıplak*, 1953, Paris.

İnsan gelişiminin öyküsü geçmiş tarihin ve modern teknolojinin büyüleyici bir kaydıdır. Yüz binlerce, belki milyonlarca yıl önce insanların yaşamları kesinlikle aynı biçimde başlamıştır. Kuşaklar boyunca biriken genetik kodları taşıyan iki mikroskopik hücre birleşerek, kendisi de biricik olan, düşüncede ve duyguda oldukça karmaşık olan insanı yaratmıştır. Bu kitap, yaşamın ilk yirmi yılında yer alan gelişimsel değişimler ve bunların ortaya çıkış süreçleri üzerinedir.

Çocukluk kavramının yaşamın özel ve önemli bir dönemi olarak kabul edilmesi görece yenidir. Birinci Bölüm, çocukluk hakkında tarihsel bir bakış açısı sağlaması yanında, gelişim psikolojisinin ayrı bir disiplin olarak yeni yeni ortaya çıkmasına ilişkin tartışmaya da yer vermektedir.

Film ya da oyun başladıktan sonra sinemaya ya da tiyatroya gittiğiniz oldu mu? Eğer olduysa ne olup bittiğini anlamanın ne kadar zor olduğunu bilirsiniz. Bebekleri ve

çocukları izlerken de aynı şey geçerlidir. Her iki durumda da zamanda bir adım geri gidip başlangıçta ne olduğunu düşünme gereksinmesini duyarsınız. İkinci Bölüm'de yaşamın nasıl başladığına, genetik mirasın olumlu ve olumsuz izlerine değinilmektedir.

Herkes yaklaşık dokuz ayını bu ortamda geçirdiği halde embriyonun ve fetusun rahimiçi dünyasını düşlemek kolay değildir. Üçüncü Bölüm'de ilk çevrenin ve doğum öncesi gelişimde annenin özellikleri, beslenme, hastalık, ilaç kullanımı gibi etkenlerin anlamı araştırılmaktadır.

Son olarak, çocuk doğmakta ve dünyaya katılmaktadır. Dördüncü Bölüm, doğum sürecine, doğal doğum karşısındaki bugünkü eğilimlere, özürlü bir çocuğun doğumunu içeren bazı olası komplikasyonlara göz atmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Çoğumuz her şeyin her zaman bildiğimiz gibi olduğunu kabul etme eğilimindeyizdir. Oysa şimdi *çocukluk* diye bildiğimiz şey oldukça modern bir kavramdır. Daha birkaç yüz yıl önce birçok insan yaşamın ilk on sekiz yılının belirleyici olduğunu, daha sonraki gelişimin ve işleyişin temelini oluşturduğunu düşünmüyordu. O günden beri çocuk yetiştirme ve çocuklara uygun davranış konusunda birçok tutum geliştirilmiştir. Araştırmalar sonucu bilgi birikimi arttıkça, çocuğu anlama alanı genişledikçe, çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlayacak yetenekler geliştirilmiştir. Bundan başka, yeni değerler, kolaylıklar, tıbbi bilgi, daha yüksek yaşam standardı Batı toplumunda çocukların yeri ve yetiştirilmesi konusundaki değişimleri hızlandırmıştır.

Bu birinci bölümde, çocukluk kavramının evrimini ve çocuk yetiştirmeye ilişkin ilk görüşleri inceleyeceğiz. Bu tarihsel bilgiyi akılda tutarak, daha sonra sizi, çocukları in-

celememizi ve gelişimlerini anlamamızı sağlayan yöntemlerle tanıştıracağız.

TARİHSEL AÇIDAN ÇOCUKLUK

Geriye dönüp düşündüğünüzde büyük anne ve babalarınızın sizinkinden biraz farklı bir çocuk kavramına sahip olduğunu bulabilirsiniz. Belki onlar çocukların nasıl disipline edileceği, eğitileceği, çocuğa uygun davranışın ne olduğu konusunda farklı düşüncelere sahiptiler. Daha da geriye gittiğimizde, çocukluk ve çocuk yetiştirme kavramlarının yüzyıllar boyunca dramatik bir değişim gösterdiğini fark edebiliriz.

Ortaçağda Çocukluk Görüşü

Ortaçağda, yaklaşık olarak *beşinci* ve *on üçüncü yüzyıllar* arasında, insanlar çocukluğu yaşamın farklı bir dönemi olarak görmüyor ya da *altı ve on sekiz yaş arasındaki yılları* belirleyici olarak kabul etmiyor, büyüyen insanın bakım ve beslenme gereksinmesini dikkate almıyorlardı (Aries, 1962). *Modern anlamdaki çocuk ve çocukluk terimlerine ortaçağda rastlanmamaktadır.* Oğlan çocuk bağımlı konumda herhangi bir yaştaki erkek demektir. Çocuk, bebeklik ile ergenlik arasındaki yaşam evresinden çok, yalnızca akraba -döl- olarak ifade ediliyordu (Plumb, 1976). *Çocuklar beş-yedi yaşına kadar, yani yetişkin dünyasına girinceye kadar bebek'tiler.* Ayrı bir çocukluk dünyası mevcut değildi. Çocuklar görünüşte *küçük yetişkinler* gibi görülüyorlardı. Bu olgu, çocukları yetişkine özgü giysiler içinde, yetişkinin yüz ifadeleriyle ve bazen yetişkinin beden oranlarıyla betimleyen eski tablolarda canlı bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Bundan başka, bugün çocuklara özgü saydığımız oyunlara ve etkinliklere bu tablolarda pek rastlanmamaktadır.

Ortaçağda çocukluğun nasıl algılandığını anlamak için önemli bir anahtar, insanların içinde yaşadığı koşullar hakkında bilgi sahibi olmaktır. *Doğum ve bebek ölümü oranları çok yüksek olduğundan altı yaşından küçükler ailenin üyesi kabul edilmemekteydi.* Ana babalar çocuklarına derinden bağlanmaktan kaçınmaktaydı, çünkü onları sıklıkla kaybediyorlardı. *Bebek ölümü oranlarının yüksek olması*, sadece tıbbi bilgisizlik ve kötü sağlık uygulamalarından değil, bebeğin gereksinmelerini anlayamamaktan doğan ihmalden ve kaba muameleden kaynaklanıyordu.

Ortaçağda sıradan bir insanın yaşam standardı çok düşüktü. Yiyecek ve barınak için rekabet çok büyüktü. Bebeklerin de içinde olduğu zayıflar ve çaresizler başarıyla rekabet edemiyorlardı. Biçimi bozuk ve gayri meşru bebekler *teşhir* ediliyor ya da ölüme terk ediliyordu. Her ne kadar ortaçağda *bebek öldürme* uygulaması azalmışsa da, bunun *on sekizinci yüzyıla kadar sürdüğü* kabul edilmektedir. Bazı aşırı yoksulluk durumlarında ana babalar, daha acınacak duruma getirmek, dolayısıyla daha başarılı dilenci olmalarını sağlamak için, bile bile çocuklarının bir yanını kesiyorlardı (De Mause, 1974).

Parası olan aileler çocuklarını *sütanne*'ye gönderiyor ya da birlikte yaşayacakları bir sütanne kiralıyorlardı. Sütanne, bebeklerin yaşamının ilk iki yaşından beş yaşına kadar bakımını üstleniyor, onlara süt emziriyor, hatta bebekler için yiyecekleri çiğniyordu. Çocukların gerçek anneleriyle ilişkileri ya çok azdı ya da hiç yoktu. Bazı anneler zamanı geldiğinde çocuklarının sütanneden ayrılmak istememesini bir türlü anlayamıyorlardı.

İlk yıl boyunca bebekleri *kundaklamak* bir ortaçağ geleneği idi. Kundaklama bebeğin kollarını ve bacaklarını bedene sıkıca yapıştırarak bezle sarma işlemidir. Ana babalar, çocuklarının gözlerini tırmalayacağından ya da onları taşırken uygun olmayan biçimde tutmaları sonucu kol ve

bacaklarına zarar vereceklerinden korkarlardı. Kundak, çocukları cinsel organlarını ellemekten ya da "canavar gibi" yerde emeklemekten korumuştu. Geçmişteki çocuk yetiştirme uygulamalarını ve çocukluk kavramlarını araştıran tarihçi De Mause'a göre kundaklamanın en önemli amacı yetişkinin rahatıydı. Kundaklanan bebekler sessiz ve edilgin oluyordu; daha fazla uyuyorlardı; kalp atışları yavaştır, daha az ağlarlar. Kundaklanmış bebekler "saatlerce sıcak bir fırının arkasındaki duvardaki kancalarda asılı dururdu (De Mause, 1974); bebeğin çevresindeki kimi yetişkinler bebeği "kukla" gibi oynatarak eğlenirlerdi.

Başka bir yaygın eğlence de, basket topu gibi kundaklanmış bebeğin bir yetişkinden diğerine, bazen bir açık pencereden diğerine atılmasıydı (De Mause, 1974). Küçük bir çocuğun ana babası ya da bakıcısı bazen çocuğu saatlerce yalnız bırakmanın sakıncalı olabileceğini düşünmüyordu. Eğer onların yokluğunda bebeğe bir şey olursa –ki sıklıkla olurdu– onu koruyabileceklerini akıl edemezlerdi. Olayları diğer birçok talihsizlik gibi kötü şansa, kötü ruhlara ya da Tanrının gazabına yüklerlerdi. Eğer çocuk huysuzluk eder ve ağlarsa yetişkinler çoğu zaman onda kötü bir ruhun olduğunu düşünürlerdi.

Çocuk beş ile yedi yaşlar arasındaki bir zamanda yetişkin dünyasına bütün yönleriyle girerdi. Çocuklar, yetişkinlerle *aynı oyunları*, *öyküleri*, *oyuncakları*, *şarkıları* ve *giyim* tarzlarını paylaşırlardı. Aynı zamanda kumar oynama, içki içme, şaka yapma ve çalışma alanlarını da paylaşırlardı. Aile çok gevşek bir yapıdaydı ve aile yaşamı bugünkü gibi mahrem değildi. Bebekler ve çocuklar bazen cinsel açıdan kötüye kullanılır, cinsel eylemleri izlemelerine ve zaman zaman da bunlara katılmalarına izin verilirdi (De Mause, 1974). Çocukların yetişkinler gibi düşüncelere ve güdülere yetenekli oldukları, fakat onlardan daha aptal oldukları kabul edilirdi. Buna uygun olarak yetişkinler çoğu zaman ço-

cuklardan yararlanır ve onların kendilerine hizmet etmelerini beklerlerdi (Greenleaf, 1978).

Bildiğimiz resmi eğitim kavramı mevcut değildi ve bunun sonucu olarak çoğu çocuk için okul da yoktu. Bunun yerine çıraklık hemen hemen eğitimin evrensel biçimini oluşturmaktaydı (Greenleaf, 1978). Ev işleriyle ilgili beceriler evde öğrenilebilirdi. Yetişkin yaşamına çok erken karışan o zamanın çocuklarına göre bugünün çocukları çok toy ve olgunlaşmamış görülebilir.

Ortaçağ boyunca ve onu izleyen zamanlarda dinsel felsefenin, yetişkinlerin çocukları nasıl gördüğü ve disipline soktuğu konusunda güçlü bir etkisi vardı. Yaygın inanç, insanların günahkâr doğduğu biçimindeydi. Böylece yanlış davranış herkes tarafından doğuştan gelen kötülüğe yükleniyordu. Ana babaların ve yetişkinlerin görevi şeytani eğilimleri bastırmaktı. *Yetişkinler, çocukluğun oluşan doğasını anlamadıkları için*, bugün çoğu kimsenin uygun bulmayacağı yöntemlerle küçük çocuklarını denetlemeye çalıştılar. Bir anne ya da bakıcı gece evden çıkmak isterse, çocuklarına eğer yataktan çıkarlarsa kötü hayaletin onları yakalayacağını söyleyebilirdi. Bir bakıcı çocukların uysal ve bakımlarının kolay olmasını istiyorsa onları likör ve afyonla uyuşturabilirdi (Beekman, 1977). Çocuklar sık sık korkutulur, dövülür, hatta bazen ceza için öldürülür ya da katı bir itaat altında tutulurdu.

Sadece çok az yetişkin bu uygulamalara karşı olduğunu söylerdi. De Mause (1974), bugün "çocuk istismarı ve ihmali" olarak tanımladığımız davranışların geçmiş yüzyıllarda çok olağan olduğuna inanmaktadır. Yetişkinler küçük çocukların duygularını anlayıp paylaşmadıkları gibi (Sears, 1975), davranışlarının çocuğun gelişimini nasıl etkileyebileceğine ilişkin bir kavrama da sahip değillerdi.

Çocukluk Kavramı Ortaya Çıkıyor

Bebeğe karşı duyarlılık 1500'lü yılların sonlarında gelişmeye başladı. Yetişkinler çocuğa artık kişiliksiz (non person) bir varlık olarak bakmıyorlardı ve *1600'e gelindiğinde çocukluğu yetişkinlikten farklı olarak görmeye başladılar.* Aries 1600'lü yıllardaki bir annenin küçük çocuğuna olan sevecen tutumunu aktarmaktadır:

> "Bir sürü değişik davranışta bulunuyor: Çocuğunu okşuyor, onu vuruyor, vurma izini görünce özür diliyor, öpücüklere boğuyor omuzlarını sarsıyor, dans ediyor, bebeğin çenesini tutuyor. Tek sözcükle, her şeyiyle çok sevimli. Saatler boyu onu seyrettim.' Bu çocukluk sahneleri, bebekliğin, küçük çocuğun bedeninin huylarının, konuşmasının keşfedilmesini yansıtıyordu (Aries 1962, s. 49).

O annenin gününden bugüne, çocukluk düşüncesi yaşamın en önemli ve biçimlendirici evresi olarak gelişim göstermektedir.

1600 ile 1800 yılları arasında çocukların eğitimine ilişkin tutumlarda bir devrim ortaya çıktı. Üniversiteler kuruldu; eğitimciler ve ahlakçılar, insanların masum doğduğu ve yaşlı kişilerin gençlerin masumluğunu koruma görevini üstlenmeleri, uygun yollar göstererek onlara rehberlik etmeleri gerektiği konusunda vaazlar verdiler. Tüm felsefe bu düşünceler çevresinde gelişti (Plumb, 1976). İlk kez kitaplar özellikle çocuklar için uyarlandı, gerçekte sansür edildi. *Okul çağındaki çocukların* yalnızca yetişkinlere göre olduğu düşünülen şeyleri görmemelerini ve yapmamalarını sağlayan sıkı bir disiplin kurmaya girişildi.

Çocukların eğitimine ve ahlakına ilgi arttıkça, sağlığa ve temizliğe olan ilgi de arttı. 1700'lerin sonlarında İngilizler batı toplumlarında kundaklamayı ve sütanneliği sona erdirme yönünde öncülük ettiler.* Önce İngiltere ve Ameri-

* Kundaklama bebekler için mutlaka zararlı değildir ve bazı kültürlerde hâlâ uygulanmaktadır.

ka'da, daha sonra Fransa ve Almanya'da bu gelenekler ortadan kalktı. 1800'lerde ana babalar, bebeklikte çok erkenden başlatılan ve aylarca süren, bebeğin ana babasının onaylamadığı yerde ve zamanda altını ıslattığında dayak yediği tuvalet eğitimi ile ilgilenmeye başladılar. *1800'lerin sonlarında bilimsel tıbbın patlamasıyla çocuğun beden sağlığına ve bedensel işlevlerine duyulan ilgi arttı* (Sears, 1975). Ama bilgi sınırlı kaldı. Örneğin, lavman yapmanın her şeyi iyileştireceği düşünülüyordu. Çocuklarda düzenli bağırsak hareketleri sağlayarak onların sağlığının korunması düşünülmekteydi. Yetişkinlerin beden işlevlerine odaklanması büyük olasılıkla onları gözleyebilmelerinden ve denetleyebilmelerinden kaynaklanıyordu; bedensel işlevlerle ve hastalıklarla ilgili temel bir anlayış bu yüzyıla kadar yaygınlaşmamıştı.

Çocukların kesinlikle yetişkin etkinlikleri olarak tanımlanan şeylerden gitgide uzaklaştırılması gibi, çocukluktaki cinselliğin belirtilerine de ilgi artmıştı. Okullar kızları ve erkekleri ayırdı. Yetişkinler çocuklardaki cinsel belirtileri fiziksel ve ahlaki açıdan sağlıksız olarak görmeye başladılar. 1800'lerin sonlarındaki Victoria çağında mastürbasyonun bedensel çarpıklıktan deliliğe kadar her şeye neden olduğuna yaygın olarak inanılıyordu; ana babalar çocuklarının "doğaya karşı bu kötü suçu" işlemediğinden emin olmaları için uyarılıyorlardı. Ünlü bir yazar, doktor ve eğitimci olan J. H. Kellogg'un 1881'de yayınladığı *Gençler ve Yaşlılar İçin Kesin Doğrular* adlı kitap ana babalar tarafından çocuk yetiştirmede rehber olarak kullanılıyordu.

Bir Çocukluk Dünyası Yaratılıyor

Dört yüzyıl içinde ayrı bir çocukluk dünyası gelişme gösterdi. 1600'lerin başlarında çocukların *giyim* tarzları büyüklerinkinden farklı oldu. Ressamlar artık çocukları küçük ye-

tişkinler olarak resmetmiyordu. Çocuklar kendi tarzlarındaki giysilerin yanı sıra, kendilerine ait *oyun*lara, *öykü*lere, *şaka*lara, *şarkı*lara ve *müziğe*, *oyuncak*lara ve *eğlence*lere sahip oldular. Yetişkin etkinliklerinden uzak tutuldular ve gerçekte "kendi yerlerini bilmeleri" istendi. Ama bunlar hali vakti yerinde ailelerin çocuklarıydı. Üst ve orta sınıf 1700'lere gelindiğinde ayrı ve biçimlendirici bir dönem olarak *çocukluk* kavramını kabul etti. Ama yoksullar arasında eski tutumlar kaldı ve çocuklar yetişkinlerin dünyasını paylaşmayı sürdürdüler.

> Victoria dönemi Londrasında ya da Paris'te işçi sınıfı çocuklarını betimleyen resimler çocukları hâlâ yetişkinler gibi, çoğu zaman ana babalarının eskimiş, yırtılmış giysilerini giyinmiş olarak göstermektedir; çocukların içki içtiğini, kumar oynadığını, cinsel taşkınlık yaptığını ve aslında yetişkin yaşamının bütün yönlerine katıldığını biliyoruz (gerçekte, bundan kaçınmalarına maddi olarak olanak yoktu). Ama zenginlik yayılınca işçi sınıfı da kitlesel eğitimden yararlandı ve işçi çocukları onlara benimsetilen ayrı bir dünyaya sahip olmaya başladılar (Plumb, 1976, s. 163).

Çocukların bu ayrı dünyasında geneleve gitme, kumar oynama ve tütün satın alma yasaklanmıştı. *Yirminci yüzyıl, çocuğu gerçek dünyadan "korumayı" sürdürdü.* Yasalar çocukların çalışmasını yasakladı. Çocuklar alkollü içki satın alamaz, X-sınıfı filmler seyredemez ya da pornografik yayın satın alamazlar. Isteseler de istemeseler de on altı yaşına kadar okula gitmek zorundadırlar. Bugün birçok ana baba çok sık yapılmadığı takdirde mastürbasyonu doğal bir davranış olarak görse de, çocuklar arasındaki herhangi bir cinsel etkileşimi uygun görmemektedir. Çocukların cinsel duyguları olabilir, ama cinsel davranış (arada bir yapılan mastürbasyon dışında) kesinlikle yetişkinler içindir. Çocukların kendi televizyon programları, kitapları, okulları, dükkanları ve dükkanlarda özel bölümleri, hatta yiyecekleri vardır; bütün bunlar onların gereksinmelerine, ilgilerine

ve yeteneklerine göre hazırlanmıştır. Öyle görünüyor ki, çocuklar "küçük yetişkin" konumlarını bıraktıklarında, çalışma hakkı gibi birçok haklarını da bıraktılar.

Bugün çocukların ve ergenlerin dünyası yetişkinlerin dünyasıyla çok az çakışmaktadır. Birçok çocuğun sabah evden ayrılan ana babasının ne yaptığı konusunda çok az bilgisi vardır. Çocuklar yetişkin dünyasına çoğu zaman katılmadıkları için, okuldan ve televizyondan dolaylı olarak öğrendikleri dışında, bu dünyayla ilgili çok az bilgiye sahiptirler. Çocukları koruma çabamızla onları yetişkin dünyasının pek çok önemli yönünden habersiz kılabiliyoruz. Bununla birlikte, gelişimlerinin çeşitli evrelerinde çocukların nasıl olduklarını, aynı zamanda gelişimlerinin nasıl ve niçin engellendiğini ya da arttığını anlamada uzun bir yol kat ettik. Çocukların ahlak eğitiminde ana babaların eğer gerekirse "çocuğun isteğini kırması" (Davis, 1976) anlayışını vurgulayan Victoria çağının çöküşünden bu yana çocuklarımız karşısında gitgide daha empatik olduk. Çocukların "duygusallaştırılması" (Kessen, 1976) olarak damgalanan bu eğilim yirminci yüzyılı bir "Çocuk Yüzyılı" (Boas, 1966) yapmıştır. Bu yüzyıl aynı zamanda, filozofların, eğitimcilerin ve psikologların çocukları inceleme ve onların gelişimleri hakkında varsayımlar ileri sürmedeki sayısız ilgilerine ve çabalarına da tanık oldu.

ÇOCUK GELİŞİMİNİN BİLİMSEL İNCELENMESİ

Filozoflar yüzyıllardır zihnin, heyecanların ve davranışın gizlerini çözmeye çalışmaktadırlar. Onsekizinci ve ondokuzuncu yüzyıllarda genellikle tıp, eğitim, felsefe ya da biyoloji alanında eğitim görmüş bireyler insan davranışının incelenmesine ilgi duymuşlardır. Bu insanlar araştırmaya, kuram kurmaya ve öğretmeye gitgide daha fazla girdikçe psikoloji ayrı bir inceleme alanı olarak ortaya çıktı. Derece

derece *psikolojinin iki dalı* gelişti: *Deneysel psikoloji* ve *psikanalitik psikoloji.*

Deneysel ve Psikanalitik Psikoloji

Deneysel psikologlar insan davranışının incelenmesinde bilimsel yaklaşımı savundular. Onlar *iyi kontrol edilmiş* araştırmalar yürüttüler, elde ettikleri verileri dikkatlice çözümlediler ve çıkarsamalar yaptılar. Dar bir alana odaklanmış sorunları araştırmakla yetindiler ve o konuda çok araştırma yapılıncaya kadar insan davranışının bütününü anlamayı beklemediler. İnsan davranışının birçok değişik yönlerini araştıran ve değişik araştırma yöntemleri geliştiren farklı bir grup oluşturdular.

İnsan davranışının en tanınmış öğrencilerinden biri psikanalitik psikoloji'nin kurucusu olan Sigmund Freud'tur. 1800'lerin sonlarında tıp eğitimi gören Freud, fiziksel olmaktan çok zihinsel olarak hasta görünen bireylerin sağaltımına ilgi gösterdi ve bireyin *çocukluk yaşantılarının* yetişkin kişiliğini ve davranışını güçlü biçimde etkilediğine inandı. Sonuç olarak Freud hastalarına çocukluklarını anlattırdı ve bilgileri vaka tarihçeleri biçiminde kaydetti. Freud bunlardan ve diğer verilerden insan davranışını ve gelişimini açıklayan ayrıntılı ve kapsayıcı bir kuram kurdu. Gene de onun psikanalitik teknikleri duygu ve davranış anormallikleri gösteren bireylerin tanısında ve sağaltımında terapistlere yardımcı olacak biçimde tasarlanmıştı. Çok sonra psikanalizciler Freud'un yöntemlerini ve kuramını reddettiler, yeniden gözden geçirdiler ya da bunlara eklemeler yaptılar. İçinde Anna Freud'un ve Erik Erikson'un da bulunduğu bu gruba genellikle Yeni Freudçular denilir.

Deneysel psikologlar Freud'un yöntemlerini, yeterince bilimsel olmadığı ve kuramının eldeki verilerin çok ötesine gittiği biçiminde eleştirdiler. Yine de Freud'un çalışması

son derece etkili oldu ve birçok araştırmacıyı ve öğrenciyi çeken bir psikoloji dalını başlattı. Psikanalitik psikoloji tıp alanıyla yakın bağlarını korudu ve bugün bile psikiyatristler temelde tıp doktoru olarak yetişmektedirler.

Böylece deneysel ve psikanalitik psikoloji çeşitli nedenlerle birbirlerinden görece ayrı kalmayı sürdürdü. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra önem kazanan klinik psikoloji bunların birbiriyle *çakıştığı bir alan* oldu. Klinik psikoloji psikanalitik psikoloji gibi psikolojik sorunları olan bireylerin tedavisiyle ilgilenir. *Kişilik* özellikleri ve *uyum* belli başlı odak noktasıdır. Çoğu deneysel psikologlar "zihin", "güdü", "kişilik" gibi belirsiz konuları araştırmayı bilimsellikten uzak bulurken, bazıları da kişiliğin uyumu ve uyumsuzluğu ile ilgilendiler. Sonuçta, deneysel temelden gelseler de psikanalitik kuramı ve vakaları incelediler. Böylece klinik psikoloji psikolojinin büyük bir alanı olarak ortaya çıktı ve klinik psikologlar kendi kuramlarını, yöntemlerini ve araştırmalarını oluşturmaya başladılar.

Gelişimsel Bakış Açısının Ortaya Çıkışı

Çocuklukla özel olarak ilgilenen bazı deneysel psikologlar başlangıçta bir *gelişimsel bakış açısı*'na sahip değillerdi ya da çocukluk sırasında ortaya çıkan sırasal, açımsal zekâ, kişilik, davranışsal değişimler ve bu değişimleri etkileyen etkenler gibi konularla ilgilenmediler. Bunun yerine, çocukların kısa dönemlerdeki davranış ve yeteneklerinin özel yönlerini araştırdılar. Örneğin, zekâ ile ilgilenen bir deneysel çocuk psikoloğu, bir çocuk örneklem grubuna küçük bir öğrenme ve bellek görevi vererek, çocukların bu görevi nasıl yerine getirdiklerini gözlemleyebilir. Zekâyı ölçmekle ilgilenen bir deneysel çocuk psikoloğu çocukların düşük, orta, yüksek zekâda olup olmadıklarını belirleyen bir zekâ testi yaratabilir. Öte yandan, *gelişimsel bakış açısına sahip*

çocuk psikologları çocukların büyüdükçe zekâ işleyişinin nasıl *değiştiğini* ve bu *değişimleri etkileyen etkenleri* incelemekle daha fazla ilgilenebilirler. Bir çocuk bir sorunu çözerken altı ay öncekinden farklı bir yol mu izliyor? Niçin? Ne oldu? Böylece, *"gelişimsel" bakış, uzun bir dönemdeki değişimi içerir* ve geçmiş yaşantıların bireyin şimdiki ve gelecekteki tepkilerine ve yeteneklerine etkisini vurgular.

Deneysel psikologlar temelde bu tür bir bakış açısından yoksun olduklarından, çocuk araştırmaları büyük ölçüde çocukların denek olduğu tekrarlanan araştırmalardan ibarettir. Hemen hemen bütün veriler *kesitsel araştırmalar*'dan, yani farklı yaş gruplarının her birinden alınmış çocuklardan oluşan bir örneklemi bazı özellikler açısından test eden araştırmalardan elde edilir. Araştır-macılar bu sonuçlardan, farklı yaşlardan *ortalama (tipik)* bir çocuk hakkında çıkarsamalar yaparlar. Sonuçlar, örneğin üç-beş ve yedi yaşlarındaki çocukların nasıl yaptıkları ya da davrandıkları konusundaki farklılıkları ve benzerlikleri, bu yaşlardaki tipik davranışı ya da yeteneği oluşturanın ne olduğunu belirlemeyi sağlar. Deneysel psikologlar *boylamsal araştırmaları* da kullanırlar. Kesitsel araştırmaların tersine, bir boylamsal araştırma aynı çocukları farklı yaşlarda test eder. Örneğin, bir yaşında test edileni iki yaşında, üç yaşında yeniden test edebilir. Boylamsal verileri kullanan araştırmacılar elde ettikleri sonuçları diğer çocuklara genelleştirme derecesinde sınırlıdırlar; ama bu tür araştırmalar bireylerin gelişimi konusunda bize daha gerçekçi tablolar sunarlar. Ancak boylamsal araştırmalar uzun yıllar alabilir ve bu nedenle çok pahalıya mal olurlar. Boylamsal araştırmada başka sorunlar da vardır: Özgün sorular ya da varsayımlar eskiyebilir, denekler başka yere taşınabilir, aynı testleri ala ala teste aşina olurlar, deneyi yapanlar değişebilir.

Bebek yaşamöyküleri boylamsal veri elde etme alanın-

daki ilk girişimleri temsil ederler. Bir bebek yaşamöyküsü, bir bebeğin yaşamının birinci yılındaki davranışının, özelliklerinin ve yeteneklerinin ayrıntılı gözlemlerinin kaydedilmesidir. Bebek yaşamöyküleri ilk büyüme ve gelişim hakkında önemli bilgiler sağlarlar.

Çocuk psikologları, kısmen kesitsel araştırmalarla elde edilen farklı yaş gruplarındaki değişimlerin çözümlenmesi yoluyla, kısmen de boylamsal araştırmalarda çocukların farklı yaşlardaki bireysel değişimlerine ilişkin gözlemlerle gitgide gelişimsel bir bakış açısı kazandılar. Psikanaliz temeline sahip olan araştırmacılar da özellikle çocuklarla ilgilendiler ve gelişim psikolojisi alanına katkıda bulundular; örneğin Anna Freud küçük çocukları çözümleyecek yöntemler geliştirdi.

Gelişim psikolojisi psikolojinin diğer bütün alanlarından gelen araştırma ve kuramların bütünleşmesini temsil eder; gerçekte, bir çocuk psikolojisi uzmanı bütün bunların öğretimini yapabilir. Tıp, biyoloji, sosyoloji, antropoloji, fizyoloji, genetik ve tarih de çocukların nasıl geliştiğini anlamamıza çok özlü katkılarda bulunmuştur. Şu halde, *çocuk gelişimi gerçek bir çokdisiplinli alandır.*

Çocuk Gelişiminde Araştırmanın Kullanılması

Çocuk gelişiminde ilk araştırmalar gibi ilk dersler de önce gelişimin kilometre taşlarının ve normlarının betimlenmesiyle ya da *normatif veriler*'le ilgilenmiştir. Normatif veriler terimi *ortalamalara ilişkin bilgi* anlamındadır. Örneğin araştırmacılar beş yaşındakilerin geniş bir kesitsel bölümünde ağırlıkları ve uzunlukları kaydeder, sonra ortalama uzunluğu ve ağırlığı hesap ederler. Eğer bu çocukların Amerika'daki bütün beş yaşındakilerin uygun bir örneklemini oluşturduğunu kabul ederlerse, ortalama Amerikalı beş yaş çocuğunun ağırlığını ve uzunluğunu temsil eden

sonuçlarını yayınlayabilirler. Bu tür verilere dayanılarak çeşitli yaşlardaki çocuklara ilişkin kalıplaşmış betimlemelere, örneğin "korkunç ikiler" ve "gürültülü dokuzlar" gibi betimlemelere ulaşıldı. Normlar bazen, "çocuk ilk sözcüğünü on dört aylıkken söyler" gibi oldukça özel terimlerle dile getirilirler.

Normlar önemlidir, ama hiçbir çocuk tam olarak "normal" değildir. Her çocuğun kendi gelişim hızı, gereksinmeleri, *kişisel* özellikleri vardır ve *çocuklar arasındaki farklar* çok büyük olabilir. Bir çocuk uygun bir biçimde gelişmesine karşın tanımlanmış bir norma tam tamına uymayabilir. "Normal"in bir *erim alanı*'nı (range) tanımlayan bir terim olarak algılanması daha doğrudur (örneğin, "çocuklar genellikle ilk sözcüklerini dokuz ile on üçüncü aylar arasında söylerler" gibi). Eğer "normal" dar anlamda tanımlanacak olursa, çocuk gelişimi öğrencileri çocuklardan bu normlara uymalarını bekleyebilirler. Norma uymayan bir çocukla karşılaştıklarında yanlış yere kaygılanabilirler –özellikle bu kendi çocukları ise– ya da çocuğu hemen anormal olarak etiketleyebilir ve yardıma gereksinmesi olduğunu düşünebilirler.

Normal bir erim alanı (range) olarak görüldüğünde alandan sapma kaçınılmaz bir sonuç olarak değil, *olası* bir gelişim sorununun belirtisi olarak görülebilir. Kısacası, ortalama çocuk bir söylence ya da ders kitabındaki bir resimdir. Aynı yaşta olan tanıdığın birçok çocuğu düşün, her birininin diğerlerinden ne kadar farklı olduğuna dikkat et.

Normlarla ilgili bir başka soru da, farklı çocuk yetiştirme uygulamaları, farklı çevreler ve farklı gen birikimleri nedeniyle, *bir kültürdeki "normal"in bir başka kültürde "normal" olmayabileceğidir*. Normlar özel bir zamandaki, özel bir kültürel ortamdaki tipik çocuğu betimlerler. Farklı çevresel etkenlerle ne olacağını ya da olabileceğini betimlemezler.

Daha da önemlisi, çocukların çeşitli yaşlarda neye benzediğine ilişkin betimlemeler bize gelişimin *nasıl* ortaya çıktığını, yani hangi etkenlerin hangi yollardan gelişimi etkilediğini söylemez. Kısmen 1960'lardaki insan hakları hareketlerinin sonucu olarak gelişimin mekanizmaları ve süreçleri araştırmaların önemli bir odak noktası oldu; bu araştırmalar normatif verileri sorguluyor ve dikkatle yeniden inceliyordu. Cinsiyet rolü gelişimine ilişkin araştırmalar buna iyi bir örnektir. Kız ve oğlan çocuklara ilişkin normatif veriler onlar arasındaki farkları çeşitli kişilik özellikleri, davranışlar ve yetenekler açısından gösterdi. Bu veriler ne anlama geliyor? Veriler başka kültürlerdeki kızlardan ve oğlanlardan toplandığında çoğu zaman farklı cinsiyet rolü özellikleri ve normları bulunmaktadır. Ayrıca, Birinci Dünya Savaşı'ndan önce gözlemlenen bazı cinsiyet farklılıkları İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra artık anlamlı değildi. Bundan dolayı araştırmacılar şunları sormaya başladılar: Bir insan cinsiyet rolünü hangi süreçlerle kazanır? Hangi etkenler önemlidir ve bunlar bir kızın dişil olmasında, bir oğlanın eril özellikler geliştirmesinde nasıl etkileşmektedir? Etkenler ve süreçler bir kez anlaşıldığında genellikle gelişimi kolaylaştırmak ya da sorunları önlemek olanaklı olmaktadır.

İlk çocuk incelemeleri türleri içinde yer alan ve bebek yaşamöykülerini yaratmakta kullanılan *gözlem araştırmaları*, Birleşik Devletler'de test vermenin, ölçmenin ve daha deneysel yöntemlerin ilerlemesiyle azaldı. Bununla birlikte, gözlemsel yöntemlerin kullanışlılığı yeniden keşfedilmiş ve popülaritesi 1970'lerde artmıştır. Araştırmacılar bebeklerin ve çocukların deneysel bir ortamda doğal olmayan biçimde tepki gösterebildiğini ve *deneysel koşullarda elde edilen verilerin yanıltıcı* olabileceğini keşfettikleri için, çocuklar hakkındaki verilerin onların *doğal çevreleri*'nde elde edilmesi yaygınlık kazandı. Hem *gözlemsel hem deneysel*

araştırmalar bugün genellikle doğal ortamlarda yürütülmektedir.

Çocuklarla ilgili geniş bilgi birikimi çocuk gelişimi derslerinde gitgide tutarlı bir gelişim resmi çizmeye olanak vermektedir. 1930'lardaki çocuk araştırmaları patlaması İkinci Dünya Savaşı yüzünden gerilediyse de, etkinlik savaştan sonra yeniden başladı. Alan genişledikçe mesleki dergiler, yüksek lisans programları, araştırma fonları ve çocuk gelişimine ilgi arttı. Çocuklar hakkında daha fazla şey bilmek isteyen, böylece rollerini daha iyi yapabilen sosyal çalışmacılar, öğretmenler, çocuk doktorları ve ana babalar sürekli olarak resmi araştırmalar talep ettiler. Ayrıca, bu gelişme alanın çokdisiplinli doğasına katkıda bulundu ve alanın çokdisiplinli kalmasını sağladı. Yale Üniversitesi'nde önemli bir öğretim üyesi olan William Kessen şöyle özetlemektedir:

> ... çocuk özde ve ebediyen kültürel bir yaratımadır ve çocuk tanımının çeşitliliği eksik bir bilimin ortadan kaldırılabilir hatası değildir. Yalnızca Amerikan *çocukları* siyasal manevraların geniş kültürel güçleriyle, uygulamalı ekonomilerle ve zımni ideolojik bağlanımlarla biçimlenmiş ve belirlenmiş değildir, *çocuk psikolojisi*'nin kendisi de ancak donuk bir biçimde anladığımız ve çoğu zaman bilmediğimiz yönlerde geniş kültürün gelgit dalgalarıyla hareket eden kendine özgü bir kültürel yaratımadır (Kessen, 1979, s. 815).

Son olarak, son yirmi yılda gelişim kavramımızda büyük bir değişim oldu. Eskiden "gelişim"in doğum ile on sekiz-yirmi bir yaşlar arasında ortaya çıktığı düşünülüyordu. Şimdi gelişimciler yetişkinlikte ve yaşlılıkta süren değişimlerle daha fazla ilgilenmeye başladılar ve insan gelişimi konusunda bir *yaşam boyu gelişim görüşü* ortaya çıktı. Şimdi gelişim yaşam boyu süren bir süreç olarak görülmektedir.

ÖZET

Birinci Bölüm batıdaki çocukluk kavramları hakkında tarihsel bir açıklama içermekte ve çocuk gelişimi alanının büyümesini izlemektedir. "Çocukluk" olarak düşündüğümüz şey görece modern bir batı kavramıdır. Ortaçağda insanların çoğu, yetişkinlikteki işleyişi etkileyebilen yaşamın ilk on sekiz yılı hakkında çok az bilgiye sahipti. Yetişkinler bir çocuğun gelişimi üzerinde olumlu olduğu kadar olumsuz etki yapabileceklerinin farkında değillerdi. Çocuklar yetişkin dünyasına girdikleri beş yaşına kadar bebek sayılıyorlardı.

1600'de yaşamın farklı ve özel bir bölümü olarak çocukluk kavramı gelişmeye başladı. 19. yüzyıla gelindiğinde eğitimciler ve ahlakçılar çocuğun ahlaki gelişiminin ve davranışının güçlü bir biçimde yönlendirilmesini ve eğitilmesini savundular. Bir "çocukluk dünyası" yaratıldı ve hâlâ gelişmektedir.

Çocuk gelişimi alanı görece yeni bir kökene sahiptir ve çokdisiplinlidir. Psikolojinin üç büyük dalından türemiştir: *Deneysel, psikanalitik* ve *klinik* psikolojiler. Tıp, biyoloji, antropoloji, sosyoloji ve eğitimin de içinde olduğu diğer çeşitli disiplinlerden gelen araştırmalara da büyük ölçüde dayanmaktadır. Ayrıca, sosyal çalışma, eğitim ve tıp gibi uygulamalı alanlarla her zaman çok yakın bağları oldu.

İlk çocuk psikolojisi araştırmaları ve dersleri *gelişimsel bakış açısı*'ndan yoksundu. Çocuklarda zaman içinde ortaya çıkan gelişimsel değişmeler üzerinde özel olarak odaklanmıyordu. Ayrıca, çocuk gelişimindeki ilk araştırmalar önce gelişim *normları* konusunda veriler topladılar ya da çocukların davranışları konusundaki deneylerle yetindiler. Hiçbir çocuk dar anlamda "normal" olmadığı için, normalin bir *erim alanı* (range) olarak tanımlanması en doğrusudur.

Kesitsel araştırmalar çeşitli yaş grupları için normlar oluşturacak veriler sağlar. *Boylamsal* araştırmalar zaman içinde çocuklardaki bireysel gelişimsel değişimler hakkında veriler sağlar.

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra çocuk araştırmalarında görülen patlama İkinci Dünya Savaşı'yla yavaşladı, ama savaştan sonra yeniden başladı ve o tarihten beri sürüp gitmektedir. 1960'lar normatif verilerin sorgulanmasını getirdi ve daha incelmiş deneysel ve istatistiksel yöntemler eşliğinde daha *süreç yönelimli araştırma*'lara doğru bir eğilim başlattı. 1970'ler gitgide daha incelmiş araştırma yöntemleri yanında *doğal gözlem*'e bir dönüş getirdi ve çocuğun *doğal çevreler*'inde deneyler yapmaya doğru bir eğilim başlattı.

Gelişim kavramının başlangıçta yalnızca çocuklara uygulanacağı düşünülüyordu. Biz şimdi gelişimi yaşam boyu bir süreç olarak görüyoruz.

İKİNCİ BÖLÜM

Başlangıçlar

Kuşkusuz, aile üyeleri arasında kime benzeyip kime benzemediğinizi ya da kimlerle benzer mizaçlara, zevklere, davranışlara ya da diğer özelliklere sahip olduğunuzu düşünmüşsünüzdür. Belki babanızınki gibi bir buruna sahip olduğunuzu, anneniz gibi matematik yeteneğiniz olduğunu ya da ağabeyiniz gibi yürüdüğünüzü düşünmüş olabilirsiniz. Hangi özellikler gerçekten kalıtsaldır? "Kalıtım" ne anlama gelmektedir?

Bu bölümde, döllenme konusundaki kısa bir tartışmadan sonra, insan genetiği ve genetiğin gelişim üzerindeki etkisi hakkında bazı temel bilgiler yeniden gözden geçirilecektir. Burada sözü edilecek birçok konu ve kavramdan ileriki bölümlerde de söz edilecektir, çünkü insan gelişimi üzerindeki genetik etkiler çok temel ve önemlidir. Temel kalıtım mekanizmalarına ilişkin tartışmalardan sonra, zekânın ve kişilik özelliklerinin kalıtsallığına ilişkin konu-

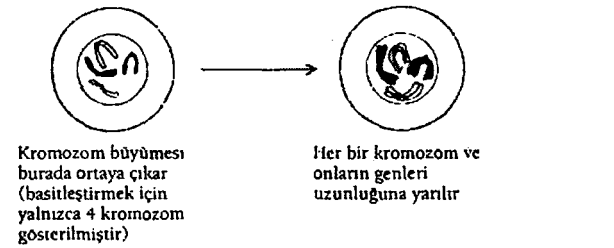
lardan ve araştırmalardan ve genetik danışmanların rolünden söz edilecektir. Son olarak, çocuk sahibi olmaya karar vermeye ilişkin bazı önemli konularla yüzleşilecektir.

İNSANIN DÖLLENMESİ

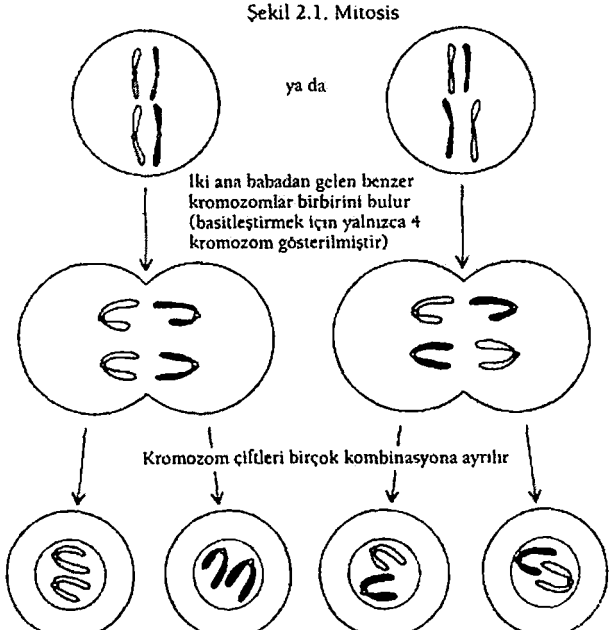
Yumurta ve spermin birleşmesi karmaşık bir süreçtir. Yaklaşık her yirmi sekiz günde, genellikle ayhalinin başlangıcından on dört gün sonra kadının yumurtalıklarında bir yumurta hücresi ya da ovum salınır, buna yumurtlama denir. İnce kirpiksi tüycükler ovumu Fallop borularından biri boyunca rahime doğru ilerletir (borulara bunları ilk kez keşfeden 16. yüzyıl İtalyan anatomicisi Gabriello Fallopio'nun adı verilmiştir). Eğer ovum bu kez döllenmemişse birkaç saat içinde ölür ve ayhali kanamasıyla dışarı atılır.

Cinsel birleşme sırasında erkek spermatozoa denilen milyonlarca sperm hücresini kadının vaginasına boşaltır. Spermler ince uzun kuyruklarının kamçılama hareketleriyle hız kazanarak rahim boynundan rahime, oradan da Fallop borularına ulaşırlar. Uzun bir yolculuktan sonra sperm topluluğundan yalnızca bir tanesi yumurtayla birleşebilir. Bu birleşme bir kez olduktan sonra ortaya çıkan ve zigot adı verilen organizma başka bir spermin içeri girmesine izin vermez. Fakat bir zigotun oluşması için sadece yumurtanın orada olması yeterli değildir. Vaginanın ve rahmin kimyasal ve fiziksel ortamının spermi kabul edici durumda olması gerekir; aksi takdirde sperm ölebilir ya da yumurtaya girmeyi başaramaz.

Gebe kalma anında spermin taşıdığı genetik malzeme ovumun taşıdığı genetik malzemeyle birleşir ve bir insanın yaratılması sonucunu veren olağanüstü karmaşık gelişim silsilesini başlatır.



Şekil 2.1. Mitosis



Şekil 2.2. Meyosis

Her hücre gövdesinde aynı kimyasal kompozisyona sahip kırk altı *kromozom* (yirmi üç çift) vardır. Hücreler ikiye bölünerek çoğalır, bu işleme *mitosis* denir (Bkz. Şekil 2.1). *Meyosis* ise bu hücre bölünmesinin özel bir durumudur (Bkz. Şekil 2.2). Mitosis sırasında bir hücredeki kromozomlar kendilerinin tamamen aynısını kopyalar, sonuçta iki hücrenin her biri kırk altı kromozoma sahip olur. Testislerdeki sperm hücrelerinin ve overlerdeki yumurta hücrelerinin üretimi sırasında meyosis denilen özel bir hücre bölünmesi ortaya çıkar. Meyosiste bir hücre iki yumurtaya ya da sperme bölünür, her biri her yirmi üç kromozom çiftinden yalnızca bir kromozoma, yani genellikle yarı sayıya sahiptir. Gebe kalmada sperm kendi yirmi üç kromozomunu ovumun yirmi üç kromozomuyla iki katına çıkarır, bu da zigottaki özel kırk altı kromozom sayısını yaratır.

Kromozom Nedir?

Kromozomlar DNA'dan (dioksiribonükleik asit) oluşmuştur. DNA molekülleri çift sarmallı kıvrılmış merdiven gibi biçimlenmişlerdir ve özel kimyasal madde zincirlenmelerinden yapılmışlardır. Mitosis sırasında bu çift sarmal eğri çözülür ve kendini kopyalar. DNA organizmanın genetik kodunu taşır ve çevresindeki maddelerle etkileşerek hücrelerin, dokuların ve organların yapıldığı proteinin yapılanmasını yönlendirir. Dolayısıyla, genetik kod tek bir insanı yapmak için bir tasarım kağıdı ya da bir yönergeler dizisi olarak düşünülebilir. Kuşkusuz siz birinin, "kahverengi gözlerini annesinden almış" dediğini duymuşsunuzdur. Gerçekte o kişi, kahverengi gözleri oluşturan belirli kimyasal süreçleri yönlendiren genetik yönergeleri miras almıştır.

Gen terimi DNA molekülünün bir bölümünü dile getirir. Genetikçiler bu terimi kullanırlar, çünkü DNA molekülünün özel bir bölümü çoğu zaman bir özelliğin ya da göz rengi gibi fiziksel bir niteliğin gelişimiyle ilgilidir. Genellikle iki gen bir özellik ya da niteliği kodlar, çünkü kromozom çiftlerinden her biri birbirine uygun genleri taşır. Her kromozomun 20 bin gen içerdiği tahmin edilmektedir.

Gizilgüç Olarak Genetik Miras

Genotip terimi bir zigotun yumurta ve spermin birleşmesinden elde ettiği gerçek yapıyı belirtir. *Fenotip* ise, genler birbirini etkilemeye ve organizmanın kurulmasında çevresel etkenlerle etkileşmeye başladıktan sonra organizmanın herhangi bir andaki gözlemlenebilir özellikleridir. Böylece, genotip, gizilgüç fenotiplerin erim alanını tanımlayan genetik yönergeler olarak görülebilir. Fenotipin nasıl gelişeceği, genlerin etkileşimine ve organizma büyüyüp gelişirken genotipin çeşitli çevresel etkenlerle etkileşimine bağlıdır. Göz rengi ve kan grubu gibi bazı fiziksel özellikler için genotip tarafından belirlenen erim alanı çok dardır: Bir özelliğin fenotipte ortaya çıkması için gerekli olan şey, yaşamı sürdürecek yeterli bir çevredir. Diğer fiziksel özellikler için erim alanı daha geniştir ve çevresel değişkenlerin etkisi daha fazladır. Örneğin, bir bireyin yetişkin boyu, en azından kısmen, doğum öncesi koşullar, beslenme ve hastalık gibi değişkenlerle belirlenir. Bununla birlikte, fiziksel özellikler için olası fenotiplerin erim alanı, gelişimde genetik ve çevresel etkenler arasında daha karmaşık ve dolaylı ilişkiler içeren zekâ ve kişilik özelliklerininkinden daha dardır.

Baskın ve Çekinik Genler

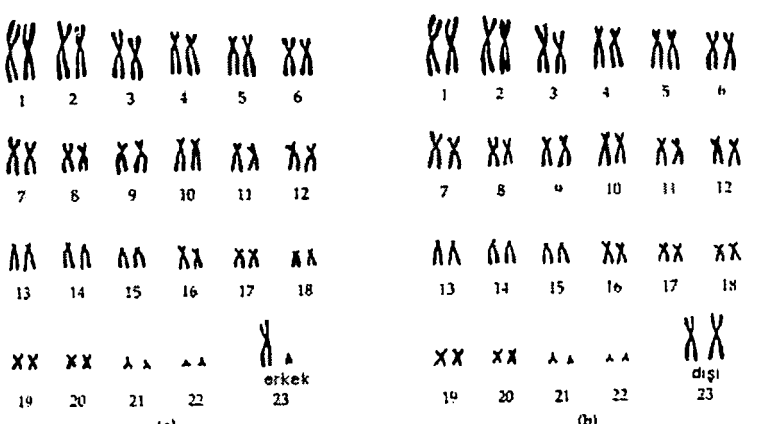
Bazen genotip fenotipte hiçbir zaman ortaya çıkmayan belirli bir özelliğin gelişimi için yönergeler taşır. Bunun nedeni özelliğin iki gen tarafından kodlanmasıdır; bunlardan biri *baskın*, diğeri *çekinik* gendir. Baskın gen tarafından kodlanan özellik fenotipte ortaya çıkan özelliklerden biridir. Bunun en yaygın örneği göz rengidir. Kahverengi gözlü bir çiftin neden mavi gözlü bir çocuğa sahip olabileceğini hiç merak ettiniz mi? Bunun olması için her iki ana babanın kahverengi göz için baskın gene, mavi göz için çekinik gene sahip olması, çocuğu oluşturan yumurta ve spermin her ikisinin çekinik mavi göz genini taşıması gerekir.

Kahverengi gözlü bir birey, mavi gözlü bebeğin ana babası gibi, ya iki baskın kahverengi göz genine ya da bir baskın kahverengi göz genine ve bir çekinik mavi göz genine sahip olabilir. Ancak, mavi gözlü bir birey hemen hemen her zaman iki çekinik mavi göz genine sahiptir, böylece mavi gözlü iki ana babanın kahverengi gözlü çocuğu olması olasılığı yoktur. Ama göz renginin gelişimi gerçekte bu kadar basit değildir. Örneğin, bir gözü mavi, bir gözü ela birini tanıyabilirsiniz. Gene de, bir özelliği kodlayan bir çekinik ve bir baskın gen düşüncesi genellikle kullanışlıdır. Birçok fiziksel özellik ikiden fazla, bazen daha da fazla gen tarafından kodlanır. Örnek olarak deri rengini alalım. Bir koyu tenli bir açık tenli ana babanın çocuğu birçok genin birleşik etkisi sonucu büyük olasılıkla ikisi arası bir tene sahip olabilir.

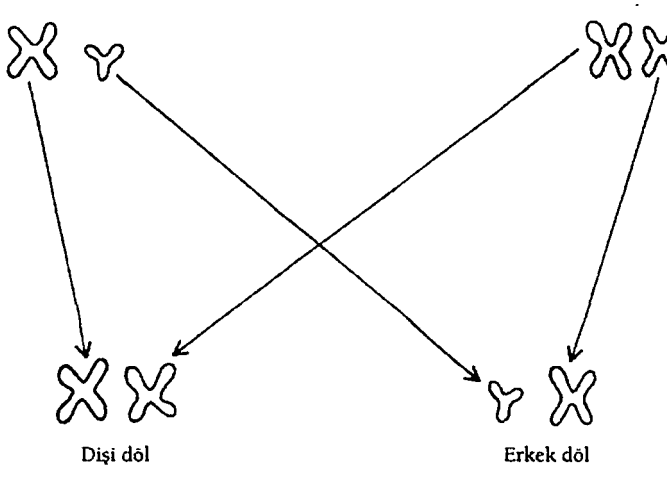
Cinsiyetin Genetik Belirlenmesi

İki tür kromozom vardır: *Otozomlar* ve *cinsiyet kromozomları*. Yirmi üç çift kromozomdan bir çifti bireyin cinsiyetini

belirler ve bu nedenle cinsiyet kromozomu çifti olarak adlandırılır. Diğerleri otozom adını alır. Cinsiyet kromozomları iki çeşittir: x ve y (bkz. Şekil 2.3). Kadının hücreleri sadece x cinsiyet kromozomlarına sahiptir, dolayısıyla bütün ovumlar ya da yumurtalar bir x cinsiyet kromozomunu taşımalıdır. Bir erkeğin hücreleri hem bir x hem de bir y cinsiyet kromozomuna sahiptir, dolayısıyla bir sperm ya bir x ya da bir y taşıyabilir. Eğer bir y cinsiyet kromozomu taşıyan bir sperm yumurtayı döllerse bileşim xy olur ve bir erkek çocuk dünyaya gelir. Eğer bir x cinsiyet kromozomu taşıyan bir sperm yumurtayı döllerse bileşim xx olur ve dünyaya bir kız çocuk gelir (bkz. Şekil 2.4). Şu halde babanın spermi çocuğun oğlan ya da kız olacağını belirlemektedir.



Şekil 2.3.
(a) Normal bir erkeğin kromozom yapısı, 23 çift cinsiyeti belirler.
(b) Normal bir kadının kromozom yapısı.



Şekil 2.4.
Genetik cinsiyet belirlenimi.

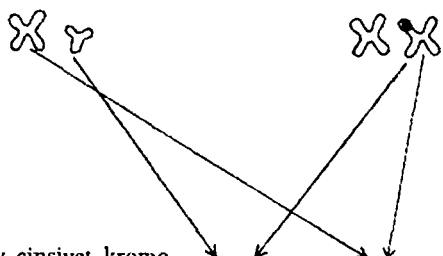
Cinsiyete Bağlı Özellikler

xx bileşiminde (kadın) bir x üzerindeki her genin diğer x üzerinde bir karşılığı vardır. Ancak, xy bileşiminde (erkek) x cinsiyet kromozomu daha büyüktür ve y'den daha fazla geni vardır, dolayısıyla açıkça x üzerindeki bazı genlerin y üzerinde karşılıkları yoktur. Bastıracak y genleri olmayan x genlerinin kodladığı özellikler anadan oğula geçerler (Bkz. Şekil 2.5). *Cinsiyete bağlı özellikler* diye adlandırılan böyle özellikler, kırmızı-yeşil renk körlüğü, bazı kellik türleri ve *hemofili* gibi istenmeyen özelliklerdir. Hemofilide kan uygun zamanda pıhtılaşmaz, dolayısıyla hasta en küçük bir yaralanmada bile kanamadan ölebilir. Bu durum x cinsiyet kromozomunda kodlanmış çekinik bir özelliktir. Bir kadın bu geni ta-

Şekil 2.5.
Cinsiyete bağlı bir özelliğin kazanılması.

Anne
x cinsiyet kromozomlarından birinde çekinik özellik taşıyor. Dolayısıyla, bu özellik genotipinde var, ama fenotipinde yok; çünkü öbür x cinsiyet kromozomu bu özellik için baskın gene sahip.

Baba
Bir özellik taşıyıcısı yok.



Erkek çocuk
Babadan bir y cinsiyet kromozomu ve anneden bu özelliği taşıyan bir x kromozomu alıyor. y onun etkilerini bastıracak uygun bir gen taşımadığı için, bu özellik oğulun fenotipinde ortaya çıkıyor.

Kız çocuk
Aynı şekilde, kız çocuk özellik taşıyıcısı olabilir, ama bu onun fenotipinde ortaya çıkmayacaktır.



şıyabilir, ama bu özelliği taşımaz; çünkü diğer x cinsiyet kromozomu normal kan pıhtılaşmasını sağlayacak bir baskın karşı geni taşır. Eğer kadın bu özelliği kızına çekinik genle aktarırsa hemofili ortaya çıkmaz, çünkü babanın normal karşı x geni baskın olacaktır. Ama eğer anne bunu oğluna aktarırsa oğlan hemofili geliştirecektir, çünkü babanın y cinsiyet kromozomu bunun etkilerini ortadan kaldıracak bir baskın karşı gen taşımaz.

Belki iki erkek kardeşin, akraba olduklarına inanmakta güçlük çekecek kadar neden birbirine benzemediğini merak etmişsinizdir. Kardeşler birbirinden görünüşte farklı olabilir, çünkü cinsel üretimin matematiği aile içinde bile çeşitlilik sağlamaktadır. Yumurtanın ve sperm hücresinin oluşumu sırasında –önceki sayfalardan anımsayacağınız gibi–, yirmi üç kromozom çiftinden her birinin oluşan iki yumurta ya da spermden birine gittiği özel bir hücre bölünme türü yani meyosis yer alır. Özgün hücrede yirmi üç farklı kromozom çifti olduğu ve hücre iki yumurtaya ya da sperme bölüneceği için, kromozomların 8 milyondan fazla değişik olası bileşimi vardır.

Ayrıca, meyosis sırasında *kestirme bağ* adı verilen şey de olabilir: Hücre iki yumurtaya ya da sperme bölünmeden önce kromozom çiftleri genleri ya da gen gruplarını değiş tokuş edebilirler. Böylece yeni gen bileşimleri yumurtaya ya da sperm hücrelerine geçen kromozomları bir araya toplar. Genlerin farklı bileşimlerinin sayısı çok fazladır. Sonuç olarak, aynı aile üyeleri için bile –özdeş ikizler dışında– aynı genetik yapıya sahip olmak hemen hemen olanaksız hale gelmektedir. Özdeş ikizler özdeş genetik yapılara sahiptir, çünkü aynı zigottan meydana gelirler, *tek yumurta ikizleri* adını almaları bu nedenledir. Aşağı yukarı aynı anda döllenen ayrı yumurtalardan gelişen *çift yumurta ikizleri* genetik olarak birbirlerine diğer kardeşlerden daha fazla benzemezler.

ZEKÂ GELİŞİMİNDE GENETİK ETKİLER

Kalıtım ve çevre etkenlerinin zekâ ve kişilik özellikleri üzerindeki göreli etkisi uzun zamandan beri şiddetle tartışılmaktadır. Bu tartışma genellikle *doğa/kazanım tartışması*

olarak bilinir. Örneğin, bir ZB testinde Jonathan, Scott'tan daha düşük puan alırsa bunun nedeni Jonathan'ın ana babasının Scott'unkinden daha az zeki olması ve çocuğuna aşağı genler geçirmesi midir? Yoksa Jonathan'ın ana babasının kendi çocukluğunda birtakım olanaklardan yoksun olması ve çok az eğitim olanağı bulması mıdır? Belki Jonathan'ın annesi gebeliği sırasında yeterli beslenmemişti ya da ilaç kullanmıştı. Belki de bu tür çevresel etkenlerin bazı bileşimleri Jonathan'ın görünürdeki geri kalmışlığına neden olmuştu.

Araştırmacılar hem genetik hem çevresel etkenleri kontrol edebildikleri araştırmalar yürütebilselerdi bu sorulara daha iyi yanıt verebilirlerdi. Örneğin, eğer bir grup insanı aynı genotiple dünyaya getirebilselerdi ve deneklerinin doğum öncesi yaşantılarının özdeş olmasını sağlayabilselerdi, çevre etkenini değiştirebilir ve zekâ gelişiminin nasıl etkilendiğini gözlemleyebilirlerdi. Elbette insanlarla böyle deneyler yapılamaz.

Fakat hayvan araştırmalarında araştırmacılar çevre ve kalıtım etkenleri üzerinde daha fazla kontrol uygulayabilirler. Ayrıca, sıçan ve fare gibi hayvanların gebelik ve olgunlaşma süreleri kısadır, bu da daha fazla araştırma yapmaya ve daha fazla etkenin çabucak gözlenmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, hayvanlar hakkındaki bulguların insanlara ve hatta diğer hayvanlara uygulanabilirliği sınırlıdır.

Hayvan araştırmalarında genetik etkenleri kontrol etme yollarından biri *tekrarlı dünyaya getirme*'dir. Bu yolla erkek ve kızkardeş ya da ana ve oğul gibi yakın akrabalar, dölün genotipleri birbirine iyice benzer oluncaya kadar kuşaklar boyunca çiftleştirilmektedir. Sonuçta iki farklı kalıtsal özellik benzer çevrelerde yetiştirilebilir. Eğer iki kalıtsal özellik davranışta tutarlı olarak farklılaşırsa bu farklılıklar genotipteki farklılıklara yüklenebilir. Araştır-

macılar, etkinlik, cinsellik, saldırganlık, baskınlık ve hatta alkolden hoşlanma gibi özellikler için aynı soydan gelen hayvanları başarıyla yetiştirdiler (Mc Clearn, 1970), bu da, bu özelliklerin bazı türlerde genetikten güçlü bir biçimde etkilendiğini düşündürmektedir.

İnsanlarda İkiz Araştırmaları

Her ne kadar araştırmacılar insan genetiğini kontrol edemezlerse de, insanlarda doğal olarak ortaya çıkan olguları inceleyebilirler. İkizler doğa/kazanım sorununu incelemek için çokça araştırıldılar. Özdeş ikizlerin özdeş genotipleri olduğu için zekâlarındaki farklılıkların çevresel etkilere yüklenebileceği düşünülebilir. Çoğu *ikiz araştırmaları*, birlikte büyütülmüş ve ayrı büyütülmüş özdeş ikizlere uygulanan zekâ testleriyle (genellikle standardize edilmiş ZB testleri) yürütülmektedir. Newman ve arkadaşlarının (1937) ve Shields'in (1962) araştırmaları gibi klasik ikiz araştırmaları, özdeş ikizlerin birlikte ya da ayrı büyütülmüş olsalar da benzer puanlar aldıklarını göstermiştir. Gerçekte, benzerlik, ayrı büyütülen özdeş ikizlerde birlikte büyütülen kardeş yumurta ikizlerindekinden daha fazladır. Kardeş yumurta ikizleri birbirine ikiz olmayan kardeşlerden daha fazla benzemez, ama birlikte büyütülürlerse benzer bir çevreyi paylaşırlar. Bu sonuçlar zekânın öncelikle kalıtımdan etkilendiği kuramını destekler nitelikte bulunmaktadır.

Fakat psikologlar zekânın tanımını ve ölçülmesini tartışmaktadırlar. Zekâ nedir ve en uygun biçimde nasıl değerlendirilebilir? Birçok psikolog zekânın kapsamlı, genel bir yetenekten çok, birçok özel yetenekten oluştuğuna inanmaktadır. Özel yetenekleri test eden birçok araştırmacı güçlü bir genetik etki gösteren sayısal, sözel, mekânsal, sözcük akıcılığı becerileri buldu; akıl yürütme ve bellek

genetik etki göstermemektedir (Thiessen, 1972). Arthur Jensen zekânın kalıtımdan güçlü biçimde etkilenen bir genel yetenek olduğu görüşünü ısrarla ileri sürenlerden biridir. Onun 1969'da *Harward Educational Review*'de yayınladığı şimdi klasik olmuş makalesi bu ateşli tartışmayı başlatmıştır; tartışma onun yeni kitabı *Bias in Mental Testing* (1979) ile yeniden canlanmıştır.

TABLO 2.1
Birlikte ve Ayrı Yetiştirilen Tek ve Çift Yumurta İkizleri İçin ZB Korelasyonları

Shields (1962):	
Ayrı yetiştirilen tek yumurta ikizleri*	.77
Birlikte yetiştirilen tek yumurta ikizleri	.76
Birlikte yetiştirilen çift yumurta ikizleri	.51
Newman ve ark. (1937):	
Ayrı yetiştirilen tek yumurta ikizleri*	.67

* Her iki araştırmada da yazarlar, ayrı büyütülmüş tek yumurta ikizlerinin çevrelerinin yalnızca çok az vakada büyük bir farklılık gösterdiğini belirtmektedirler.

Dinamik Etkileşim Görüşü

Birçok araştırmacı ve yazar, doğa/kazanım sorunundan çok, şu sorunun daha uygun ve verimli bir soru olduğu kanısındadır: Kalıtım ve çevre etkenleri zekâ gelişimini etkilemek üzere nasıl *etkileşmekte*'dir? Biz, beynin ve sinir sisteminin yapıldığı maddeleri sentezlemek için olduğu gibi, öğrenme, bellek, düşünme ve algıdaki biyokimyasal süreçler için de genetik yönergeler miras alırız. Ama çeşitli doğum öncesi ve çevresel etkenler beynin ve sinir sisteminin ilk gelişimini ve sonraki işleyişini etkileyebilir. Bundan başka, beynin kullandığı ve içinde geliştiği kapsam ve yollar, birey ile çevrenin deneyim için sunduğu uyarımlar ve

olanaklar arasındaki *dinamik etkileşim*'e bağlıdır (Layzer, 1976).

KİŞİLİK GELİŞİMİNDE GENETİK ETKİLER

İkiz araştırmaları, zekânın kalıtsallığı sorununa uygulanmasının yanında, ZB'den çok kişilik özelliklerini ölçmesi öngörülen testler keşfetmek için de kullanıldı. En çok kullanılan iki test *Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri* (MMPI) ve *Kaliforniya Psikolojik Envanteri* (CPI)'dir. Vandenberg (1967) bu tür ikiz araştırmalarının çoğunu gözden geçirdi ve kalıtımın, (a) bir insanın genel etkinlik düzeyinde, (b) heyecanların kişilerarası ilişkilerde açıkça belirtilmesi derecesinde, (c) uzun süreli amaçlardan çok anlık uyaranların ilgileri ve düşünceleri etkileme derecesinde rol oynadığı sonucunu çıkardı. Vanderberg, psikolojinin davranış üzerindeki olası genetik etkileri uzun zamandan beri ihmal ettiğine inanmaktadır.

Wilson ve Harpring (1972), özdeş ikizlerin ilk çocukluktaki davranış ve hareket yeteneklerinin ayrı yumurta ikizlerininkinden daha benzer olduğunu, ama büyüdükçe benzerliğin azaldığını buldu. Bu bulgu başlangıçta davranış üzerinde güçlü bir genetik etki olduğunu düşündürmektedir; ancak, birey deneyim kazandıkça çevresel etkenler gitgide önem kazanmaktadır.

Juel-Nielsen (1965) bebekliğinden itibaren ayrı büyütülmüş bir grup yetişkin özdeş ikizi inceledi. Sonuçlar, ikizlerin başkalarına karşı davranış biçimlerinde, dinsel ve siyasal görüşlerde, ilgi alanlarında ve eş seçiminde çok az benzerlik gösterdiklerini ortaya koydu. İkizler hırs, saldırganlık, heyecansal anlatım ve giyim zevkinde de farklılık gösterdiler. Ancak, yürüyüşlerinde, gülümseme ve gülmelerinde, ses tonlarında belirgin benzerlikler vardı.

Lindzey ve arkadaşları (1971), özdeş ikizlerin çift yu-

murta ikizlerinden daha fazla benzer kişilik özelliklerine ve ilgilere sahip olmaları olasılığına karşılık, korelasyonun özde zekâ için olduğundan daha düşük olduğu sonucuna vardılar. Bundan başka, toplumsal davranışı, heyecanları, ilgileri, değerleri ve kişiliğin daha birçok yönünü biçimlendiren birey ile çevre arasındaki dinamik etkileşim son derece karmaşıktır.

Anormal Kişilik Özelliklerinin Kalıtsallığı

Son on yıl boyunca anormal kişilik özelliklerinin kalıtsallığını araştıran araştırmalar çok arttı. Bu araştırmaların çoğu da ikizleri ele almaktadır. En çok dikkati çeken anormallik Birleşik Devletler'de önemli bir sağlık sorunu olan *şizofreni*'dir. Şizofreniyi tanılamak için kullanılan ölçütler tartışmalıdır; ama araştırmacıların çoğu şizofreninin genellikle, yüksek derecede uygun olmayan heyecansal ve davranışsal tepkilerle, mantıkdışı, "güçlükle ilerleyen" düşünme ve konuşmayla, gerçeklikle açık bir temas yokluğuyla nitelenebileceği konusunda görüş birliği içindedir.

Geleneksel olarak, şizofrenik davranışın çok ciddi stresli dış koşullara maruz kalmanın sonucu olduğu düşünülüyordu. Karllmann (1953) ve Slater'in (1953) şizofreni tanısı konmuş ve özdeş ya da ayrı ikiz olan bireyleri belirlemesine kadar kalıtsal etkenler göz ardı edilmişti. Her iki araştırmacı da, bir özdeş ikize şizofreni tanısı konursa ikiz kardeşinin rahatsızlığı olması şansının yüksek olduğunu, hem de ayrı yumurta ikizlerindekinden çok daha yüksek olduğunu buldu. Daha sonraki araştırmalar bir kalıtım etkeni olasılığını doğruladılar, ama çoğu, kalıtsallığın Karllmann'ın başlangıçta düşündüğü kadar büyük olmadığı konusunda görüş birliği içindedir. Özdeş ikizlerin şizofreni için % 50'den biraz daha fazla *birbirine uymaz* oldukları tahmin edilmektedir (Broadhurst ve ark., 1974). Birbirine

uymaz demek, bir ikiz çiftinin ayrıı özelliğe sahip olmaması demektir. Özdeş ikizler özdeş genotiplere sahip olduğu için kişiliklerindeki farklılıklar dış etkilerden doğuyor olmalıdır. Şu halde, eğer bir ikiz şizofrenikse, diğeri de değilse, rahatsızlığın ortaya çıkışında çevresel etkenlerin rolü büyük olmalıdır.

Bugün hem kalıtımın hem de çevrenin şizofrenide önemli roller oynadığı büyük ölçüde kabul edilmektedir. Bir birey hastalığa *yatkınlığı* miras alabilir, ama hastalığı geliştirip geliştirmemesi maruz kaldığı dış streslere bağlıdır (Gottesman ve Shields, 1966). Burada da yine, genetik ve çevresel etkenler arasındaki etkileşimi görüyoruz. Birçok durumda kişilik bozukluklarının kökenleri *çoketkenli*'dir. Genetik yetkinlik ve çeşitli çevresel etkenler anormal davranışı ortaya çıkarmak üzere etkileşirler.

Davranışsal Genetik

Burada tartıştığımız araştırma türünün temeli, psikoloji ile biyoloji bilimlerinin en büyük ortak alanını temsil eden *davranışsal genetik* alanındadır. Davranışsal genetik, genetik etkenlerin davranışı ve gelişimi nasıl etkilediğini anlamayı amaçlar. Bu alandaki araştırmalar, bir bireyin genotipinin ancak çevreyle etkileşime girdiğinde zihin ve kişilik gelişimini etkilediğini açığa çıkarmıştır. Çevre genetik gizilgüçlerin ortaya çıkma yolunu etkiler, genetik etkenler de bireyin dış baskılara yanıt verme yolunu etkiler. Freedman (1958) bu yolları grafiklerle gösterdi. Dört cins köpek (shetland, basengi, fox terrier, beagle) ya hoşgörülü ya da disiplinli bir çevrede büyütüldü. Hoşgörüyle büyütülen köpek yavruları hoşlarına gideni yapmaya bırakıldı ve asla disipline sokulmadı. Diğerlerine harfi harfine itaat etmek öğretildi. Birkaç hafta sonra her biri içinde yiyecek tası olan bir odaya kondu. Yemeğe başladıklarında araştırmacı

onlara vurdu ve bağırdı, sonra odayı terk etti ve her köpeğin yiyeceğe yeniden dönmesinin ne kadar zaman aldığını kaydetti.

Yetiştirilme tarzları beagle ve terrier cinsi köpekleri önemli ölçüde etkilemiştir; disipline alışmış olanlar hoşgörüye alışmış olanlardan çok daha çabuk yemeğe dönmüşlerdir. Ama hem hoşgörüyle hem disiplinle yetiştirilmiş bütün basengiler yemeğe çabucak dönmüşler, bağırılan ve vurulan bütün shetlandlar ise hiçbir şey yiyememişlerdir. Bu deney bireylerin, genetik yatkınlıkları ile ilk deneyimleri arasındaki etkileşim nedeniyle aynı çevresel durumlara çok farklı biçimde tepki gösterebileceğini ortaya koymuştur.

GENETİK ANORMALLİKLER

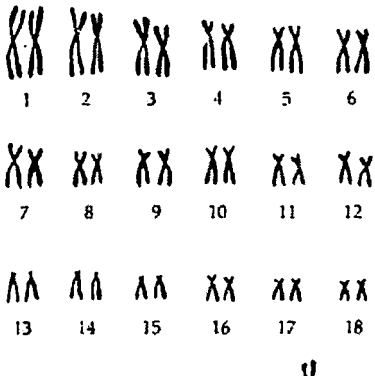
Aynı zamanda *kendiliğinden kürtaj* diye de adlandırılan *düşük yapma* doğum öncesi gelişimde bir şeyler kötü gittiğinde ortaya çıkabilir ve rahim fetusu dışarı atar. Bu durum şu sorulara yol açar: Ne oldu? Kötü giden neydi? Fetus anormal miydi? Eğer öyleyse anormalliğe ne yol açtı? Bundan sonraki gebeliğin anormal olma olasılığı var mı? Tavşan dudak, perdeli ayak parmağı, büyük bir doğum lekesi gibi küçük bir kusurla ya da zihinsel yetersizlikler, belkemiği hastalığı (spina bifida), biçimi bozulmuş kol ve bacaklar gibi daha ciddi bir kusurla doğmuş kişiler tanıyabilirsiniz. İşte bu kusurlara neyin neden olduğunu merak edebilirsiniz.

Kusurlar, doğum öncesi çevredeki bazı bozukluklardan ya da doğum sürecindeki bir sorundan kaynaklanabilir. (Doğum öncesi ve doğum etkenleri Bölüm 3 ve 4'te tartışılmaktadır.) Diğer kusurlar kökende genetiktir ve özel kromozom anormalliklerinde izi sürülebilir ya da etkilenen bireyin akrabalarında ve atalarında var olduğu bulunabilir.

Yakın yıllarda bu konuda birçok ilerleme kaydedildi ve araştırmacılar bazı kusurların nedenlerinden görece emin oldular, ama bazılarından da olamadılar. Genetiğe bağlı anormallikler iki genel gruba ayrılabilir: Bir kromozomun tümünde ya da bir bölümünde yer alanlar ve özel genler içerenler.

Kromozom Anormallikleri

Meyosis sırasında çok ender durumlarda kromozomların kopyalanmasında hata ortaya çıkar; örneğin bir kromozomun bir kısmı kazara diğeriyle birleşebilir ya da bir kromozom çifti diğer birini kısa bırakarak bir yumurtayı ya da spermi bitirip tamamlayabilir. Eğer böyle kusurlu bir yumurta ya da sperm zigotun oluşumunda yer alırsa ortaya büyük anormallikler çıkar. Birçok vakada erken bir kendiliğinden kürtaj görülür (Tuchmann-Duplessis, 1975). Bununla birlikte, bazı kromozom anormallikleri öldürücü değildir, ama gelişimi ciddi biçimde engelleyebilir. *Down sendromu* buna örnektir.



Şekil 2-6.
Down Sendromlu bir erkeğin kromozom yapısı. 21. kromozom normal iki kromozom yerine üç kromoza sahip (Bkz. Şekil 2-3).

Down sendromu fazladan bir kromozomun ya da fazladan bir kromozom parçasının varlığının neden olduğu bir grup kusuru içerir (Bkz. Şekil 2.6). Normal bir hücredeki yirmi üç kromozom çifti ayırt edilebilir ve bunlar genetikçiler tarafından numaralanmıştır. Down sendromlu bireylerde yirmi birinci kromozom çiftinde iki yerine üç kromozom vardır (bu durum *trisomi # 21* olarak adlandırılır). Bu bireyler, kısa beden yapısı, kas gücü gevşekliği ya da yokluğu, kalp kusurları, hormon bezi kusurları, gevşek kemik eklemleri, küçük bir ağız, zihin geriliği, bodur parmaklı eller, alışılmışın dışında avuç içi çizgileri gibi yaklaşık altmış değişik semptomun bazı bileşimlerini gösterirler. Derinin kıvrımlarındaki özellik gözlerde bir Asyalı bakışına yol açtığı için Down sendromu "mongolizm" olarak adlandırılmıştır.

Bir kromozom anormalliği bedenin birçok bölümünü etkiler, çünkü bir kromozom birçok genetik malzeme taşır; dolayısıyla birçok belirtinin bileşimi anlamına gelen *sendrom* terimi kullanılır. Son yirmi yıla kadar Down sendromlu bireylerin yaşam beklentisi yaklaşık on yıldı. Bununla birlikte, daha uzun yaşama şansları, gelişen tıbbi bilgi ve bakımla önemli ölçüde artmıştır. Geçmişte Down sendromlu bebeklerin ana babalarına çocuklarını bir kuruma bırakmaları öğütlenirdi; bugün ise daha çok bebeklerini yanlarında tutmaları istenmektedir. Bir Down sendromlu çocuk fazladan bir çalışma ve sorumluluk gerektirir; ama toplumsal destek hizmetleri de gitgide artarak yardımcı olmaktadır. Down sendromlu çocuklar birçok bağımsız becerileri ve kendi kendine yardımı öğrenebilen sıcak ve sevimli bireylerdir çoğu zaman. Ana babalar çocuğun bir uyarım programı içinde kendi tüm gizilgücünü geliştirebileceği erken bir uzman yardımına başvurabilirler.

Birçok Down sendromu vakasında kromozom kopyalaması hatası, yumurtanın ya da sperm hücresinin oluşumu

sırasında ortaya çıkar. Böylece, bunun genetik bir bozukluk olduğu düşünülse bile ailede görülmesi zorunlu değildir.

Beklenmedik bir sayıda cinsiyet kromozomu içeren kromozom anormallikleri de öldürücü olmayabilir, gerçekte bunların etkileri çoğu zaman bu kadar ciddi ortaya çıkmaz. *Klinefelter sendromu*'nda erkekler, bir XXY cinsiyet kromozomu bileşimiyle, fazladan bir X kromozomuna sahiptir (kırk altı yerine kırk yedi). Çoğu zihin geriliği gösterse bile böyle erkekler normal zekâya sahip olabilir; genellikle sperm üretmeyen küçük testisler, belki biraz göğüs gelişimi ve azgelişmiş ikincil erkek cinsiyet özellikleri vardır.

Kadınlarda görülen *Turner Sendromu*'nda bir birey yalnızca bir cinsiyet kromozomu (bir x), dolayısıyla her hücre için yalnızca kırk beş kromozom sahibidir. Belirgin fiziksel özellikleri içinde buruşuk boyun, kısa beden yapısı ve az gelişmiş cinsel organlar vardır. XXX, XXXX, XXXY ve XXXXY gibi başka birçok cinsiyet kromozomu örüntüsü türü gösteren bireylere ilişkin ender vakalar da bulunmuştur. Şimdiye kadar bu anormallikler konusunda çok az bilgimiz oldu. XXY (erkek) cinsiyet kromozomu örüntüsünün fazla uzun boy, sivilce, tepisel olma gibi özelliklerle bağlantılı olduğu bildirilmiştir (Milunsky, 1977).

Anormal Genler

Baskın ve çekinik genlerden söz ettik. Bir birey çekinik bir genetik kusur taşıyabilir, ama ona karşılık olan normal bir genin (çoğunlukla baskın) onun etkilerini engellemesi nedeniyle bozulmuş olmaz. Bununla birlikte, eğer aynı kusurlu çekinik geni taşıyan iki kişi evlenirse çocuklarının her iki ana babadan çekinik geni miras alma ve kusur geliştirme şansı dörtte birdir. Bir gen çifti kromozomla taşınan toplam genlerin sayısı yanında anlamsız görünebilir,

ama kusurlu bir çift ciddi sorunlara yol açabilir.

Örneğin, *fenilketonurya (PKU)*, fenilalanin adı verilen bir proteini metabolize eden bir enzimin yokluğuna yol açan kusurlu bir çekinik gen çiftinin miras alınmasının sonucudur. Uygun biçimde metabolize edilemediği için fenilalanin kana geçer, belirli bir düzeyde beyin için toksik etkisi vardır, sinir hücrelerinde yıkıma yol açar, bu da çoğu zaman zihinsel gerilik, nöromüsküler anormallikler ve felçlerle sonuçlanır. PKU olgusu her 20 bin canlı doğumda yaklaşık bir olarak tahmin edilmektedir. PKU, 1934'te bir kadın iki zihin gerisi çocuğunu idrarlarındaki tuhaf küfümsü koku nedeniyle Norveçli doktor Asbjorn Folling'e götürdüğünde keşfedilmişti. O zamandan beri PKU'yu tanılamak için doğumdan hemen sonra kan ve idrar testleri önerilmektedir. Eğer PKU hemen fark edilirse bebek düşük fenilalanin diyetine alınabilir ve olası zihin geriliği önemli ölçüde azaltılabilir. *Metabolizma hataları* içeren birçok benzer durum saptanmıştır ve bunlar özel kusurlu genlerin miras alınmasından doğmaktadır. Bazıları öldürücüdür, bazıları da tedavi edilebilir.

PKU kalıtsal ve çevresel etkenler arasındaki etkileşimi güçlü biçimde göstermektedir: Daha büyük bir zihinsel gerilik gizilgücü miras alınabilir, ama gelişme derecesi çevresel etkenlere (bu vakada diyete) bağlıdır.

Genetik Rehberlik

Genetik rehberlik klinikleri ve servisleri son yirmi yıl içinde çeşitli nedenlerle hızla gelişti (Carter, 1979). Genetikle bağlantılı bozukluklar için yeni tedaviler bireylerin daha uzun yaşamasını sağlamış, bunun sonucu olarak da ana babalara ve topluma ek bir güçlük getirmiştir. Doğum kontrolündeki ve aile planlamasındaki gelişmeler nedeniyle ana babalar çocuk sahibi olma konusunda kendilerini

daha sorumlu hissetmektedirler. Birçok çift şimdi yalnızca bir ya da iki çocuk sahibi olduğundan çocuklarının normal olacağından iki kat emin olmak istiyor. Sonuç olarak, eğer genetikle ilgili bir sorundan kuşku duymak için herhangi bir nedenleri varsa, çiftler bir genetik uzmanına başvurmanın öneminin gitgide daha fazla farkında olmaktadırlar. Genetik uzmanı güvenilir aile ve kişi tarihçelerine dayanarak kaygı yaratan duruma kesin olarak tanı koyabilir ve durum genetikle bağlantılı bir kusur içeriyorsa bundan etkilenmiş bir çocuğa gebe kalmanın riskini kestirebilir. Uzman etkilenmiş bir çocuğun uzun vadeli olasılıklarını da açıklayabilir. Bazen riski hesaplamak için kesin kuramsal temeller yoktur, ama bir ailede durumun ortaya çıkması – eğer ayrıntılı bilgi elde edilirse– uzmanın kestirim yapmasında yol gösterebilir.

Genetik danışmanlar tavsiyede bulunma derecesinde olduğu kadar bilgi sağlama derecesinde de farklılaşırlar. Genellikle çiftlere olguların anlatılması ve karar vermede serbest bırakılmaları uygun görülmektedir (Carter, 1979).

Amniyosentez adı verilen bir yöntemle hemen hemen bütün kromozom anormallikleri ve miras alınan birçok metabolik bozukluk fetus henüz on altı haftalıkken ortaya çıkarılabilmektedir (Nora ve Fraser, 1974). Eğer fetus anormal ise ana baba gebeliği sona erdirmeye karar verebilir. Amniyosentezde, geleceğin annesinin karın bölgesinden uzun, boş bir iğneyle fetusu saran amniyo sıvısından örnek alınır. Bu sıvı genetik anormallikleri çözümlemeyi sağlayacak fetal hücreleri içerir; fetusun cinsiyeti araştırılabilir ve diğer bilgiler elde edilebilir. Amniyosentez görece güvenilir görüldüğünde bazı riskler içerir ve yönteme çoğu zaman yalnızca fetustaki anormallik olasılığı yüksek sayıldığında başvurulur (Goldstein ve ark., 1977).

Ultrason, anormallikleri doğumdan önce araştırmanın bir başka yoludur. Fetusa yöneltilen yüksek frekanslı ses

dalgaları fetusun bedeninin çevresine çarparak yansır ve aygıt onları oldukça ayrıntılı bir resme dönüştürür. X ışınlarının tersine ultrason yumuşak dokuları betimler. Ultrason, "hidrosefali" yani uygunsuz sıvı drenajına bağlı baş büyümesi, kol-bacak yokluğu ya da biçim bozukluğu, kafatasının gelişememesi sonucu beynin açık kalması demek olan "anansefali", embriyonun rahir yerine Fallop borusuna yerleşmesi demek olan "dış gebelik" ve diğer ciddi bozukluklar gibi büyük yapısal anormallikleri keşfedebilir. Ultrason fetusun rahimdeki yeri ve gebeliğin çoklu olup olmadığı hakkında da bilgi verebilir. Son zamanlarda ultrasonun fetus için bir parça risk oluşturduğu ileri sürülmüştür, ama bu konuda tam bir görüş birliği yoktur. Ancak, ultrason pahalı bir yöntemdir, fetusta bir anormallikten kuşku duymaya neden yoksa, olağandışı bir gebelik ya da doğum belirtileri yoksa büyük olasılıkla ultrasona izin verilmez.

ANA BABA OLMA KARARI

Ciddi bir dikkati hak eden bir konu daha: Ana baba olma kararı. Çocuklarınız var mı? Bir gün çocuk sahibi olmayı planlıyor musunuz? Neden? İnsanlar niçin çocuk sahibidir? Sizin çocuk sahibi olmaya ilişkin nedenleriniz nelerdir?

Çocuk Sahibi Olma Nedenleri

Bazı insanlar için aile adını taşımak önemlidir. Bazıları çocuk sevgisi ya da yaşlılıkta yalnızlıktan korunmak için çocuk isterler. Bazı çiftler genlerinin karışımının sonucunu merak ederler. Çoğumuz, bizim hiçbir zaman sahip olmadığımız olanakları çocuklara vermek ya da bize davranılmasını dilediğimiz biçimde çocuklara davranmak istediği-

miz için çocuk sahibiyizdir; bu durum çocuklarımız aracılığıyla yaşamak anlamına gelebilir. Bazı bireyler evliliklerini bir arada tutmak için çocuk sahibi olurlar; bu akılcı bir yol değildir, çünkü genellikle çoktan bozulmuş ilişkiye yeni bir sıkıntı ekler, bundan da en çok etkilenen çoğu zaman çocuktur.

Birçok çiftin üzerinde torun sahibi olmak isteyen ana babaların baskısı vardır. En az belirgin baskı çocukları olan ve sürekli onlardan konuşan arkadaşlardan gelir; çocuksuz kişi söyleşinin dışında kalma, farklı olma ya da tam anlamıyla kabul edilmeme duygularına kapılır. Bu konuda toplumun da baskısı vardır. Genç evli çiftlerin çocuk sahibi olması beklenir; aksi takdirde bencil, olgunlaşmamış, dengesiz olarak görülebilirler. Bizim kültürümüz, çocuk doğurmayı yetişkin kadın rolünün önemli bir bölümü olarak kabul ettiğinden, çoğu kadın eğer anne değilse kendini doyumsuz hisseder. Bir kadın arkadaşları gebe kaldığında, bebek banyoları, birinci yaş günü partileri nedeniyle bir şeyleri kaçırdığı duygusuna kapılabilir.

Kısa bir zaman önce birçok çift çocuk sahibi olma ya da olmama konusunda fazla bir seçme şansına sahip değildi. Doğum kontrol yöntemleri çoğu zaman etkisizdi ve kısırlaştırma ender olarak düşünülüyordu. Bugün pek çok çift seçim yapabilmektedir. Bundan başka, toplum kadınları annelikten başka rollere özendirmekte ve çocuk sahibi olmama kararı gitgide kabul görmektedir.

Gazeteci Ann Landers ana babalara eğer çocukları varsa bunu gene isterler miydi diye sorduğunda, büyük çoğunluk şaşırtıcı biçimde "hayır" demişti. Bazı ana babaların çocuklar ve ana baba olma konusunda gerçekçi olmayan beklentileri olduğunu kestirebiliriz. Belki çocukların yaşamlarını nasıl etkileyeceğini hiç düşünmemişler ya da ana baba olmayı başaracak beceriye ve bilgiye sahip olup olmadıklarını merak etmemişlerdir. Ana baba olmak için geçile-

cek sınavlar, doldurulacak mali formlar yoktur; yalnızca fizyolojik olarak gebe kalma yeteneğine sahip olmak zorundasınız.

Genç Amerikan çiftleri, tipik olarak, evlendiklerinden yaklaşık on sekiz ay sonra ilk çocuklarına sahip olmaktadırlar(Christensen, 1977). Le Masters (1977), ilk çocuğun doğumunun tıpkı ölüm gibi aile yaşamında ciddi bir düzenleme gerektirdiği varsayımını araştırmıştır. Araştırmada genç, kentli, orta sınıf ana babalar yer aldı; çoğu bebeği istemiş ve planlamış olsa bile, deneklerin % 83'ünün ilk çocuğun gelişinden sonra bir bunalım yaşadığı bulundu. Çiftler iyi evlilik yapmaya yeterliydiler ve uyumlu yetişkinlerdi, ama ana baba olmayı romantikleştirmişler ve yeni rollerine çok az hazırlanmışlardı. Bir anne, "bebeklerin nereden geldiğini biliyorduk, ama neye benzediklerini bilmiyorduk" diyordu.

Anneler, kronik yorgunluk, kapalı yer sıkıntısı, toplumsal ilişkilerin azalması, artık çalışamama pişmanlığı, "iyi anne" olamama suçluluğu, ev bakımı standartlarında ve kendilerine bakımlarında düşüş bildirmişlerdir. Babalar eşlerinin cinsel yanıtlarındaki düşüşten, artan ekonomik baskıdan, ikinci gebelik kaygısından, ana babalıkla ilgili düş kırıklığından yakınmışlardır. Bununla birlikte, hemen hemen bütün çiftler başarılı bir uyum gösterdiler ve bu deneyimlerinden hoşnut oldular.

İlk çocuklarının doğumuyla bunalıma girmeyen azınlık, ana baba olmaya daha iyi hazırlanmış görünmektedir. Le Masters, genç insanların bu olaya daha gerçekçi hazırlanmaya daha fazla gereksinmesi olduğu sonucuna varmaktadır.

Birleşik Devletler'de Doğurganlık Eğilimi

Amerika'nın doğum oranı bugüne kadar kaydedilmiş en

aşağı düzeye düşmüştür. Doğum oranı Ikinci Dünya Savaşı'na kadar yavaş yavaş düşmüştür; savaştan sonra –"bebek patlaması" ile– keskin bir biçimde artmış ve 1957'ye kadar artmayı sürdürmüştür. 1957'de 1227 ile tepe noktasına ulaşmıştır; yani o yıl on beş ile kırk dört arasındaki her 1000 kadın 1227 doğum yapmıştır. 1957 ile 1977 arasında oran hemen hemen yüzde elli düşüşle 67.8 olmuştur (David ve Baldwin, 1979).

Haplar genç eşlerin en tuttuğu doğum kontrol yöntemi olduğundan ve hap almayı bıraktıklarında gebe kalabileceklerinden, çocuk doğurmak –hap almayı 'unutmak' dışında– bilinçli bir karar olmaktadır. Örneğin, bugün pek çok çift fakülte diplomasını alıncaya, evlilikleri ve mali durumları kararlılık kazanıncaya kadar ana baba olmayı ertelemeyi seçmektedirler.

Ana Baba Olmayı Öğrenme

Büyük olasılıkla nasıl ana baba olunacağını çoğu zaman ana babamızdan öğreniyoruz. Kuşkusuz çocuklarıyla çeşitli yollarla etkileşim kuran birçok kişi görmüşüzdür. Ama biz en çok kendi ana babamızın kullandığı yöntemleri tanırız ve büyük olasılıkla bunları kendi çocuklarımıza kendiliğinden uygularız. Bazı bireyler ana babalarının disiplin tekniklerinin yanlış olduğuna bilinçli bir biçimde karar verirler ve onları asla kopya etmemeye kararlıdırlar. Ana babaları etkili olan bazıları ise mutlaka iyi ana baba olmayabilirler. Gene de biz çoğu zaman üzerinde fazla düşünmeden ana babamızın yaptığını yapmaya eğilimliyizdir.

Bu döngüyü nasıl kırabiliriz? Bunun yollarından biri eğitimdir. Çocuk gelişimi dersleri, ana baba okulları, kitaplar, iyi modeller, çocuklarla deneyim, bir insanın çocuklar hakkındaki bilgisini ve çocuklarla etkileşim becerisini değerlendirmesine ve geliştirmesine yardımcı olabile-

cek her şey. Ama hiçbir ana baba bir dizi kuralla çocuğun nasıl yetiştirileceğini gösteren bir "yemek kitabı" aramamalıdır. Her ana baba, her çocuk biriciktir, dolayısıyla aralarındaki ilişki de biriciktir. Kurallar dizisini izlemek bu bireyselliğe uygun düşmez. Genel kavramlar ve ilkeler yararlı olabilir, ama bunların özel bir duruma nasıl uygulanacağı bu durumun biricik yönleri ve ilgili bireyin özellikleri tarafından belirlenir.

Ana baba olmak için iyi donanmamış insanların büyük olasılıkla yetişkinliğe uyum sağlamada sorunları olacağı ve sonuçta herkese zararı dokunacak çocuklar yetiştireceği gitgide daha fazla ortaya çıkmaktadır. Bundan başka, uygunsuz ya da toplumdışı davranış, tutumlar ve duygular bir kez bir bireye yerleştiğinde onları safdışı etmek son derece güç olabilir. Ne yazık ki, ana baba olmaya iyi hazırlanmamış bireyler çoğu zaman erken yaşta çocuk yapmakta ve bilgilerini ya da becerilerini geliştirme olanaklarından yararlanamamaktadırlar.

İnsanlar yetersiz ana baba olmak için yola çıkmazlar. Bildiklerinin en iyisini yaparlar; çocuklarının sorunları yüzünden onları kınamak, yardım etmekten çok zarar verebilir. Ana babaların kendilerini suçlamaları da işe yaramaz. Bilmediğimiz yöntemleri ya da sahip olmadığımız becerileri kullanmayı bekleyemeyiz. Lisede daha fazla çocuk gelişimi dersi verilebilir ve kızlar kadar oğlanların da bunları alması istenebilir. Genç insanlar, çocuk sahibi olacak kadar büyümeden önce, başka bir insanın gelişimini sağlamanın ağır bir sorumluluk olduğunu ve duyarlılık, bilgi, bağlanma gerektirdiğini düşünmelidirler. Ana baba olma kararı hafife alınmamalıdır.

Kaç Tane ve Ne Kadar Arayla

Çocuk yetiştirmenin birçok yönünde olduğu gibi, bir çiftin

kaç çocuk sahibi olabileceği ve aralarında ne kadar zaman aralığı bırakılabileceği konusunda somut verilerden çok masa başı kuramları vardır. Nüfus patlaması çiftlere iki çocuktan daha fazla çocuk yapmama konusunda gitgide artan bir baskı olmaktadır. Gerçekte, iki ya da üç çocuk sahibi olduktan sonra gitgide daha fazla insan vasektomi (erkeğin kısırlaştırılması) ya da tüp bağlatma (kadının kısırlaştırılması) ameliyatı olmaktadır. Daha kısa bir süre önce, "iki çocuk, iki yıl arayla, ilki oğlan, ikincisi kız" tavsiyesini duyuyorduk. Bu, "Bütün Amerikan aileleri" demekti. Ama bu, gerçekten iyi bir düşünce midir? Tam bir yanıt olanaksızdır, ama bazı olası sonuçları hakkında tahmin yürütebiliriz.

Konuyu incelemek için bir yaklaşım, çocuk için neyin en iyisi olduğu açısından bakmaktır. Yeni bir kardeşin gelmesi, zihin gelişimiyle, dil öğrenmekle, benlik kavramı kurmakla ve çocukların on sekiz ay ile üç yaş arasında yapmaya başladığı başka her şeyle uğraşan iki yaşındaki çocuğun kapasitelerine ağır bir yük bindirebilir. Evde yeni bir çocuk fazladan bir karmaşık uyuma gereksinme duyulması demektir. Aksine, büyük çocuklar da sık sık yeni bir kardeş isterler.

Başka bir bakış açısından, daha küçük ve daha mahrem bir aileye doğru yönelme, toplumumuzda yaş ayırımına katkıda bulunabilmektedir. Bu yüzyılın başlarında aileler, bazen yaşları söz gelimi yirmi ile iki arasında değişen çocuklardan oluşuyordu. Evlenmemiş bir teyze, bekâr bir amca, öksüz bir kuzen, bir büyükanne aileyle birlikte yaşayabiliyordu. Diğer akrabalar yakında oturuyor, sık sık günlük ziyaretler yapılıyor, pazar akşam yemeğinde bir araya geliniyordu. Çocuklar, ana babaları yanında, olası modeller olarak amcalara, teyzelere, kuzenlere ve kendi büyük kardeşlerine sahiptiler. Değişik yaşlardaki bireylerle etkileşiyor ve onlardan öğreniyorlardı. Bu, çocuk yetiştirme uygu-

lamalarının bugünkünden daha iyi olduğu demek değildir ve geniş ya da yaygın ailenin küçük ailelerden daha iyi olduğu anlamına gelmez. Aşırı nüfus sorunu ortadayken daha az çocuk sahibi olma eğilimi eleştirilemez. Ancak, bu kadar yaş katmanlı olmamız ve ailelerin bu kadar mahrem ve kendine yeterli olması talihsizlik sayılabilir.

Bir çocuk kendinden birkaç yaş küçük başka bir çocukla, bir ergen birkaç yaş büyük ergenle ve ana babasından başka yetişkinlerle anlamlı bir ilişkiden çok şey kazanabilir. Çocukları için her şey olmanın sorumluluğu anababalar için ağır bir yüktür; sorumluluğu öğretmen gibi ücretli uzmanlarla paylaşabilirler, ama çocuklar bir öğretmenle anlamlı bir ilişki kurma olanağına genellikle çok az sahiptirler. Belki yaşla bütünleşmiş ilişkiler geliştirecek yollar keşfetmeye gereksinmemiz var. Belki çocuklar kendinden büyük ve küçük çocuklarla etkileşim kurma, aynı zamanda bir ya da ikiden daha fazla anlamlı yetişkin modeline sahip olma olanaklarına kavuşturulmalıdır. Ayrıca, genç yetişkinlerin bebeklerle ya da küçük çocuklarla çok az deneyimleri olabilir, henüz kendi çocukları olmadan böylesi ilişkilerden yararlanabilirler.

Anne açısından, çocukların arasının en az iki yıl olması bir sonraki gebelikten önce annenin bedeninin tam anlamıyla eski durumuna gelmesine olanak verir ve ana babayı aynı anda bezlerinin içinde olan iki bebeğin yükünden kurtarır. Bununla birlikte, ana babalar genellikle iki nedenle çocuklarının yaşının yakın olmasını istemektedir. Bunlardan biri, birlikte büyüyen çocukların arkadaş olabilmeleridir. İkincisi, çocuk büyütmenin yaşamlarının daha kısa bir süresini alması, başka şeylere daha fazla zaman bırakması ve olası en kısa zamanda annenin çalışmaya dönmesine izin vermesidir.

Evlilik için en iyinin ne olduğu açısından, evlilik mutluluğu ile çocukların sayısı ve yaş farkı arasındaki ilişki

tam anlamıyla anlaşılmış değildir. Christensen (1977) çocukların sayısının ve yaş farkının o kadar önemli olmadığını düşünmektedir; evlilik mutluluğuyla daha ilişkili görünen nokta, ana babanın isteklerinin ve beklentilerinin doyurulmuş olup olmadığı, çocuk yapmayı planlamaya ve kontrol etmeye yetenekli olup olmadığı noktasıdır.

ÖZET

Bu bölümde, insan gelişimini anlamakta önemli olan kalıtımın temel kavramları gözden geçirildi.

Gebeliğin ortaya çıkması için birçok koşulun yerine getirilmesi gerekir. Gebe kalma anında yumurtanın ve spermin genetik malzemesi birleşir ve yeni bireyin gelişimi başlar.

Genetik malzeme her hücre çekirdeğindeki kırk altı (yirmi üç çift) *kromozom* ile taşınır. *Meyosis* sırasında her çiftten biri iki yumurta ya da spermden birine gider. Böylece yumurta ve spermden her biri *zigot*'a yirmi üç kromozom verir. Kromozomlar DNA'dan yapılmışlardır ve DNA moleküllerinin özel bölümleri özel nitelikleri kodlayabilir, böylece bunlar *gen* olarak adlandırılır. Her kromozom çifti aynı niteliği kodlayan karşı (denk) genlere sahiptir.

Genotip, gebe kalma sırasında miras alınan genetik yapıyı dile getirir. *Fenotip,* gelişimi sırasında herhangi bir anda dölde gözlenebilen özellikleri anlatır.

Bir karşılıklı gen çiftinde bir gen *baskın,* diğeri *çekinik* olabilir. Baskın genin kodladığı özellik fenotipte kendini gösterir; çekinik genin kodladığı özellik ortaya çıkmaz. Bazı özellikler iki genden daha fazlası tarafından kodlanırlar. Böyle durumlarda bazı uyuşmalar fenotipte dile getirilir.

Kromozom çiftlerinden biri *cinsiyet kromozomu* diye adlandırılır. Bütün diğerlerine *otozom* denir. XX cinsiyet kromozomu çifti dişiyi, XY çifti erkeği oluşturur.

Cinsel üreme aile içinde bile *genetik çeşitliliği* sağlar. Yumurta ve sperm bileşimi ve oluşumunda kromozomların milyonlarca farklı olası bileşimleri söz konusudur. Buna ek olarak *kestirme bağ* genetik malzemenin en olası bileşimlerinde bile ortaya çıkar.

İkiz araştırmaları zihinsel yeteneklerin, kişilik özelliklerinin ve anormal koşulların kalıtsallığını araştırmakta kullanılır. Ancak, *doğa/kazanım karşıtlığı*'nı sürdürmekten çok, birçok araştırmacı gelişime yol açan genetik ve çevresel etkenler arasındaki *dinamik etkileşim* süreçlerini incelemektedir.

Genetik anormalliklerin iki genel türü vardır: *Kromozom anormallikleri* ve *spesifik genler*'le ilgili anormallikler. Anormal kromozom koşulları *sendrom* olarak adlandırılan çeşitli kusurlara yol açar. İki kusurlu çekinik genin miras alınmasında ortaya çıkan *PKU* gen anormalliğinden doğan çeşitli sorunları, aynı zamanda genetik ve çevresel etkenlerin birbirine bağımlılığını gösterir.

Genetikle ilgili sorunlardan kuşkulanma nedeni olan çiftlerin çocuk sahibi olmadan önce *genetik danışmanlık*'a başvurmaları gitgide artmaktadır. Bir fetusun olası anormalliğini keşfetmek için kullanılan iki tıbbi yöntem *amniyosentez* ve *ultrason*'dur.

Bu bölümde üzerinde durulan son bir konu çocuk sahibi olma kararıdır. Birçok çift kendilerinden beklendiği için çocuk sahibi olmaya heves etmektedir; bu çiftler çevreyle uzlaşmak ve ana baba olmanın algıladıkları olumlu sonuçlarını yaşamak isterler; ama bazı önemli noktaları ihmal edebilirler. İlk çocuğun doğması, ana baba olmaya hazırlanmamış ve bunu romantikleştiren çiftler için ciddi bir uyum dönemine yol açar çoğu zaman.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Doğum Öncesi Gelişim

Gelişiminizi başlatan yumurta ve sperm siz doğuma hazır olmadan yaklaşık 266 gün önce birleştiler. O 266 gün sizin için son derece önemli bir dönemdi ve bu dönemdeki olayların geleceğiniz üzerinde derin ve anlamlı etkileri vardı. Hepimiz annemizin karnındaki zamanın mirasını bizimle birlikte taşırız.

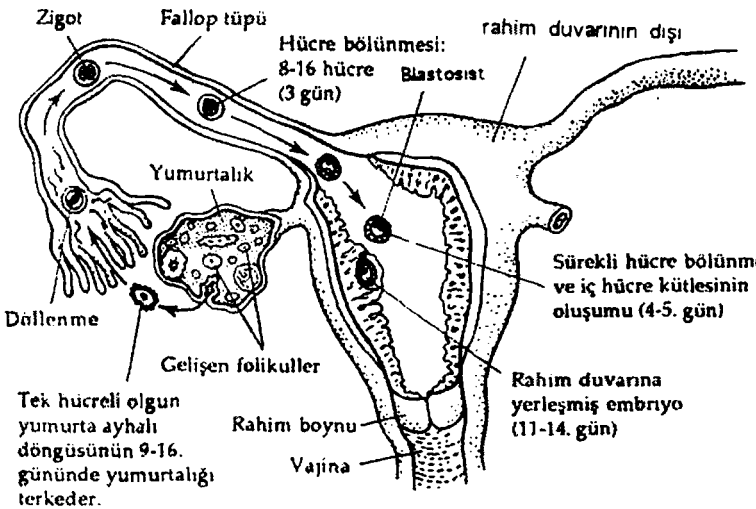
Bu bölüm, o 266 gün içinde genel olarak neyin yer aldığının ve özel olarak da, gebe kalma –yumurtanın sperm tarafından döllenmesi– anında başlayan karmaşık ve düzenli bir sırasal sürecin, yaşamı sürdürecek biçimde donanmış bir insan yavrusunu nasıl ürettiğinin öyküsünü anlatmaktadır.

DOĞUM ÖNCESİ DÖNEM

İçinde bebeğin geliştiği doğum öncesi dönem her biri yaklaşık üç ay süren üç tane *üç aylık dönem*'e ya da zaman parçasına bölünür. Bu süre içinde rahim çevresi son derece dengeli ve koruyucu olmaya yönelir, ama çeşitli dış etkenler gelişimi bozabilir ya da artırabilir. Bunlar arasında beslenme, stres, hastalık, uyuşturucu haplar, ilaçlar sayılabilir; bunların etkisi hakkındaki bilgiler –bizim ele almak istediğimiz de bu– iyi bir doğum öncesi bakımın ne olduğunu anlamanıza ve bebek adayına özen göstermenin ne kadar önemli olduğu konusundaki bilincinizi artırmanıza yardımcı olabilir.

İlk Üç Ay

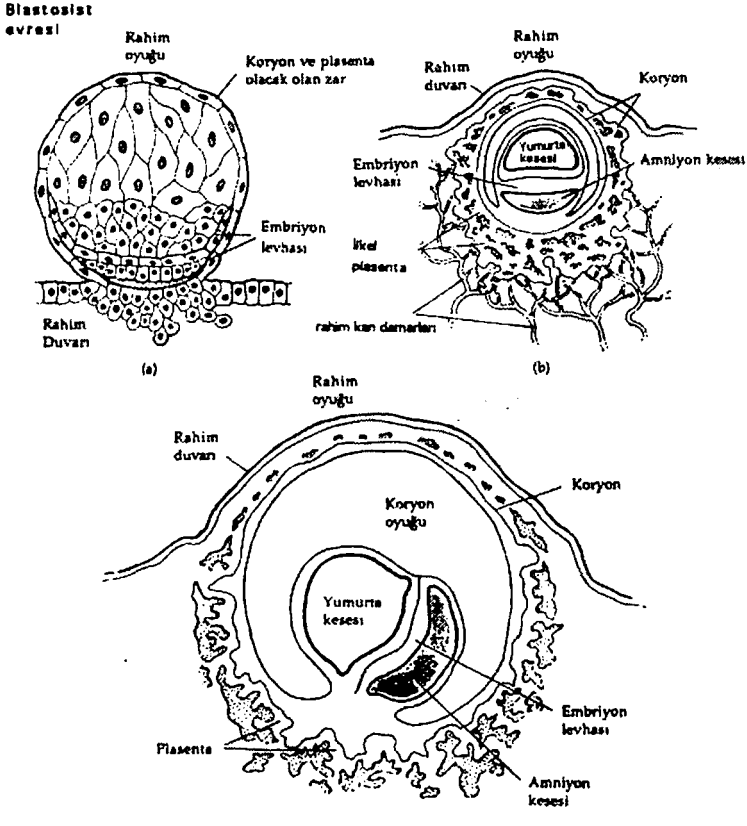
Birinci ay: Sperm ve ovum bir kez birleştiğinde her birindeki kromozomlar eşleşir ve zigot Fallop borusundaki yolculuğunu sürdürürken bir dizi bölünmeye başlar (Bkz. Şekil 3.1). (Bu arada, zigot sözcüğünün boyunduruk anlamına gelen Yunanca *zygon* sözcüğünden geldiğini belirtelim.) Rahimde bu minicik hücre demeti yeniden bölünmeyi ve çevreden besinler özümlemeyi sürdürür. Hemen sonra rahim duvarında kök salacak hücreleri göndermeye başlar. Yaklaşık iki hafta süren bu dönemde organizma *blastosist* adını alır (Şekil 3.2'ye Bkz. ve bu süreci izle). Bu evrede hücrelerin özelleşmesi şimdiden başlamıştır. Kendini rahim duvarına aşılamasından itibaren, blastosist, bir hücre demetinden özelleşmiş hücre grupları halinde farklılaşmış organize bir yapıya dönüşür. Şekil 3.2 (b)'de uzmanlaşmış farklı hücre gruplarının *yumurta kesesi, plasenta, embriyo ve koryon* içinde nasıl geliştiğine dikkat ediniz. Hücrelerin bu düzenli farklılaşması, zamanlama mekanizmasını henüz tam olarak anlayamadığımız olağanüstü ke-

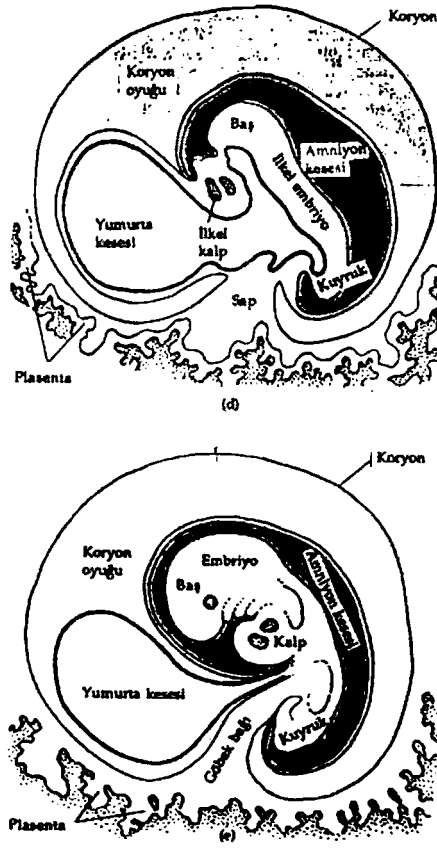


Şekil 3-1.
Bu şekil, *yumurtlama*'yı (olgun bir yumurtanın overden salınması), *döllenme*'yi (yumurta ile spermin birleşmesi), zigottaki *hücre bölünmesi*'ni (zigotun Fallop tüpündeki ilerlemesiyle) ve blastosistin rahim çeperine *aşılanma*'sını göstermektedir.

sinlikte bir olaylar sıralamasına göre ortaya çıkar. Belirli genlerin özel zamanlarda işlem yaptıkları görülmektedir; bazılarının işlemleri bittiğinde diğerlerinin işlemi başlar. Bu, belirli hücre türlerinin büyümesini ve bölünmesini hızlandırmaya, diğerlerininkini bir süre için yavaşlatmaya neden olur. Bu süreç sürekli yinelenir.

Blastosist gebeliğin üçüncü haftasında kendini rahim çeperine aşılar. Bu, anne adayının kan damarlarından besin alabilmek için rahim duvarında büyüyen hücreler (*villus*) aracılığıyla olur. Yaklaşık bir iğne başı büyüklüğünde olan bu organizma, bir hormon salgılayarak kadının bedeni


Blastosist evresi
Rahim oyuğu
Koryon ve plasenta olacak olan zar
Embriyon levhası
Rahim Duvarı
(a)
Rahim oyuğu
Rahim duvarı
Koryon
Yumurta kesesi
Embriyon levhası
Amniyon kesesi
İlkel plasenta
rahim kan damarları
(b)
Rahim oyuğu
Rahim duvarı
Koryon
Koryon oyuğu
Yumurta kesesi
Embriyon levhası
Plasenta
Amniyon kesesi
(c)



Şekil 3-2.
Blastosistten bir aylık embriyoya:
(a) Blastosist evresi: Döllenmiş yumurta (zigot) Fallop tüpünde ilerler ve bu yolda tekrarlı bölünme ve çoğalmayı sürdürür. Rahim çeperine bağlanır ve rahim duvarında besin arayarak büyümeye başlar.
(b) ve (c) Hücre bölünmesi ve farklılaşması hızlı bir biçimde sürer ve özel yapılar biçimlenmeye başlar. Gelişen organızma şimdi rahim duvarında bir şişkinliktir.
(d) ve (e) Embriyo evresi: Embriyonun biçimi oluşmaya başlar. Birinci ayın sonunda baş, kol ve bacak tomurcukları görülebilir, ilkel bir kalp çalışmaya koyulur ve diğer organlar gelişmeye başlar. Bu evrede insan embriyosu diğer pek çok hayvanın embriyosuna çok yakın benzerlikler taşır.

üzerinde daha şimdiden etkili olmaya başlamıştır. Bu hormon kan dolaşımı yoluyla hipofiz bezini etkileyerek ayhalini durdurur, böylece blastosistin gelişmesini sürdürmesine izin verir. Zaman içinde bu hormon idrarda araştırılabilir ve gebelik testi için de kullanılabilir.

Şekil 3.2 (c) ve (d)'de yumurta kesesinin embriyon levhası olarak dışa doğru hareket ettiğini görebilirsiniz; sonunda bir bebek olacak olan embriyonun içinde gelişen embriyon levhası büyür, kendi etrafında kıvrılır ve ilkel kalbi oluşturur. İçinde sıvı bulunan *amniyon kesesi* yeni başlayan embriyoyu hemen sarar ve bunu yapmayı doğuma kadar sürdürür.

Büyüme ve farklılaşma şimdi son derece hızlıdır. Dördüncü haftanın sonuna gelindiğinde embriyo bir inç'in (25.4 mm) yaklaşık altıda biri uzunluğundadır (rahim çeperinde bir şişkinlik) ve Şekil 3.2 (e)'de görülen dolaşım sistemini, sinir sistemini, iskelet sistemini ve diğer organları biçimlendirmeye başlar. Bu andan itibaren geleceğin annesinin ayhali dönemi gecikir ve kadın gebe olabileceğinden kuşkulanmaya başlar.

Embriyonik levha kendini embriyoya dönüştürdüğü için, *yumurta kesesi* kısmen sindirim sistemi, boşaltım sistemi ve ciğerleri geliştirir. Yumurta kesesinin geri kalanı gebeliğin ikinci ayında derece derece ortadan kalkar. Yumurta kesesinin açık işlevlerinden biri; karaciğer, dalak ve kemik iliği bu iş için yeterince gelişinceye kadar embriyo için kan hücreleri sağlamaktır. *Koryon,* içinde bütün bu yapıların biçimlendiği boşluğu saran zardır. *Plasenta,* rahim duvarının kılcal damarlarının kan depoları oluşturmak için istila ettiği parmağa benzer kıvrımların gitgide artan oluşumuyla koryonun dış yanında gelişmeye başlar.

Plasenta, embriyonun kan dolaşımı ile anneninki arasında bir tür filtre görevini yapacak bir yapıyla donanmıştır. Bu kan dolaşımları doğrudan bağlantılı değildir. Pla-

senta annenin kan dolaşımından oksijen, besin ve diğer maddeleri alır ve embriyoyu plasentaya bağlayan *göbek bağı*'ndaki iki atardamar aracılığıyla bunları embriyonun kan dolaşımına geçirir. Embriyonun artıkları göbek bağındaki toplardamar aracılığıyla geri götürülür, plasenta aracılığıyla annenin kan dolaşımına filtre edilir ve sonuçta annenin kendi beden artıklarıyla dışarı atılır. Plasenta büyür ve yaklaşık yedinci aya kadar rahim çeperinden daha büyük olmayı hedefler, bu sırada rahimin yarısından fazlasını kaplar.

Özetle, birinci ay sırasında son derece önemli değişimler ortaya çıkmaktadır. Zigotun Fallop borusunu kat etmesinden ve rahime yerleşmesinden sonra, hücre, yalnızca sayı açısından hızla artmakla kalmaz, aynı zamanda kendisinden embriyonun, plasentanın ve amniyon kesesinin gelişeceği dokular da farklılaşır. Embriyo hücreleri bedenin bazı yaşamsal organlarının başlangıçlarında farklılaşmayı sürdürür. Ancak bu evrede insan embriyosu diğer hayvaların embriyolarından zor ayırt edilir.

İkinci ay: Döllenmeden sonraki beşinci haftada embriyo kol ve bacakları oluşturacak yumruları geliştirir. Beşinci ve altıncı haftalar yüzün, gözlerin ve kulakların biçimlenmesi açısından önemlidir. Bedenin üst yanı ve baş, bedenin alt yanından biraz daha önce gelişir ve embriyo'ya üst bölümü daha ağır bir görünüm verir. Gerçekten, bu sırada baş, embriyonun boyunun yaklaşık yüzde ellisini oluşturur. Akciğerler, karaciğer, böbrekler, diğer yaşamsal organlar ve bezler biçimlenmektedir.

Embriyonun içindeki sıvıda asılı olduğu *amniyon kesesi*, koryon tarafından çevrelenen boşluğu doldurunca kadar büyür. Amniyon sıvısı bir darbe emici olarak iş görür, ısıyı sabit düzeyde tutar ve embriyonun ilkel kol ve bacaklarının rahat hareket etmesini sağlar.

İkinci ayın sonunda embriyo bir inç'ten (25.4 mm) bi-

raz uzundur ve ağırlığı bir ons'tan (28.3 gram) biraz azdır. Buna karşın bu minicik yarı saydam organizmanın doğumda sahip olacağı hemen hemen bütün organları ve beden bölümleri –en azından basit biçimde– vardır. Bu nedenle bu organizma dördüncü haftanın başından itibaren *fetus* olarak adlandırılır.

Üçüncü ay: Üçüncü ay sırasında önemli organların ve beden bölümlerinin oluşumu sürer. Önemli değişimler arasında, gözkapaklarının gelişmesi ve dokuzuncu haftada gözleri kapanması, onuncu haftada damağın kapanması, on birinci haftada dişetlerinin içinde diş tomurcuklarının ortaya çıkması sayılabilir.

Ilk üç ayın sonunda, henüz fetusun boyunun üç inçten (7,5 cm.) biraz uzun, ağırlığının yaklaşık bir ons (28.3 gr.) olmasına karşın, bedenin belli başlı organlarının, organ sistemlerinin ve beden parçalarının temel yapısı tamamlanmıştır. Anne adayının rahmi genişlemeye ancak başlamışsa da, fetusun ilkel organları işleve başlamıştır. Fetus amniyon sıvısından küçük bir miktar yutar ve küçük miktarda idrar olarak dışarı atar. Fetusun cinsiyeti şimdi ayırt edilebilir ve başı bedenin geri kalanına oranla hâlâ çok büyükse de, fetus insan görünümünü almaya başlamıştır.(Baş şimdi beden boyunun yaklaşık üçte birini oluşturmaktadır; doğumda ise dörtte biri olacaktır.) Ayrıca, fetus hareket etmeye başlamıştır, ancak anne bu hareketleri gebeliğin on altıncı haftasına kadar hissetmez; fetus henüz annenin bedeni dışında yaşayamaz.

İkinci Üç Ay

Ikinci üç ayda anne, içinde gelişen yaşamın farkında olmaya başlar. Fetusun rahim içindeki *seyirme* denilen kas etkinliğinden haberlidir. Tam rahat bir uyku için yatağa yattığında fetus rahmin duvarlarına vurmaya ya da takla

atmaya karar verebilir. Bazı gebe kadınlar fetusu hıçkırık tuttuğuna inanırlar. Bu etkinlik dönemlerinde bir kolun, ayağın, bacağın, hatta başın çıkıntı oluşturduğu görülebilir ve hissedilebilir. Bu, geleceğin ana babaları için heyecan verici bir yaşantıdır.

İlk üç ay temel anatomik yapıların oluşumuyla belirginleştiği gibi; ikinci ve üçüncü üç aylar da annenin kalbine, akciğerlerine ve böbreklerine ek bir yük oluşturan sürekli hızlı büyüme ve olgunlaşmayla nitelenmiştir. Doktor dördüncü ayda fetusun kalp atışını bulabilir. İlkel iskelet kemikleşmeye ve sertleşmeye başlar, beden ve yüz gitgide insana benzer. Beşinci ve altıncı aylarda Latince yün demek olan *lana* sözcüğünden gelen *lanugo* sözcüğüyle adlandırılan yumuşak tüyler büyür ve fetusun bedenini kaplar; bunların çoğu doğumdan önce dökülür. Derideki bezler *vemiks* adı verilen beyazımsı, balmumu gibi bir madde salgılar, bu da fetusu kaplar ve derisini korur. Kaşlar, kirpikler ve tırnaklar bu sırada ortaya çıkar ve gözkapakları altıncı ayda açılır.

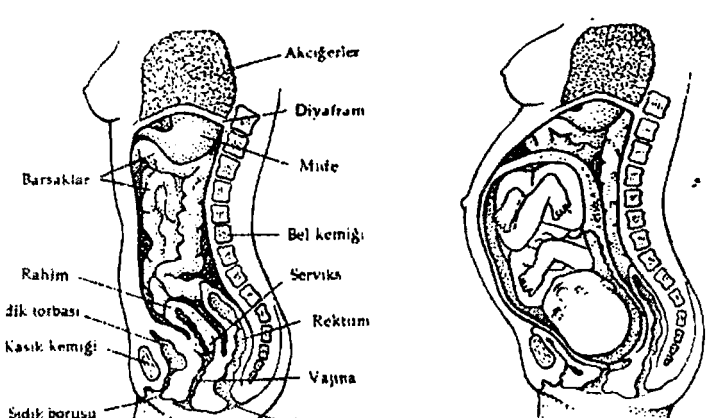
Altıncı ay sona erdiğinde fetusun ağırlığı iki pound'tan (908 gr.) biraz fazladır, boyu yaklaşık on dört inç'tir (35,5 cm.). Eğer bu anda kendiliğinden bir kürtaj olursa, hızlı olgunlaşmasına karşın fetus kendi başına işlev yapamaz. Genellikle yirmi haftalıkken doğan bir fetus yaşamını sürdüremez. Yirmi dört-yirmi beş haftalık bir fetus uzmanların modern olanaklarıyla bakım görürse yaşamını sürdürebilir. Yirmi altıncı haftada fetusun yaşama şansı büyüktür.

Üçüncü Üç Ay

Bildiğiniz gibi, insanın *gebelik süresi* (gebe kalmadan doğuma kadar) yaklaşık 266 gün ya da 38 hafta tutuyorsa da, doktorlar genellikle gebeliği son ayhalinden itibaren ölçerler ve bu nedenle tam bir gebeliğin yaklaşık 280 gün ya da

40 hafta sürdüğünü hesaplarlar. Doğumda bebeklerin ortalama boyu yaklaşık yirmi inç (50.8 cm.) ve ağırlığı yaklaşık yedi buçuk pound'tur (3.400 gr.). Doğumdan önceki son birkaç haftada fetus deri altındaki yağ dokularının gelişmesiyle epeyce kilo almaktadır; bu durum fetusu ısının artık sabit olmadığı bir çevreye hazırlanması için yalıtır ve görünümünü ince ve buruşuk olmaktan yuvarlak olmaya doğru değiştirir. Tam doğumdan önce fetusun hareket edeceği hemen hemen hiç yer kalmamıştır ve rahim annenin diğer organlarını sıkıştıracak kadar genişlemiştir (bk.Şekil 3.3). Plasenta maksimum boyutlarına ulaşmakta ve tam kapasite çalışmaktadır. Neyse ki, yakında doğum sancısı ve doğum kendiliğinden başlamaktadır.

Doğum sürecini ve etkilerini tartışmadan önce, doğum öncesi gelişimi önemli ölçüde etkileyen ve bazen doğumdan sonra da uzun süreli etkileri olan bazı çevresel etkenlere göz atalım.



Şekil 3-3:
(a) Gebelikten önceki kadın bedeni. (b) Dokuz ayın sonundaki fetusu gösteren gebe kadın bedeni. Annenin midesinin ve barsaklarının diyaframına ve ciğerlerine nasıl baskı yaptığına dikkat ediniz. Fetus annenin sidik torbasına da baskı yapar. Bebeğin karnın alt kısmına indiğine de dikkat ediniz.

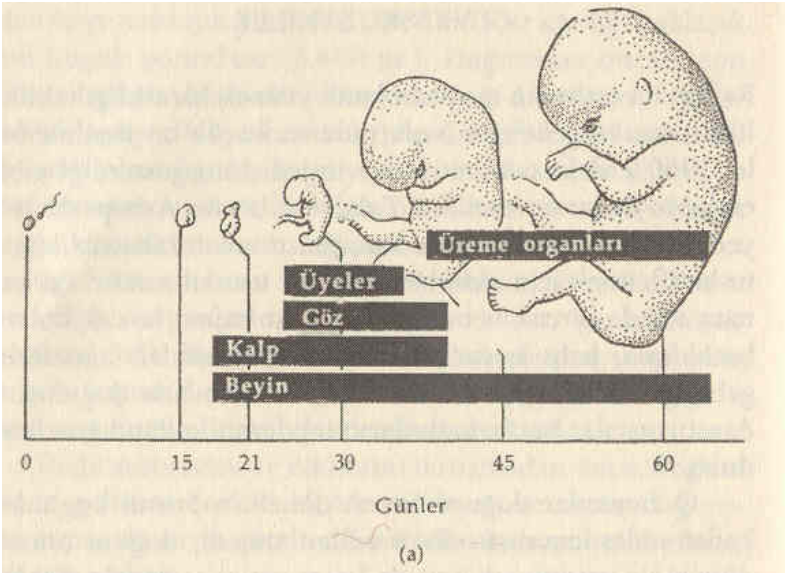
ÇEVRESEL ETKİLER

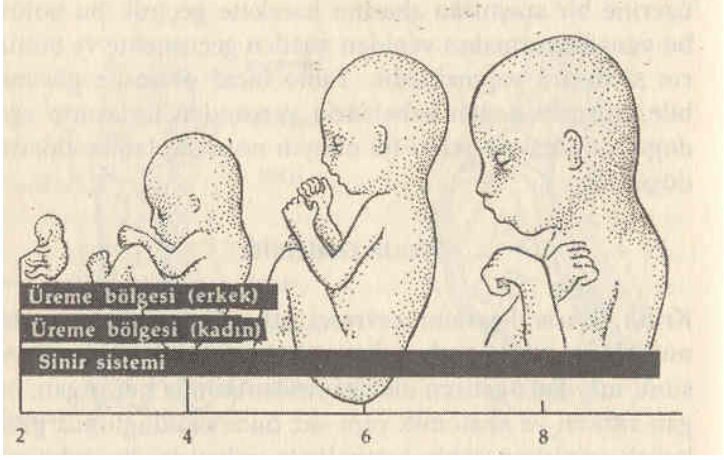
Rahim içi çevrenin normal olarak yüksek kararlılığı talihliliktir; çünkü gebeliğin başlarında en küçük bir kesilme bile, 1950'lerdeki talidomit ilacı trajedisinin gösterdiği gibi, embriyoya zarar verebilir. *Talidomit* bütün Avrupa'da her yerde bulunabilen ve gebe kadınların sabah rahatsızlıklarını hafifletmek için aldıkları hafif bir trankilizandır. Bu zaman içinde birçok bebek eksik ya da biçimi bozuk kol ve bacaklarla, kalp kusurlarıyla ve araştırmacıları annelerin gebeliğini izlemeye sevk eden başka sorunlarla doğmuştu. Araştırmacılar bütün kadınların talidomit kullandığını buldular.

O zamanlar doğum öncesi dönemin önemi bugünkü kadar anlaşılmamıştı. Sözü edilen trajedi, doğum öncesi dönem ve yardım edici ya da hasar verici çevresel etkenler üzerine bir araştırma akımını harekete geçirdi. Bu bölüm bu yeni araştırmaları yeniden gözden geçirmekte ve bunların sentezini yapmaktadır. Tablo biraz olumsuz görünse bile, kusurlu doğan bebeklerin yarısından fazlasının eğer doğum öncesi çevreleri iyi olsaydı normal olabileceklerini düşünün.

Kritik Dönemler

Kritik dönem kavramı çevresel etkenlerin gelişime nasıl müdahale ettiğini anlamakta çok önemlidir. İnsan yavrusunu meydana getiren olaylar sıralamasında her organ, organ sistemi ve anatomik yapı –az önce okuduğumuz gibi– belirli yönlerini sabit zamanlarda geliştirir. Bu sabit zamanlar kritik dönemlerdir (Bkz. Şekil 3.4). Eğer birtakım çevresel etkenler (örneğin talidomit gibi bir ilaç) bir organın büyümesine onun kritik döneminde müdahale ederse o organ uygun biçimde gelişmez. Hasar sürekli olur, çünkü





Şekil 3.4.
(a) Embriyo gelişiminin kritik evreleri.
(b) Fetus geişiminin kritik evreleri.

organın oluşum zamanı geçer ve ikinci bir şans da yoktur.

Çoğu organ ve beden bölümü için kritik dönemler ilk üç ay sırasında ortaya çıkar. Örneğin, gebeliğinin ilk üç ayı içinde talidomit alan kadınlar biçimi bozulmuş bebekler dünyaya getirdiler; talidomiti ilk üç aydan sonra alan kadınların bebekleri normal olmuştur. İlk üç aydan sonra fetusun temel yapısı kurulur ve fetus zamanını öncelikle büyümeye harcar. Çevresel etkenler bundan sonra büyümeye karışabilir, ama organların temel yapısına müdahale edemez. Bunun en önemli istisnası aşağıda tartışacağımız beyin gelişimidir.

Doğum Öncesi Etkiler: İlaçlar ve Kimyasal Maddeler

Plasenta embriyonun ve gebe annenin dolaşım sistemleri arasında bir tür filtre gibi çalışıyor olsa da, bütün maddeler bu süzgeçten geçmez. Bugünkü pek çok araştırma hangi ilaçların ve kimyasal maddelerin plasentadan embriyoya geçtiğini ve geçen varsa hangi durumlarda hangi hasara yol açtığını belirlemeye yöneliktir. Işin içine birçok değişken girdiği için böyle araştırmaları yapmak zordur. Örneğin, biiçimi bozuk bebekler doğuran bir grup kadının gebelikleri sırasında özel bir ilaç aldıkları keşfedilebilir. Ama ilaçla kusurlu doğum arasında zorunlu bir neden-sonuç ilişkisi kurulamaz; çünkü birçok kadın yoksul bir çevrede, uygun besinden yoksun olarak, başka ilaçlar alarak, kronik sağlık sorunlarıyla ya da çevrelerindeki sınai kimyasal maddelerle yaşayabiliyordu.

Araştırma türleri: Temel olarak üç tür araştırma özel ilaçlar ile kusurlu doğumlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye çalışmaktadır.

Geriye dönük araştırmalar'da araştırmacılar aynı kusuru taşıyan bebekler doğuran kadınların gebeliklerinde ortak bir öğe aramaktadırlar.

İleriye yönelik araştırmalar'da kasında aldıkları ilaçların günlüğünü tutmaktadırlar. Bu veriler ilaçlar ile bebeklerindeki kusurlar arasındaki olası ilişkileri çözümlemekte kullanılmaktadır. Böyle bir araştırmada (Nelson ve Forfar,. 1971) günlükler 1369 kadının kendi başına ya da doktorun önerisiyle ilaç aldığını göstermiştir; bu kadınların kusurlu doğan bebekleri, ilaç almamış benzer bir kadın grubunun bebeklerinden anlamlı biçimde daha fazladır.

Her iki yöntem de *ilişkisel*dir (correlational) ve bu nedenle yalnızca fikir verebilir. İlaç kullanma ile kusurlu doğum arasındaki olumlu bir korelasyon tek başına nedeni ve sonucu kanıtlayamaz. Bununla birlikte, eğer bir etken varsa -ilaç- diğer etkenin -kusur- olma olasılığının daha fazla olduğunu göstermektedir.

Hayvanların denek olarak kullanıldığı *deneysel araştırmalar*'da araştırmacılar değişkenleri sınırlayabilmektedir. Sıçan gibi hayvanlar kullanıldığında deneyciler birtakım çevresel ve bazı kalıtsal etkenleri kontrol edebilmekte ve değiştirebilmektedir.

Bir sıçanın embriyosunun gelişimini ters yönde etkileyen şey insan embriyosunu etkilemeyebilir ya da ona farklı bir etkide bulunabilir; hayvan araştırmalarının sonuçlarının insanlara uygulanması sınırlı olabilir. Bununla birlikte, hayvan araştırmaları diğer alanlarda olduğu gibi bu alanda da araştırmacılar için vazgeçilmezdir.

Bir ilacın doğum öncesi gelişimi etkileme yolları hayvan türleri arasında farklılık gösterdiği gibi, ayrıca birçok bireysel farklılık da ortaya çıkmaktadır. Bir ilaç bir insan embriyosunda kusur yaratabilir, bir diğerinde yaratmayabilir. Örneğin, gebeliğin ilk üç ayı sırasında talidomit almış kadınların yaklaşık yüzde 25'inin kusurlu bebekleri olmuştur (Tuchmann-Duplesis, 1975). Neden hepsinin değil? Olasılıkla, metabolizmadaki kalıtsal farklılıklar ya da fiziksel ödünleme gibi çok çeşitli nedenlerle. Belki ilaç bazı embriyolarda ya da bazı annelerde kendi bireysel metabo-

lizmaları yoluyla zararsız kimyasal maddelere bölünüyordu. Aynı rahimde gelişen çift yumurta ikizlerinden biri toksik bir ilaçtan zarar görebilir, diğeri görmeyebilir; çünkü yalnızca biri ilaca duyarlılığı miras almıştır. Zihinsel, fiziksel ya da her ikisinin bileşimi biçiminde olan doğum kusurlarının çoğu genetik yatkınlık ile çevresel etkenler arasındaki karmaşık etkileşimden doğmaktadır, yani nedenler *çoketkenli*'dir.

Bir ilacın doğum öncesi gelişim üzerindeki etkilerinin büyük ölçüde gebe kadının o ilacı ne zaman aldığına bağlı olduğunu anımsayacaksınız. İlk üç ayda temel yapı hasarı vardır büyük olasılıkla. Daha sonra fetus evresinde ilaç sürekli ama daha az kapsamlı zararlar verebilir, çünkü bu etki organların temel yapısına yaptığı etkiye benzemez. Embriyo evresinde birçok organın kritik dönemleri çakışabilir. Böylece, hepsi etkilenebilir. Şekil 3.4'ün gösterdiği gibi, beynin ve genital organların gelişimiyle ilgili kritik dönem bu organların yaralanabilir olduğu fetus evresine genişleyebilir.

Bir *toksik madde*'nin başlangıçta çok hızlı biçimlenen ya da büyüyen bir anatomik yapıya çoğunlukla zarar vermesinin temel bir nedeni hücre metabolizmasını ve bölünmesini etkilemesidir. Örneğin, eğer bu tür bir madde damak katmanlarının –ağzın tavanı– birlikte büyüdüğü sırada hücre bölünmesine müdahale ederse, baş çok çabuk büyüdüğü için katmanlar hiçbir zaman orta çizgide kaynaşmayacaktır. Sonuçta bebek yarık bir damakla doğar, yani ağız tavanı genize geçişte açık kalır.

Hâlâ yeterince anlaşılamayan nedenlerle bazı ilaçlar yalnızca belirli organlara zarar veriyor görünmektedir ve kusurlar her zaman görünür ya da derin olmayabilmektedir; etkiler böbrekteki hafif biçim bozukluğu gibi içsel olabilir ya da hafif zihin bozukluğu gibi yıllarca kendini göstermeyebilir.

Özetle, gebelikte alınan bir ilacın doğum öncesi gelişi-

mi etkileyip etkilememesi ve eğer etkiliyorsa etkinin türü birçok etkene bağlıdır: Annedeki ve bebekteki genetik duyarlılık, ilacın alındığı zaman, miktar, annenin fiziksel durumu, ilacın etkisini artırabilecek diğer maddelerin varlığı. Laboratuvar hayvanlarında doğum kusuruna yol açtığı bilinen birçok ilacın insan embriyosunu etkilediği gözlemlenmemiştir; bunun nedeni, büyük olasılıkla ilaçların toksikliğine temel oluşturan karmaşık durumların laboratuvarda üretilebilmesi, ama doğal ortamda ender olarak ortaya çıkmasıdır (Tuchmann-Duplesis, 1975). Öte yandan, insan embriyosunda kusurlara yol açan bütün ilaçların hayvanlara da zarar verdiği bulunmuştur. Şu halde, bazı özel ilaç ve kimyasal madde türlerinin doğum öncesi gelişim üzerinde yapabilecekleri olası etkileri ele alalım şimdi.

Trankilizanlar ve Hipnotikler: Az önce okuduğunuz gibi, talidomit yetişkinleri yalnızca hafifçe yatıştırdığı halde bir embriyo üzerinde yıkıcı etkiler yapabilmektedir; böylece, bir ilacın yetişkin üzerinde ne yaptığını gözleyerek bir embriyoya ne yapacağını kestiremeyiz. Barbitüratların plasentaya çabucak ulaştığı, karaciğerde ve beyinde biriktiği bilinmektedir. İlkel böbrekler süzemediği için barbitüratların fetustaki birikiminin annedekinden daha fazla olduğu da bilinmektedir (Tuchmann-Duplessis, 1975). Gebelikte barbitürat almakla bağlantılı olası kusurlar tartışmalıdır, ama bağımlı annelerin bebeklerinde bunlara bağımlılık gözlenmektedir; bu bebekler titremelerden acı çekmekte, hiperaktivite göstermekte ve çığlık patlamaları sergilemektedirler.

Halüsinojenler, özellikle LSD (Liserjik asit diyetilamit) son on yılda çok dikkat çekmiştir. Hayvan araştırmaları, gebelik sırasında LSD alındığında büyük bir ölü doğum, büyüme gecikmesi, biçim bozukluğu ve dölde kromozom anormallikleri olduğunu haber vermektedir (Berber, 1967). Birçok araştırma gebelik sırasında LSD alan annelerin bebeklerinde omurilik ve kemik anormallikleri olduğu-

nu bildirmektedir (Evans ve Glass, 1976). LSD'nin plasentayı geçtiği ve beyinde biriktiği bilinmektedir; fakat bunun etkileri konusunda daha fazla veriye gereksinme vardır. Aynı şekilde, gebe bir kadının içtiği mariyuananın etkisi de çok az bilinmektedir.

Anestezi ilaçları plasentayı hızla geçer ve embriyoda ya da fetusta uzun bir süre kalırlar. Bunlar da yüksek düşük riski ve doğum kusurlarıyla bağlantılıdır (Amerikan Anestetistler Derneği, 1974).

Eroin gibi narkotikler doğum öncesi büyümenin gecikmesiyle, doğum sancısı ve doğum sırasındaki artan komplikasyonlarla bağlantılıdır. Eroin bağımlılarının doğurduğu bebeklerin yüzde yetmişi çekilme semptomları gösterir (Stone ve ark., 1971). Semptomlar –ishal, aşırı uyarılabilirlik, çığlık atma– tedavi edilmezlerse, bayılmalara, komaya ve ölüme yol açarlar.

Gebeliği sırasında çok fazla içki içen kadınların bebeklerinde gözlemlenen zihinsel, fiziksel ve davranışsal anormallik örüntüsüne 1973'te *Fetal Alkol Sendromu* (FAS) adı verilmiştir. Ciddi biçimde etkilenen bebeklerde, (1) doğumdan önce ve sonra büyüme yetersizlikleri, (2) yüzde düzensizlikler, küçük başlar, kalp, eklem ve kol-bacak kusurları, (3) zihinsel gerilik görülür. Alkol plasentayı hızla geçer ve fetusta annede olduğundan daha fazla kalır, çünkü fetusun gelişmemiş karaciğeri alkolü çözmede ancak yarı yarıya etkilidir. Günde ortalama altı içki, bebeklerin çoğunda tam sendromu ortaya çıkartır. Bazı kadınlar aynı etkiyi çok az içkiyle duysa da, bireysel farklılıklar her zaman vardır. Günde bir dört içki bile kendiliğinden kürtaj, düşük doğum ağırlığı ve merkezi sinir sistemi hasarı riskini artırır. Arada bir kutlama içkisi, kritik bir dönemde, özellikle erken gebelikte olursa tehlikelidir ve beynin bozuk oluşumlarıyla bağlantılıdır (Clarren ve Smith, 1978).

Uyarıcılar (stimulants): Anfetaminlerin ve diğer uyarıcıların, kalp-damar ve merkezi sinir sisteminin bozuk

oluşumları gibi doğum kusurlarıyla bağlantısı kurulmuştur (Nora ve ark., 1970). Bilindiği gibi, kahvede, çayda, bazı hafif içeceklerde ve bazı baş ağrısı ilaçlarında bulunan kafeinin, yaygın kullanımına karşın, gebe kadın tarafından alındığındaki olası etkileri konusunda çok az şey bilinmektedir. Kafein plasentayı geçmektedir ve hayvan araştırmalarında doğum kusurlarıyla bağlantılı bulunmuştur.

Gebelik sırasında nikotinin ve sigara içmeye bağlı gazların zararlı etkileri çok iyi saptanmıştır. Bunların içinde, gecikmiş doğum öncesi büyüme, düşük doğum ağırlığı, yüksek ölü doğum riski, kalp-damar kusurları bulunmaktadır (Himmelberger ve ark., 1978).

Ağrı kesiciler (analgesics): Aspirin gibi ağrı kesicilerin doğum öncesi dönemdeki etkileri ancak yakın zamanlarda araştırılmıştır. Aspirinin tek başına insan embriyosunda hasara neden olduğu konusunda kesin bir kanıt yoktur. Bununla birlikte, hayvan araştırmaları diğer bazı maddeler de yanında olduğunda aspirinin tehlikeli olabileceğini düşündürmektedir. Örneğin, sıçanlar üzerinde yapılan araştırmalarda, yaygın bir besin koruma maddesi olan benzoik asitle birlikte verildiğinde aspirinin toksik gizilgücü artmaktadır (Kimmel ve ark., 1971). Aspirin kanın pıhtılaşmasına da müdahale etmektedir. Aspirin türünden ilaçlarla ilgili araştırmalar sonuçsuz kaldığı için gebe kadınların aspirini olabildiğince az kullanmaları önerilmektedir.

Ağızdan alınan gebelik önleyici ve hormonlar: Gebeliği önleyici steroitler (doğum kontrol hapları) üzerinde çok yaygın araştırmalar yürütülmektedir. Kadınlar ağızdan alınan gebelik önleyici ilaçları kestiklerinde ve daha sonra gebe kaldıklarında dölde artan bir anormallik riski olmadığı belirlenmiştir. Eğer kadınlar hap almayı, ayhali dönemlerini düzenleyecek kadar, gebe olmadan uzun bir süre önce ihmal ederlerse kendiliğinden kürtaj (düşük) riski vardır. Kadınların ilaç almayı unuttuktan sonra kazara gebe

kaldıkları ve hap almayı, gebe olduklarını fark edinceye kadar sürdürdükleri durumlarda doğacak çocukta kusur olacağı kesin değildir. Bir zamanlar bunun fetusun cinsel gelişimine müdahale edeceği düşünülmüştü, ama ağızdan alınan gebelik önleyici ilacın dozu bu tür etkiler yaratmayacak kadar küçük görünmektedir. Başka bir olası açıklama, genital gelişim için kritik dönemin geç (yaklaşık sekiz hafta) olması nedeniyle, çoğu kadının gebe olduğunu fark etmesi ve hap almayı durdurmasıdır.

Gebeliği sırasında düşüğü önlemek için "stilbestrol" ile tedavi görmüş kadınların genç kızlarında vajina kanseri geliştirme olasılığı çok yüksektir (Friedman, 1978). Yaygın olarak DES (dietilstilbestrol) diye bilinen bu ilaç meme kanserinin gelişmesinde de etkilidir (Auclair, 1979).

Binlerce ilaç reçeteyle alınabilmektedir ve her yıl ilaç pazarına yenileri katılmaktadır. Tezgahtan yüzlerce ilaç sağlanabilmektedir, ama pek azı gebe kadına verebileceği zararlar açısından araştırılmaktadır. Bizler, soğuk algınlığı belirtileri için, uyuyabilmek için, kabızlığı azaltmak için, alerjiler, sivilce, mide asiti için ilaç almaya alışığız; ama bunları gebelik sırasında kullanmanın iyi bir düşünce olmadığını görmekten çoğu zaman kaçınırız. Gebe kadın, bir ilacın ya da ilaçlar bileşiminin bir embriyo üzerindeki etkilerinin kimyasal yapısından ya da bir yetişkin üzerindeki görünür etkilerinden tahmin edilemeyeceğini unutmamalıdır. Ayrıca, yetişkin bir kadın için yeterince güvenilir olan bir doz, gelişmemiş böbrekleri ve karaciğeri ilaçları bir yetişkin kadar hızla ya da etkili biçimde zehirden çözemeyen ve dışarı atamayan gelişmekte olan embriyo için toksik olabilir. Gebe kadınlar –özellikle ilk üç ayda– ve gebe kalmayı planlayan kadınlar olabildiğince az ilaç almalıdırlar.

Diğer kimyasal maddeler: Biz her gün sanayi artıklarına, böcek öldürücü, ot öldürücü, mantar öldürücü ilaçlara, arabalardan ve kamyonlardan çıkan hidrokarbonlara ve diğer hava ve su kirliliği türlerine maruz kalıyoruz; temiz-

lik sıvılarının, boya ürünlerinin, havaya tazelik veren ilaçların gazlarını soluyoruz; bedenimize kozmetikler ve deodorantlar sürüyoruz; besinlerimizde ek maddeler ve koruyucular kullanıyoruz. Bu tür kimyasal maddelerin insan embriyosu üzerindeki gizil tehlikeleri hakkında çok az araştırma yapıldı. Bununla birlikte, doğum kusurları bazı kimyasal maddelerle doğrudan ilişkili bulundu. Örneğin, gebe kadınlar tarafından sindirilen cıva, bebeklerinde merkezi sinir sistemi hasarına, bazen de beyin felcine yol açmıştır (Casarett ve Doull, 1975). Bu kadınlar, sınai cıva artıklarıyla kirlenmiş sulardan tutulan balıkları ya da böceklere ve mantarlara karşı korumak için organik cıva tuzlarıyla işlenmiş tahılla beslenen hayvanların etini yemişler ya da bu kadınlar lateks boyalardan çıkan fenil cıva gazlarını solumuşlar. Merkezi sinir sistemini etkileyen diğer kirleticiler içinde asbest ve kurşun da vardır. Ne yazık ki, bazı kimyasal maddelerin yarattığı etkiler, çoğu zaman, maruz kalındıktan aylarca, bazen yıllarca sonrasına kadar fark edilmemekte ve kadınlar gibi erkekler de bundan zarar görmektedir. Örneğin, Vietnam savaşı sırasında kullanılan yaprak dökücü bir kimyasal madde olan "agent orange"in çeşitli doğum kusurlarına yol açtığı yeni yeni saptanmaktadır.

Diğer Doğum Öncesi Etkiler

Beslenme: Yeni araştırmalar beslenmenin doğum öncesi gelişim üzerinde yaratabileceği dramatik etkiyi ortaya çıkarmaktadır. Hem hayvan hem de insan araştırmaları, eğer kötü beslenme birçok organın hücrelerinin ilk kez bölündüğü ve sayısının arttığı embriyo evresi sırasında ortaya çıkarsa, bir ya da daha fazla organın büyümesinin geriye dönülmez biçimde gecikebileceğini göstermektedir. Daha sonraki fetus evresindeki kötü beslenme de büyümeyi ya-

vaşlatacaktır, ama beslenme daha sonra uygun hale gelirse bu etki düzeltilebilmektedir (Winick, 1970).

Hayvan araştırmaları, gebe bir dişi, beyin gelişimi açısından kritik dönemde sınırlı protein diyetiyle beslendiğinde yavrusunun önemli ölçüde azalmış beyin hücreleriyle (nöronlar) doğduğunu göstermektedir. Bu hasar yalnızca sürekli olmakla kalmamakta (Zamenhof ve ark., 1971), aynı zamanda bir "büyükanne etkisi" taşımaktadır; yani, dişi döl kendi gebelikleri sırasında uygun besinleri aldığı zaman bile yavruları hâlâ bir ölçüde kusurlu olmaktadır. Bunun olası bir açıklaması, diğer organların da beyin gibi kusurlu olduğu, dolayısıyla annelerin zayıf bir rahim çevresi sunduğu biçiminde olabilir. Bununla birlikte, eğer beslenme uygun olursa doğum öncesi kötü beslenmenin etkileri ikinci kuşaktan sonra ortaya çıkmamaktadır.

Beyin gelişimindeki kritik dönemin kesin zamanı ve uzunluğu konusunda bazı görüş farklılıkları vardır (Bkz. Şekil 3.4). Otorite olan bir kaynak (Lipton, 1976), beyin gelişiminin önemli yönlerinin embriyo evresinde başladığını ve doğumdan sonraki birinci yıl boyunca sürdüğünü belirtmektedir. Böylece, eğer bebeğin birinci yaşından önce ortaya çıkarsa, beslenme yetersizlikleri geri dönülmez bir hasar yaratabilmekte, bu yaştan sonra ise bu etkiler düzeltilebilir görünmemektedir.

Vitamin yetersizliklerine ilişkin araştırmalar, bazı vitaminlerin yeterli miktarda olmasının –protein sentezi de dahil– metabolik süreçler için özellikle önemli olduğunu, bazı vitaminlerin aşırı miktarlarının zararlı olabileceğini düşündürmektedir. Gebe kadınlar diyetlerine herhangi bir ek maddeyi katmadan önce doktorlarına danışmalıdırlar (Bkz. Worthington, 1979).

Temel olarak, araştırmalar, doğum öncesi beslenmenin genlerin kopyalama ve hücre bölünmesi sırasındaki çalışmasını etkileyebildiğini göstermektedir. Anımsayacağınız gibi, genler gerçekte insan yapısı için kopya kâğıdı

görevi görürler; ama beslenme tarzında uygun yapı maddeleri sağlanmıyorsa tamamlanan iş tasarıma uymayacaktır. Gebe bir kadının uygunsuz beslenmesi, yoksulluktan, bilgisizlikten, bir sağlık sorunundan, abartılı bir inceliğini koruma düşüncesiyle diyetini bile bile sınırlamaktan ya da bunların herhangi bir bileşiminden kaynaklanabilir.

Gebe kadınların ne kadar kilo almaları gerektiği tartışmalı bir konudur; çünkü kilo almanın gebe Amerikan kadınlarının yaklaşık yüzde 5'ini etkileyen gizemli bir düzensizlik olan kan zehirlenmesinin (toxemia) nedeni olduğundan kuşkulanılmaktadır. Semptomları yüksek kan basıncı, hızlı ve aşırı kilo artışı, sıvı birikimi olan kan zehirlenmesi hem annenin hem fetusun yaşamını tehdit edebilir; dolayısıyla kadınlar on beş Pound'tan (yaklaşık 7 kilo) fazla kilo almamaları için uyarılmışlardır. Bugün, bazı kadınlar için yirmi iki kilo (50 pound) bazıları için de yalnızca beş kilo (12 pound) almanın doğal ve sağlıklı olduğunu biliyoruz. Her vakanın bireysel olarak değerlendirilmesi gerekir.

Hastalık: Embriyoya zarar verebilecek bir başka gizil etken annedeki hastalıktır. Birleşik Devletler'de 1964-1965 tarihlerinde salgın olan kızamıkçıktan (rubella) sonra bebeklerin çoğu sağır, kör, zekâ gerisi olarak ya da kalp bozukluklarıyla doğmuştur. Annelerdeki semptomlar o kadar hafifti ki, birçok gebe kadın hasta olduğunun farkında bile değildi. Rubellanın yol açtığı doğum kusurları önlenebilir. Eğer bir kadın kızamıkçık geçirmişse kanındaki antikorlar onu ve fetusu hastalığa karşı koruyacaktır. Eğer kızamıkçık geçirmemişse gebe kalmadan en az üç ay önce aşılanması gerekir. Rubellaya bir virüs yol açmaktadır; gribin, çiçek hastalığının, su çiçeği hastalığının da içinde bulunduğu pek çok virüs doğum kusurlarına ve doğum öncesi ölümlere neden olmaktadır.

Frengi zührevi bir hastalıktır, yani cinsel ilişkiyle bulaşır. Frengi bulaşmış bir kadın gebeliğinin başlarında te-

davi olarak henüz doğmamış çocuğunu zarar görmekten koruyabilir; çünkü frengi bakterisi genellikle gebeliğin sekizinci haftasından sonrasına kadar fetusa geçmez. Frengi, zihinsel gerilik, katarakt, kalp kusurları, sağırlık ve fetus ölümüyle bağlantılıdır.

Şeker hastalığı, yüksek tansiyon, şişmanlık, kan zehirlenmesi gibi kronik metabolik bozukluklar çeken kadınların gebelikleri, ilaç gibi diğer çevresel etkenlerin gizil olarak zarar verici etkilerine yüksek bir duyarlılık gösterir (Tuchmann-Duplessis, 1975). Istatistikler, şeker hastası olan annelerin düşük yapma, doğum öncesi ve doğum sorunları riskinin fazla olduğunu göstermektedir.

Gebe kadının duygusal durumu: Annenin ve fetusun sinir sistemleri bağlantılı değilse de, annenin duygularının fetusu etkilemesi son derece olasıdır (Sontag, 1941, Lieberman, 1973). Örneğin, anne kaygı yaşadığında annenin kan dolaşımına çeşitli maddeler salgılanır, bunlar bedenin bölümlerinde etki gösterir, plasentadan geçebilir ve fetusa ulaşabilir. Sonuçta fetus aynı duyguyu "duyabilir" mi? Bunu henüz kimse bilmemektedir; ama gebelik sırasındaki uzun sürmüş, ciddi duygusal stresler bebekteki düşük doğum kilosu, sinirlilik ve sindirim sorunlarıyla bağlantılıdır.

Kan uyuşmazlığı: Bazı bireylerin kanlarında *Rh faktörü* adı verilen etken bulunmakta ve kanları Rh pozitif olarak tanımlanmaktadır. Rh faktörü bulunmuyorsa kan Rh negatiftir ("Rh" harfleri etkenin ilk kez Rhesus maymunlarında keşfedilmesinden gelmektedir.) Rh faktörüne sahip olup olmamanız genetik mirasınız tarafından belirlenmektedir; Rh pozitif kan miras alınan, başat bir özelliktir. Rh negatif kanı olan biri Rh pozitif birine kan verebilir, ama Rh pozitif biri Rh negatif birine kan verirse uyuşmazlık ortaya çıkar. Rh pozitif kan Rh negatif kan için yabancı bir madde gibidir.

Eğer bir kadın Rh negatif, kocası da Rh pozitif ise fetusun kanı Rh pozitif olabilir. Normal olarak annenin ve

fetusun kanı plasentanın yapısı nedeniyle birbirine karışmaz, ama kılcal damarlardaki küçük çatlaklar bu karışmaya yol açabilir. Sonra annenin sistemi yabancı organizmalar olarak fetusun kanına tepki gösterir, bunu Rh pozitif kan hücrelerine saldıran ve onları öldüren antikorlar üreterek yapar. Antikorlar plasentayı geçince karışıklık başlar. Bu antikorlar fetusa oksijen taşınmasında çok önemli olan kırmızı kan hücrelerine saldırırlar. Sonuçta düşük ortaya çıkar, düşük olmasa da yavru anemik ve geri olabilir.

Henüz anlaşılmayan nedenlerle kan uyuşmazlığı her zaman böyle kötü sonuçlar vermemektedir. Ayrıca, annenin bedeni genellikle antikorları yavaş ürettiği için ilk gebelikte çoğu zaman tehlike ortaya çıkmaz. Ama sonraki gebeliklerde tehlike artabilir. Rh uyuşmazlığına bağlı sorunlar kocanın ve karının kan türlerini belirleyen gebelik öncesi kan testleriyle önlenebilir. Eğer gizil bir uyuşmazlık varsa kadın Rh antikorlarının üretimini önleyen iğneler vurdulabilir. Eğer fetus tehlikede ise doğumdan önce kanı tümüyle değiştirilebilir.

Yaş: Ana babanın yaşı gebe kalmada ve doğum öncesi gelişimde bir etken olabilir. Örneğin, düşüklerin, ölü doğumların, doğum kusurlarının, gebelik ve doğum sırasındaki sorunların yüzdesi, özellikle ilk doğumlarda, yirmi yaşın altındaki ve otuz beş yaşın üstündeki kadınlarda biraz daha yüksektir. Bunun nedenleri üzerinde fikir yürütebiliriz. Büyük olasılıkla, ergen kızın üretim sistemleri henüz tam olarak gelişmemiştir; birçok ergen gebeliklerinde bulunan duygusal baskılar da rol oynayabilir. Otuz beş yaşın üstündeki kadınların fiziksel durumu –belki bugün eskisi kadar doğru olmamakla birlikte– daha genç kadınların durumu kadar iyi olmayabilir.

Down sendromlu çocukların önemli bir yüzdesi yaşlı kadınlardan doğmadır. Yirmi-otuz yaşlar arasındaki bir kadının Down sendromlu bir bebek doğurma olasılığı yaklaşık 1500'de bir, otuz-otuz beş arasındakilerin 300'de bir,

kırkın üstündekilerin 70'de birdir. Yaş ile Down sendromu arasındaki korelasyon bir neden-sonuç ilişkisi kurmayı garanti etmez. Çoğu zaman yaşa eşlik eden bazı etkenlerin Down sendromuna yol açtığı büyük olasılıkla doğrudur. Bununla birlikte, kalıtım gibi, her bir kadın için çevresel farklılıklar da işe karışabilir. Kadınlarda yaşa eşlik edebilecek iki etkenin katkısından söz edilebilir: (1) Ovumun yumurtalıktayken bozulması ya da hasara uğraması. Bir kadın yumurtalıklarında sahip olacağı bütün yumurtalarla dünyaya gelir. Bunlar yumurtlamada yer alınçaya kadar yumurtalıkta yıllarca kalır. Bu zaman içinde virüs iltihabıyla, radyasyonla ya da başka herhangi bir şeyle hasara uğrayabilir. Öte yandan, erkekler her gün yeni sperm üretirler. (2) Cinsel ilişkinin sıklığı yaşla ilgilidir. Bu nedenle, gebe kalma yeteneğinin sonuna gelmiş bir ovumun döllenme şansı daha büyük olabilir (MacMillan, 1977).

Çoklu gebelik: Yumurtlama sırasında rastlantısal olarak bir yerine iki ovum salınır. Eğer her ikisi de döllenirse kardeş yumurta ikizleri ya da *çift yumurta ikizleri* ortaya çıkar. Böyle ikizler farklı yaşlardaki diğer kardeşlerden birbirlerine genetik olarak daha fazla benzemezler. Erkek ve kız kardeş ikizler her zaman çift yumurta ikizleridir. Rastlantısal olarak, döllenmiş bir yumurta uzunluğuna bölünür ve iki ayrı embriyo gelişir. Bunlar kökenlerini aynı zigottan aldıkları için aynı genetik yapıya sahiptirler ve özdeş ya da *tek yumurta ikizleri* olarak adlandırılırlar. Üçüzler, dördüzler ve beşizler özdeş ikiz, kardeş yumurta ikizi ya da bileşim olabilirler. Bir seferde birden fazla doğuma ilişkin istatistiksel olasılıklar şöyledir: İkizler 96'da bir, üçüzler 9216'da bir, dördüzler 900.000'de bir, beşizler 85 milyonda bir. Çoklu gebelikte prematüre olma, fetus ölümü, gelişim anormallikleri riskleri artmaktadır. Kuşkusuz, rahim içi kalabalıklaşmakta ve ikizlerden biri diğerine göre rahimde daha iyi bir konuma sahip olmakta ya da besin stoklarını

daha iyi almaktadır.

Kardeş yumurta ikizi doğurma olasılığı annenin yaşıyla ve önceki çocukların sayısıyla büyük ölçüde artmaktadır (Scheinfeld, 1973). Kısırlığa karşı ilaçlar alan kadınlar da çoklu gebelik şansına daha fazla sahiptir.

Radyasyon: Radyasyon ciddi doğum öncesi biçim bozukluğuna ve ölüme neden olabilir. İlk üç ay sırasında küçük bir doz bile embriyoya ciddi biçimde hasar verebilir. Nagazaki ve Hiroşima'da atomik radyasyon, patlaması sırasında gebe olan Japon kadınlarının çoğu düşük yapmış, bebeklerinin çoğu ilk yılda ölmüş ve birçok bebek doğuştan kusurlar, özellikle zihin geriliği taşımıştı (Miller, 1968; Plummer, 1952). Doğum öncesi gelişim sırasındaki radyasyon, dölde artan kanser riskiyle ve sonraki kuşaklara geçebilen genetik kusurlarla da ilişkilidir.

Tanıda kullanılan X ışınlarının gebe kadınlar için tehlikesi tartışmalıdır. Birçok yazar, gebe kadınların özellikle ilk üç ay sırasında –ender durumlar dışında– X ışınlarına maruz bırakılmamasını, çocuk doğurma çağındaki kadınların –gebe olmadıklarından emin olduklarında– yalnızca ayhali sırasında ya da hemen sonra tanı için X ışını alabileceğini güçlü biçimde savunmaktadır (Bkz. Mole, 1979).

Çevresel Etkilerle İlgili Son Bir Not

Tedavi edilemedikleri için, doğum öncesi sorunların çoğu zaman olanaklı olan önlenmesi en uygun yoldur. Ayrıca, önleyici doğum öncesi tedavi bir aile kurma düşüncesinden çok önce iyi sağlık alışkanlıklarıyla başlar. Çiftler, kadın otuzlarının sonlarına ulaşmadan önce çocuk sahibi olmayı planlamalıdırlar; kan uyuşmazlığına, rubellaya, annedeki kronik sağlık bozukluklarına bağlı gizil sorunlar üzerinde düşünülmelidir. Gebelik boyunca bir doktora düzenli olarak başvurmalıdır. Uygun besinlerin alınması önemli-

dir, bu yalnızca gerekli kalorinin alınması anlamına gelmez; vitaminlerden, minerallerden, proteinlerden ve diğer besinlerden uygun miktarda alınması demektir. Gebe olan ya da gebe kalmayı planlayan kadınlar doktorun onayı olmadan herhangi bir ilaç kullanmaktan kaçınmalıdırlar. Boya ürünlerinin ve diğer kimyasal maddelerin gazlarını solumaktan uzak durmalıdırlar. Eğer olanaklıysa X ışınlarından da kaçınmaları gerekir.

Her ne kadar doğum öncesi gelişim üzerinde olumsuz etkileri olan etkenler konusunda yoğunlaşmaya eğilim gösterdikse de, sizi anormalliklerin yaygın olduğu izlenimiyle baş başa bırakmayı istemeyiz. Bebeklerin çoğu normal doğar. Kuşkusuz "normal" mutlak bir kavram değildir, bir erim alanıdır. Çoğumuzun, gelişimimize önemli ölçüde karışmamış küçük doğum kusurları vardır. Canlı doğumların yalnızca yüzde 3'ünün ciddi kusurları olduğu tahmin edilmektedir. Bu oran, daha sonra doğuştan kalp ve sinir sistemi anormalliklerinin keşfedilmesiyle iki yaşında yüzde 5'e çıkmaktadır. Büyük biçim bozukluklarının çoğunun erken düşüklerle sonuçlanması olasıdır.

ÖZET

Doğum öncesi dönem üç tane *üç aylık dönem*'e ya da zaman parçasına bölünür. Ovumun döllenmesinden sonra *zigot* rahime doğru hareket ederek tekrarlı hücre bölünmelerine başlar. Sonra besin aramak üzere rahim duvarına kök salarak *blastosist* adını alır. Hücreler gitgide farklılaştıkça ve bölündükçe bir solucana benzeyen *embriyo* gelişir ve beden bölümleri ve organlar biçimlenmeye başlar. Sekizinci haftanın sonunda organizma yaklaşık 2,5 cm boyunda ve 28 gr ağırlığındadır, organların ve beden bölümlerinin çoğunun temel yapısına sahiptir. İnsana benzemeye başlamıştır ve bu noktadan doğuma kadar *fetus* olarak adlandırılır.

İlk üç ay sırasındaki organların ve beden bölümlerinin temel yapısının oluşumunu bir *sabit silsile* izler. Böylece, her organ ve bölüm ilk kez oluştuğu ya da en hızlı büyüdüğü bir *kritik dönem* yaşar. Böyle zamanlarda organ hücre bölünmesine müdahale edebilecek herhangi bir dış madde karşısında son derece yaralanabilir durumdadır. Eğer müdahale olursa organda temel, sürekli bir yapısal hasar ortaya çıkar.

Doğum öncesi gelişime müdahale edebilecek etkenlerle ilgili yoğun araştırmalar, *ilaçlar, kimyasal maddeler, beslenme, kan etkenleri, annenin hastalıkları, annenin duygusal durumu, annenin yaşı, çoklu gebelik, radyasyon* gibi birçok etkenin önemli olabileceğini bize artan bir kesinlikle göstermektedir. Doğum kusurlarının çoğu genetik yatkınlığın ve çevresel etkenlerin etkileşiminden kaynaklanmaktadır.

Çevresel etkenlerin ikinci ve üçüncü üç ay sırasındaki müdahalesi fetusa zarar verebilir, ama genellikle beden bölümlerinde ve organlarda temel bir yapısal hasar bırakmaz; hasar çoğu zaman kalıcı ya da sürekli değildir, çünkü bedenin birçok bölümü için kritik dönemler aşılmıştır. Bunun önemli bir istisnası uzun bir süre alan beyin gelişimidir.

İkinci üç ay sırasında fetusun kalp atışı fark edilebilir; büyüme ve olgunlaşma hızlıdır; anne fetusun dönmesiyle ve tekmelemesiyle içindeki canlının çok iyi farkındadır. İkinci üç ayın sonunda fetus yaklaşık 35 santim boyunda ve yaklaşık 900 gr ağırlığındadır. Yirmi dört-yirmi beş haftada doğan bir fetus, ancak yoğun, özel bir bakımla yaşayabilir. İnsanın ortalama *gebelik süresi* yaklaşık 266 gün ya da 38 haftadır; yeni doğan bebekler yaklaşık 50 cm uzunluğunda ve 3400 gr ağırlığında olurlar.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Doğum

Çok az insan davranışı örneğinde, doğanın planları ve güçleri doğumun dikkate değer sürecinde olduğu kadar kendini ortaya koyar. Hücrelerin sonsuz bölünmeleri ve özelleşmeleri aracılığıyla zigot, ana babanın kaygıyla beklediği gün, iç organları ve sistemleri annenin dışında kendi başına çalışmaya hazır bir insan haline gelir.

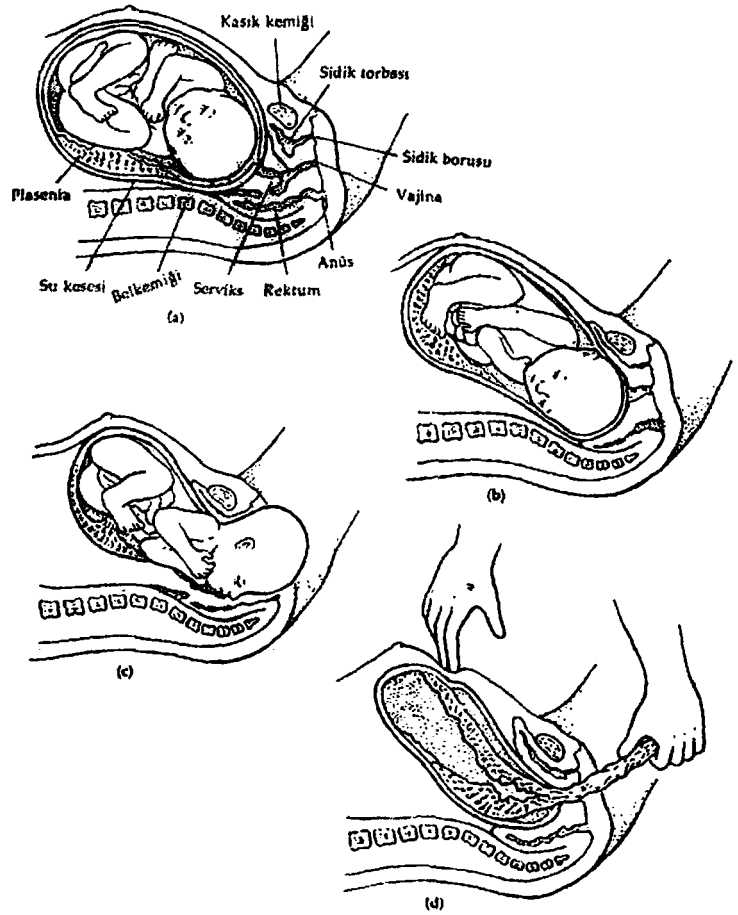
Bu bölümde, önce normal doğum sürecine, sonra olası komplikasyonlara ve bunların gelişim üzerindeki etkilerine bakacağız. Doğumun daha fiziksel yönlerine açıklık getirdikten sonra, çağdaş doğum eğitimlerini, uygulamalarını, sonuçlarını inceleyeceğiz. Bunu etkili bir biçimde yapmak için güncel uygulamaları tarihsel bakış açısına yerleştirecek ve doğum sürecindeki psikolojik etkenleri ele alacağız. Son

olarak, geçmişte çok az dikkat çekmiş, ama bugün çok önemli olduğu kabul edilen bir konuyu, özürlü bir çocuğun doğumunun aile üzerinde yarattığı etkiyi gündeme getireceğiz.

DOĞUM SÜRECİ

Rahim gerçekten olağanüstü bir organdır. Fetus için haftalarca şaşılacak kadar dengeli, besleyici bir ortam sağlamıştır ve tam bebeğin bedeni kendi başına olmaya hazırken ve doğum kanalından geçemeyecek kadar büyümeden önce, güçlü rahim kasları bebeği yetkin bir eşgüdümle dışarı itmeye başlarlar. Ayrıca, çocuk doğduğunda rahim kendiliğinden ilk ölçüsüne ve biçimine döner. Doğum sancısını ve doğumu başlatan mekanizma henüz tam olarak anlaşılmamıştır. Doktor doğum sancısını yapay olarak yarattığında amniyon kesesini patlatır ya da ilaçlar ve hormonlar uygular. Doğum, doğanın gebe kadının bedenini kendi amaçları için teslim almış göründüğü olağanüstü bir olguyu temsil etmektedir.

Gebeliğin son ayında fetus genellikle karnın alt tarafına iner. Bu son haftalarda kadınlar bazen doğum sancısıyla karıştırılabilecek hafif kas kasılmaları yaşarlar. Gerçekte bunlar, fetusun büyüyen ölçüsüne uyum sağlamak için rahimin genişlemesinden dolayı hissedilen *Braxton Hicks kasılmaları*'dır. Gerçek doğum sancısı başladığında istemdışı rahim kasları güçlü biçimde ve hemen hemen tam bir düzenlilikle kasılır. Bu kasılmalar başlangıçta yaklaşık on beş-yirmi dakikada bir olur ve kırk saniye ya da daha fazla sürer. Sonraları daha güçlü ve daha sık olur. Doğum sancısının başında ya da herhangi bir zamanında *serviks* (vajinadan rahime doğru açıklık ya da doğum kanalı) genişlemeye başladıkça, gebelik sırasında rahmin ağzını kapatan zardan tıkaç açılır. Bunu, genellikle doğum sancısının iyi



Şekil 4-1.
Doğum sürecinin evreleri.
(a) İlk evre gerçek doğum sancısıyla başlar. Kasılmalar başlar ve bebeğin aşağıya inmeyi sürdürmesi için serviks genişler. (b) İkinci evre serviks tam olarak açıldığı zaman başlar ve bebeğin doğumuna kadar sürer. (c) Güçlü ritmik kasılmalar bebeği doğum kanalına (vajina) iter. Baş çıktığında bebek doğal olarak yanına döner ve omuzlar dışarı çıkar. Sonra bedenin geri kalanı dışarı kayar. (d) Üçüncü evre doğum sonrasını içerir.

gitmesinden sonra amniyon kesesi yırtıldığında az bir miktar amniyon sıvısı izler.

Doktorlar doğumun üç evrede ortaya çıktığı görüşündedirler (Bkz. Şekil 4.1). Genellikle en uzun olan *birinci evre* gerçek doğum sancısının başlamasından serviksin tam olarak (yaklaşık sekiz-on santimetre) açılmasına kadar sürer. Çoğu ilk doğumda bu evre çok zaman alır, ortalama ilk doğum sancısı ve doğum yaklaşık on dört saat sürer. (Sonraki doğumlar genellikle daha kısadır. Gene de her kadının ve her doğumun kendi bireysel özellikleri vardır.)

İkinci evre, genellikle annede aşırı bir aşağı itme dürtüsüyle belirlenen başlangıç, tam bir açılmadan bebeğin doğumuna kadar sürer. Bu evrede kasılmalar her bir ya da iki dakikada bir ortaya çıkar ve yaklaşık bir dakika uzunluğundadır. Normal doğumlarda baş, genellikle yüzü annenin sırtına dönük olarak, ilk önce çıkar. Baş dışarı çıktığında bebek kendiliğinden döner, öyle ki, baş yana bakar, omuzlar görünür ve bebek kolayca dışarı kayar. Bebeğin ağzı ve burnu hava yollarındaki sıvıyı temizlemek için hızla ve nazikçe aspire edilir. Bebek genellikle doğumdan sonraki birkaç saniye içinde soluk almaya başlar, rengi hoş bir pembeye döner, ağlayabilir ya da ağlamayabilir. Göbek bağı pensle bağlanır ve kesilir. Ana babalar üstünde aylarca fikir yürüttükleri küçük insanı sonunda görürler, çokları için bu son derece heyecan verici bir yaşantıdır.

Doğumun *üçüncü evre*'si plasentanın çıkmasını ya da "doğum sonrası"nı içerir. Rahim plasentayı vajinaya doğru ittiğinden kadın son bir itme dürtüsü hisseder ve plasenta ortaya çıkar.

Doğum Komplikasyonları

Yenidoğanın doğum travmasına karşı son derece dirençli olmasına ve dikkate değer iyileşme güçlerine sahip olması-

na karşın, rastlantısal olarak bir komplikasyon ya da komplikasyonlar bireşimi zarar görmesine neden olabilir. Yetersiz oksijen ve bebeğin başı üzerinde beklenmedik basınç doğum sancısının ve doğumun iki temel komplikasyonunu oluşturur.

Bebeğin başına beklenmedik basınç: Doğduğunda bebeğin kafatası kemikleri hâlâ yumuşaktır ve hepsi tam olarak büyümemiştir. Bu nedenle, baş doğum sırasında biraz uzayabilirse de, bundan zarar görmez ve hemen sonra normal biçimini alır. Ancak, eğer bebek dışarı çok hızlı çekilirse, annenin kemikleri başın uygun biçimde geçmesi için çok darsa, serviks yeterince genişlememişse ya da başka birçok nedenle bebeğin başı çok fazla basınca maruz kalabilir. Böyle beklenmedik basınç durumunda kafatası içi kanamanın sonucu olarak beyin hasarı ortaya çıkabilir. Şu halde, beklenmedik basıncın önlenmesi doğum sancısı ve doğum sırasında en çok dikkat edilecek noktadır.

Perinatal anoksiya: Doğum süreci sırasında bebeğin yeterli oksijen alamaması *perinatal anoksiya* olarak adlandırılır. Bu durum birçok nedenle ortaya çıkabilir; bunların arasında plasentanın rahim duvarından erken ayrılmasını, göbek bağının bebeğin boynuna dolanmasını, bebeğin başının önce değil sonra çıkmasını (*kıçtan doğma* ya da *ayaktan gelme*), anormal ve uzamış doğumu ya da kadına doğumda ilaç verilmesini sayabiliriz. Birçok araştırma, uzamış oksijen yetersizliğinin (anoksiya) beyin hücrelerinin tahrip olmasına bağlı beyin felcine, epilepsiye ya da zihin geriliğine yol açtığını göstermektedir (Benaron ve ark., 1960; Stechler, 1964). Graham ve arkadaşları (1973) oksijen yetersizliğinin etkilerinin, büyük dalgınlık, gizli öğrenme güçlükleri, engellenmeye karşı eşik düşüklüğü, zayıf eşgüdüm gibi hafif sorunlardan, zihinsel gerilik, nöbetler ve beyin felci gibi ciddi sorunlara kadar yayılabileceğini ileri sürmektedirler. Etkilerin genişliği oksijen yetersizliği-

nin ciddiliğine ve süresine, diğer komplikasyonların varlığına, bebekler arasındaki bireysel farklılıklara bağlıdır.

Ucko (1973), hafif perinatal anoksiya yaşamış çocukların büyük bir yüzdesinin, uyarılmaya aşırı tepki gösterme, değişmeye uyum sağlamada büyük güçlükleri olma, yüksek bir duygusal duyarlılık derecesine sahip olma ve çoğu zaman "güç çocuk" olarak nitelenme eğiliminde olduğunu saptamaktadır. Bununla birlikte, zihinsel yetersizlik bulunmamıştır. Bu durum, dengeli, doyurucu bir ev çevresine sahip bebeklerin anoksiyayı görece iyi karşıladığını, ama pek istenmeyen ev koşullarına sahip bebeklerin anoksiya yaşamamış çocuklardan daha kolayca davranışsal ve duygusal sorunlar geliştirebileceğini düşündürmektedir.

Bundan dolayı, bir bebeğin muayenesinde anoksiya sonrası etkiler açıkça görülmediğinde bile, bebeği doyurucu olmayan bir çevrenin olumsuz yönlerine daha duyarlı kılacak hafif beyin hasarları hâlâ var olabilir. Perinatal anoksiyayla ilgili beyin hücresi hasarı türünden sorunlar ve bu hasarın ilerdeki gelişimi ve davranışı nasıl etkileyebileceği konusu üzerinde daha fazla araştırmaya gereksinme vardır.

Akut fetus sıkıntısı: Bu komplikasyonda fetus yetersiz oksijen miktarından ya da diğer biyokimyasal eksikliklerden acı çekebilir. *Akut fetus* sıkıntısı üç yolla ortaya çıkarılabilir: (1) amniyon sıvısında *mekonyum;* (2) bebeğin kalp atışında anormal değişimler; (3) fetusun aşırı hareketliliği. Mekonyum, bebeğin kalınbarsağında bulunan ve normal olarak doğumdan sonrasına kadar geçmeyen yeşilimsi bir maddedir. Ancak, bebek oksijenden yoksun kaldığında mekonyum kendiliğinden amniyon sıvısına karışır (Bourne ve Danforth, 1975). Dolayısıyla, yeşilimsi sıvı olası bir fetus sıkıntısının belirtisi demektir. Bugün birçok hastane rahim içindeki *(in utero)* bebeği izleme aygıtlarına bağla-

makta, doğum sancısı ve doğum boyunca fetusun hareketini ve kalp atışını kaydetmektedir.

Sezaryen ameliyatı kadının karnına cerrahi yolla girerek bebeği rahimden almayı içerir. Bu teknik son yirmi beş yılda yetkinleştirildi ve "uzun maşayla doğum" adı verilen yöntemin yerini tümüyle aldı. *Doğurtma maşası,* güç doğumlarda kullanılmak üzere, vajinaya sokulan, bebeğin başını yakalayan ve nazikçe çeken bir araçtır. "Uzun maşa" doğumları, maşa kullanmayı gerektiren durumlarda, bebek aşağı iyice inmeden ve serviks tam olarak açılmadan önce yapılan doğumlardı. Bu teknik hem anne hem de bebek için son derece tehlikeliydi. Ne olursa olsun, doğurtma maşası konusunda görüş ayrılıkları vardır. Bazı uzmanlar, maşanın tehlikeli olduğuna ve çok ender olarak, eğer anne bebeği doğurmaya tamamen hazırsa ve doğum sancısı sırasında anneye genel anestezi ve diğer yatıştırıcılar verilmediyse gerekli olduğuna inanırlar. Bazı uzmanlar da, maşanın bebeğin başını doğum kanalından geçerken koruduğuna ve yavaş bir doğumu hızlandırdığına inanırlar; bu nedenle bu uzmanlar maşayı kullanmayı tavsiye ederler.

Sezaryen ameliyatı, doğum sancısı normal gitmediğinde, akut fetus sıkıntısı belirtileri ortaya çıktığında ve ayaktan geliş durumunda kullanılır. Genellikle ameliyat sadece bikini hizasında küçük bir yara izi bırakır. Sezaryen ameliyatı geçiren kadınlar başka çocuklar da yapabilirler, ama genellikle üçten fazlası tavsiye edilmez.

Prematürite: Bazen bir bebek gelişimsel olarak hazır olmadan doğar. Böyle bebeklere *prematür* denir. Prematürite yoğun biçimde araştırılmış, 1970'ten beri bu konudaki düzelen bilgide ve prematür bebeklerin bakımında büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. 1970'ten önce *düşük doğum ağırlığı* ile (5,5 pound = 2497 gr ya da daha aşağı) doğan bebekler prematür olarak sınıflanıyordu. Bugün bu bebekler ayrıca iki grupta sınıflanmaktadır: (1) *zamanından önce*

doğan bebekler (otuz yedi haftalık gebelikten önce doğanlar) ve (2) *zamanına göre hafif* bebekler (otuz yedi haftadan sonra doğan bebekler); çünkü düşük doğum ağırlıklı bebeklerin yüzde 35'inin gerçekte tam zamanında doğduğu fark edilmişti. Bunların kilosunun normalin altında olması, annenin sigara içmesi ya da kötü beslenmesi gibi büyümeyi geciktiren doğum öncesi etkenlerden ya da genetik etkenlerden kaynaklanmaktadır. Zamanından önce doğan bebeklerin bedeni rahmin dışında çalışmaya tam olarak hazır olmadığı için ortaya pek çok komplikasyon çıkabilir ve ısı, nem, oksijen, besin alma ve diğer koşulların aygıtla izlenmesi ve düzenlenmesi gerekir. Prematüritenin çocuğun gelişimi üzerindeki sonuçlarını Bölüm 7'de tartışacağız.

Apgar

Birçok hastane yenidoğanların durumunu değerlendirmek için Apgar puanlama sistemini kullanmaktadır. Beş özellik doğumdan sonra bir dakikada ve tekrar beş dakikada değerlendirilmektedir: Kalp atışı, solunum gücü, refleks uyarılabilirliği, kas gücü, beden rengi. Her özellik 0-2 arası bir ölçekte puan almaktadır: 2 = iyi, 1 = orta, 0 = zayıf. Böylece, en yüksek Apgar puanı 10 olacaktır. Yenidoğanların yüzde 80'den fazlası 6 ya da daha iyi puan alır. 5 puan gizil tehlikeyi gösterir. Böyle bebekler "yüksek riskli" olarak nitelenir ve fizyolojik anormallikler açısından dikkatle muayene edilir. Bunlar özel bir tıbbi dikkat gerektirir ve testleri normal oluncaya kadar yakından gözlemlenmeleri sürdürülür.

Önceki bölümlerde doğumun temel fizyolojik yönleri üzerinde durduk. Şimdi doğumun bazı psikolojik ve kültürel yönlerine ve bunların gelişime etkilerine bakalım.

DOĞUM SÜRECİNE TARİHSEL VE PSİKOLOJİK BAKIŞ

Doğumla ilgili tutumlar ve uygulamalar bir kültürden diğerine köklü bir biçimde farklılaşmaktadır. Doğum, bir insan için önemli bir kutlama fırsatını ve nedenini, bir başkası için gündelik, doğal bir olayı temsil edebilir. Doğum bir tehlike zamanı ve bir korku nedeni olarak ya da yaşamın en heyecan verici deneyimlerinden biri olarak kabul edilebilir. Bir kültürde bir kadın kendi evinde yere çömelerek doğum yapabilir ve hemen ardından günlük ev işlerine dönebilir. Başka kültürlerde, iyi donanmış bir hastanenin steril ortamı –çocuk doğumunda uzmanlaşmış bir doktorun da varlığıyla– zorunlu sayılır.

Amerika'daki Durum

Amerikan kültüründe doğum süreciyle ilgili inançlar ve uygulamalar son yüzyılda önemli ölçüde gelişti. Eskiden bebekler ailelerinin evinde doğardı ve onları ebeler ya da çocuk doğumunda deneyimli başka kadınlar doğurturdu. Her şey yolunda giderse anne hemen günlük işlerine dönerdi.

Zamanla, doğum büyük olasılıkla çeşitli nedenlerle tıbbi bir süreç olarak görülmeye başlandı. En önemli hedef bebekler ve anneler arasındaki ölüm oranını düşürmekti ve bu amaçla birçok yeni yöntem geliştirildi. Annenin acısının hafifletilmesi vurgulandıkça steril koşulların vurgulanması da arttı. Doğurtma maşası bebeğin doğumunu kolaylaştırmak için daha yaygın olarak kullanılır oldu. *Episiyotomi* adı verilen bir cerrahi yöntem hemen hemen standart bir uygulama oldu. Bu yöntem, bebeğin başı çıktığında annenin dokularının yırtılmasını önlemek ve doğumu hızlandırmak için vajinanın açıldığı yerin altına küçük bir cerrahi kesik yapmayı içermektedir. Doğum sancısını azaltmak ya

da hızlandırmak, anneyi rahatlatmak ya da gevşetmek, acısını gidermek, rahmin büzülmesini hızlandırmak vb. için verilebilecek çeşitli ilaçlar bulunmuştur. Kan nakilleri kanamaları önlemek için yetkinleştirilmiştir. Eğer sezaryen gerekliyse hızlı bir biçimde yapılmalıdır. Bebeğin durumunu sürekli rapor etmeyi sağlayan izleme aygıtları icat edilmiştir. Kaydedilen bu ilerlemeler ve diğerleri, kadınların hastanelerde, uzmanların gözetimi ve bakımı altında doğum yapmasını zorunlu kılmış görünmektedir.

Doğum gittikçe daha "tıbbileştirilmiş" hale geldikçe, insanların çoğu doğum hakkında daha az şey bilmekte ve doktorun omuzlarındaki sorumluluk ağırlaşmaktadır. Doğum artık evde yapılmıyor, babalar bir hastanenin bekleme odasında oturmak ya da gezinmek zorunda kalıyorlar, aileler işe daha az katıldıklarını hissediyorlar. Uyuşturulduğu için anne bile genellikle doğumu tam olarak yaşayamıyor. Genç anneler çoğu zaman doğum sancısını anlamıyorlar, ne beklediklerini bilmiyorlar ve bundan korkuyorlar. Gebelik ve doğum kadınların hasta ve zayıf olduğu, neredeyse patolojik durumlar olarak görülmeye başlandı. Doktorlar doğumdan sonra sekiz-on gün hastanede kalmalarını tavsiye ettiler kadınlara. Yenidoğanın eğitilmiş personel tarafından merkezi bakım odasının steril ortamında bakılması gerektiğine inanıldı; sonuç olarak, anneler ve babalar bebeklerinden ayrı tutuldular.

Zamanla, Amerikan hastanelerindeki pek çok çocuk doğumu uygulaması, annenin ve bebeğin bedensel ve duygusal rahatı için olmaktan çok, doktorun ve hastane personelinin rahatı için tasarlandığı biçiminde eleştirilmeye başlandı. 1933'te Grantly Dick-Read adında bir doktor, *doğal çocuk doğumu*'na hazırlayan bir kuramın ve uygulamanın taslağını çizdiği *Korkusuz Çocuk Doğumu* adlı öncü bir kitap yayınladı. Yazar gebe kadının, çocuğunun doğumuna bedensel, zihinsel ve duygusal bakımdan hazırlanması ge-

rektiğine inanmaktadır. Dick-Read, eğer kadın bedenine ne olduğunu anlamazsa, hastane ortamını insanlıktan uzak, onun utangaçlığına ilgisiz, duygusal olarak destek vermiyor olarak algılarsa, büyük olasılıkla artan bir korku, gerilim ve ağrı döngüsünün ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Kaygı ve korku ağrıyı çoğaltarak kadının gerilimini arttırır ve doğum güçlüklerine olumsuz katkıda bulunur. Bir güçlüğü hafifletmek için ilaç kullanmak bir başka güçlüğe neden olabilir, çünkü ilaçların çoğu zaman yan etkileri vardır. İnsan bedeni ekolojik olarak dengelenmiş bir çevre gibidir ve bir alandaki dengesizlik başka alanlarda dengesizlikler yaratabilir.

Dick-Read, kadınların sınıflarda verilecek basit eğitim yoluyla gebeliğe ve doğum yapmaya hazırlanmalarını önermektedir; öğrenmeleri gereken şeyler arasında, doğuma katılan istemli karın kaslarının güçlendirilmesi alıştırmaları ve annenin doğum sürecine müdahale etmemesi için gevşeme alıştırmaları yer almalıdır. Yazar, böyle bir hazırlanmanın ve eğitimin doğum yapmayı korkutucu olmaktan çok sevinçli bir yaşantı yapabileceğini düşünmektedir.

Ne yazık ki, bazı coşkulu kişiler, doğum yapmanın uygun koşullarda ağrısız olabileceğini ileri sürmektedirler. Bazı kadınlar görece az bir ağrı bildirmekte, ama çoğu tamamen ağrısız doğum yapmayı beklemenin gerçekçi olmayacağını belirtmektedir. Doğum yapmak acı verir. Ama, eğer anne ağrıyı beklerse ve onunla baş etmeye hazırsa, daha kolay katlanır ve çabucak unutur.

Doğal Çocuk Doğurma Eğilimi

İkinci Dünya Savaşı'nda anestezi ilaçları az bulunduğu ve yaralı askerler için gerekli olduğu zaman, Ruslar kısmen psikolog Ivan Pavlov'un araştırmalarına dayanan bir doğal çocuk doğurma yöntemi geliştirdiler. *Doğal çocuk doğumu*

temelde doğumu genel anestezi olmadan yapmak anlamına gelmektedir. 1940'larda Fransız doktor Fernand Lamaze bu görüşleri batı dünyasına getirdi, bunlar Avrupa'yı fethetti ve Birleşik Devletler'de gitgide yaygınlaştı.

En yaygın yöntemler, hem kocaya hem de eşine, doğum öncesi bakım, gebelik, doğum, doğum sonrası bakım, soluma ve gevşeme alıştırmaları, bedensel uygunluk alıştırmaları konusunda sınıf eğitimi yapmayı içermektedir; ayrıca bunlar sınıf üyeleri arasında birbirine destek olmayı ve yaşantıları paylaşmayı da içermektedir. Baba genellikle doğum sancısı ve doğum sırasında bulunmakta ve duygusal destek vererek, soluk almasına ve gevşemesine rehberlik ederek karısına yardım edebilmektedir. Eğer doğum normalse genel anestezi kullanılmaz, bazen lokal anestezi kullanılabilir. Ana babalar doğumdan hemen sonra bebeklerinden sevinç duyarlar ve anne genellikle hastanede dört gün ya da daha az kalır.

Hazırlıklı doğal çocuk doğumunun yararlarını destekleyen daha fazla veriye ulaştıkça birçok ana baba ve doktor onu yeğlemektedir. Bu, yalnızca artan sancılardan ve doğum güçlüklerinden doğan gerilimi ve korkuyu önlememekte, genellikle ilaçsız da yapılmaktadır. Ana babalar sürecin bir parçası olmaktan çok sürece katkıda bulunmak için ne beklediklerini ve ne hissettiklerini bilirler. Hazırlıklı doğal çocuk doğumu ana babaların çocuk doğurmanın rahatsızlığından çok olumlu yönlerine odaklaşmalarını sağlar ve koca bu yaşantıyı karısıyla paylaşır.

Doğum Sırasında Kullanılan İlaçların Etkisi

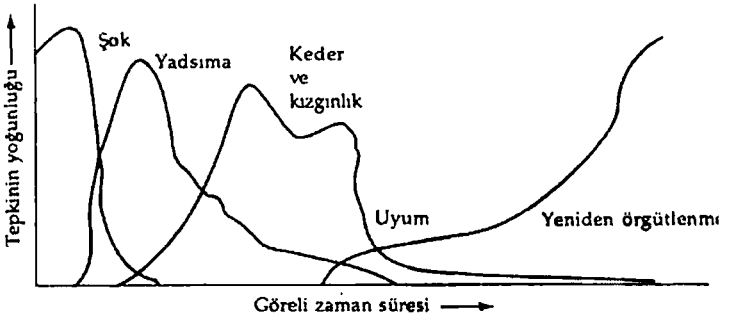
Doğum sancısı ve doğum sırasında verilen ilaçların etkileri konusunda yapılan araştırmalar doğal doğum yöntemlerinin ek yararları olduğunu düşündürmektedir. Örneğin, Kron ve arkadaşları (1973), doğum sancısı sırasında hafif

dozda yatıştırıcı almış annelerin yeni doğmuş bebeklerinin, anneleri yatıştırıcı almamış bebeklerden daha az gayretle emdiklerini ve daha az besin aldıklarını buldular. Bu etkiler doğumdan sonra en az dört gün sürmüştür. Bir kadına doğum sırasında verilen anestezikler ve yatıştırıcılar plasentadan hızla geçip bebeğe ulaşmakta, bedensel ve zihinsel süreçler zayıflamaktadır. Doğum sırasında bebeğin uyanık olması ve soluk almasına hiçbir şeyin müdahale etmemesi açıkça yeğlenir. Anesteziklerin ve yatıştırıcıların doğum sürecini yavaşlattığı, hatta durdurduğu da bilinmektedir. Uyuşuk doğum, kasılmaları azaltmak için daha fazla ilaç gerektirmektedir.

Genellikle, doğum süreci sırasında yapılan tıbbi müdahale yenidoğanda solunumu, hareketi, algıyı ve nörolojik işleyişi önemli ölçüde etkileyebilir ve etkiler günlerce ya da haftalar sürebilir (Bowes ve ark., 1970). Bununla birlikte, hem güvenilir hem etkili görünen *epidural anestezi* adlı bir teknik şimdi doğum sırasında yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu teknik, omurilik dolaylarında bir yere, bacaklardan ve karından gelen duyguları engelleyen, ama rahmin kasılmalarına müdahale etmeyen bir ilaç enjekte etmeyi içermektedir. Anne bilinçli kalmaktadır (MacFarlane, 1977).

Doğumun Psikolojisine İlişkin Diğer Eğilimler

Zorlamasız doğum: Fransız doğum uzmanı Frederic Leboyer *Birth Without Violence* (1976) adlı bir kitap yazdı ve orada insan yavrusunun parlak ışıklı ve gürültülü bir çevrede doğmanın şokundan kurtarılabileceğini savundu. Onun yaklaşımında bebek loş ışıklı, sesiz bir odada dünyaya gelmekte ve annesinin karnına nazikçe yerleştirilmektedir. Leboyer, göbek bağı hemen kesilmezse bebeğin solunumunun çok daha kolay olacağına inanmaktadır. Bu



Şekil 4-2.
Doğuştan kötü oluşmuş bir bebeğin doğuşunu yaşayan anababaların acı çekme ve düzelme modeli.
Kaynak: D. Drotar ve ark., 1975.

yaklaşımın mantığı, bebeğin akciğerleriyle solumaya başladığı ilk birkaç dakikada oksijenin hâlâ göbek bağı aracılığıyla sağlanmasıdır. Bebeğin soluk alışı düzene girdikçe göbek bağına içerden giriş kapanır ve plasenta doğumun son evresinde dışarı atılmak üzere rahim çeperinden ayrılır. Daha fazla gereği olmadığı için bağ artık kesilebilir. Sonra bebek, rahmin ılık, sıvı ortamından daha az sarsıcı bir ortama geçişine yardımcı olmak için ılık suda yavaşça yıkanır. Leboyer, bu yöntemin bebek üzerinde olumlu, uzun süreli etkileri olduğuna inanmaktadır. Binlerce doğum yaptırmış deneyimli biri olan Leboyer, her şey normal gittiğinde, doğumun aceleye getirilmemesini, uyarılmamasını ya da doğuma müdahale edilmemesini savunmaktadır.

Leboyer'le aynı görüşte olmayan bazı uzmanlar çevrede ani bir değişimin yenidoğanın beden sistemlerini bağımsız olarak işlemeye başlamak için uyardığını ileri sürmektedirler. Onlar Leboyer'in "doğum sarsıntısı"nı fazlaca büyüttüğünü düşünmekte ve parlak ışıkların, gürültünün ya da ayaklarından baş aşağı çevrilip poposuna vurulan to-

katın bebekleri kötü etkilemeyeceğini, çünkü bu yaşantıyı anımsamayacaklarını ileri sürmektedirler. Leboyer de doğru sayılan bazı doğum uygulamaları hakkında birtakım ilginç sorular sormaktadır. Bu anlaşmazlığı çözmek için daha fazla araştırmaya gereksinme var.

Doğumda ölüm oranı: 1973'te Hollanda'da doğan 196 binden fazla bebekten yaklaşık 99 bininin evde ebe ya da doktor yardımıyla doğduğunu görmek ilginçtir. Evde yapılan doğumlarda ölüm oranı hastane doğumlarından üçte bir daha azdı, kuşkusuz bu büyük ölçüde "yüksek riskli" sayılan annelerin hastanelerde doğurmasındandı. Bununla birlikte, yakın zamanlara kadar Birleşik Devletler'de her doğum tipik biçimde yüksek riskli olarak işlem gördüyse de, tüm bebek ölümü oranı Hollanda'da Birleşik Devletler'dekinden daha düşüktür (Macfarlane, 1977). Birleşik Devletler'de doğum yöntemleri bir hastaneden diğerine, bir doktordan diğerine önemli ölçüde değişebilmektedir. Bazıları çoğu doğumda ilaç ya da maşa kullanır, diğerleri ender olarak; bazıları doğumun süresini büyük ölçüde azaltır, diğerleri ender olarak. Yeni bir tarama araştırması, Hollanda'daki doğumların yüzde 5'inde, İsveç'teki doğumların yüzde 12'sinde acıyı azaltmak için ilaç kullanıldığını, aynı oranların İngiltere'de yüzde 80, Birleşik Devletler'de yüzde 85 olduğunu göstermiştir (Macfarlane, 1977). Neden böyle farklılıklar var? En iyi doğum yöntemleri üzerinde henüz geniş bir görüş birliği olmadığı kuşkusuzdur.

Birleşik Devletler'de, İsveç, Hollanda, Finlandiya, Norveç, Japonya, Danimarka, İsviçre, Avusturalya, Yeni Zelanda, İngiltere, Doğu Almanya ve Fransa'dakinden daha yüksek bir ölü doğum oranı vardır. Bizim tıbbi bilgimize ve bunu uygulamadaki ileri olanaklarımıza karşın neden böyle oluyor? İstatistiklerin dikkatle incelenmesi ipucu vermektedir. Hem kentsel hem kırsal kesimden yoksulların, özellikle siyahların ve yerli Amerikalıların bebeklerindeki

ölümlerin oranı yükselmektedir. Bütün Amerikalıların kaynaklardan eşit ölçüde yararlanmadığı açıktır. Bununla birlikte, doğum öncesi ve doğum programları artarak yerleştikçe elbette daha az bebek ölecektir.

Ebe hemşireler: Ebe hemşireler genellikle yoksullar için hazırlanmış doğum öncesi ve doğum programlarında çalışırlar; gebe kadını ziyaret ederler, ona doğum öncesi bakım, beslenme ve doğum konusunda bilgi verirler ve her şey normalse daha sonra bebeği doğurturlar. Beklenmedik bir sorunla karşılaşılması durumunda bir doktor çağrılır. Bazı programlarda hemşire bebek bakımı konusunda bilgi vermek üzere doğumdan sonra eve geri döner. Bugün birçok hemşirelik okulunda *ebe hemşirelik* dalında master derecesi verilmektedir.

Doğum merkezleri: İyi yetişmiş personelle ve doktorlarla işletilen ve hastanelerin yakınına yerleştirilen bebek merkezleri de gitgide daha fazla başvurulan yerler olmaktadır. Her şey yolunda giderse anneler ve bebekleri doğumdan sonra bir günden daha az sürede evlerine gidebilirler.

Ev doğumları: Hazırlıklı doğal doğuma gösterilen eğilim, birçok doktor böyle koşullarda bebek doğurtmayı reddettiği için çoğu zaman bir doktor olmaksızın evde doğum yapmayı gitgide yaygınlaştırdı. Bunu tutanlar, normal bir çocuk doğumunu, olduğunca az bir müdahaleyle, tanıdık, duygusal destek veren, rahat bir çevrede yürütülen bir aile işi olarak görmektedirler. Hastane çevresini duygusal bakımdan destek vermeyen, insanlıktan uzak bir çevre olarak görmekte, doktorların doğum sürecine çok fazla kontrol yöneltme ve müdahale etme eğiliminde olduğunu düşünmektedirler.

Fakat ev doğumları risk de taşımaktadır. Doğum yapan bir kadında ciddi bir kanamanın başladığını düşünün. Kan naklinin hemen ve kolayca yapılabildiği bir hastanede

bu görece küçük bir olaydır. Eğer tıbbi olanaklara kısa zamanda ulaşılamazsa ev doğumunda bunun sonucu felaket olabilir.

Doğum odaları: Birçok hastane, çiftlerin olabildiğince "doğal" doğum isteklerine saygı duyan, ama acil durumlar için de önlem alan mutlu bir uzlaşmayı vaat etmektedir. Sözgelimi, hastaneler *doğum odası*'nda doğum yapma seçeneğini gitgide daha fazla sunmaktadırlar. Geleneksel olarak, doğum sancısı çeken bir kadın bebek doğuma hazır oluncaya kadar sancı odasında kalır, sonra doğum odasına aktarılır, doğumdan sonra da iyileşme odasına alınırdı. Hastanenin genellikle kişisel olmayan, utangaçlığa pek dikkat edilmeyen bir atmosferi vardır ve doğum kadının daha önce hiç karşılaşmadığı genç bir stajer tıp öğrencisi tarafından yapılabilir. Yeni doğum odalarında ana babaların doğum yöntemine ilişkin makul istekleri kabul edilir ve sancı, doğum ve iyileşmenin hepsi, hastane gibi olmaktan çok ev gibi ve rahat bir atmosferi olan aynı odada gerçekleşir. Acil bir durumda kadın koridorun karşısında bu durumla başa çıkabilecek bütün donanıma sahip bir odaya alınır. Doğum odası kavramı, bekleyen ana babalara ev doğumuna karşı çok güvenilir bir seçenek sunmaktadır.

Bir başka yeni buluş olan "odaya alma" annelere ve bebeklere aynı odada kalma olanağını verir; burada anneler, merkezi bakım ünitesine ve oranın etkili ama çoğu zaman kişisel olmayan personeline bırakmak yerine, bebeklerini emzirir, bezlerini değiştirir ve diğer bakımını yaparlar.

Özetle, bu yüzyıl doğum süreci konusundaki tutumlarda ve uygulamalarda pek çok değişime tanık oldu. Günümüzdeki eğilimler –babanın katılması, yenidoğanla erkenden etkileşim, çok az ilaç kullanma ya da hiç kullanmama– gerçekte yeni değildir. Bunlar doğum çok fazla tıbbi bir yöntem haline geldiğinde vazgeçtiğimiz uygulama-

lardır. Şimdi bilgi alma avantajımız ve yetkin tıbbi olanaklarımız var, bebeklerimizi kendimizi iyi hissetmemizi sağlayan bir atmosferde karşılıyoruz artık.

Özürlü Bir Çocuğun Doğumu

Şimdi özel bir konuya geliyoruz: Özürlü bir bebeğin doğumu. Ana babalar görünür kusurlarla doğan bir bebeğe ender olarak hazırdırlar. Doğum uzmanları ya da ebe hemşireler bu tür durumlarda insanların nasıl farklı davrandıklarını size anlatabilirler. Arkadaşlar, aile, hatta hastane personeli nasıl tepki göstereceğini bilemez. Ne söyleyebilirler? Aile üyeleri bebeği görmeye gelmeli mi? Biçim bozukluğunu tartışmaktan kaçınmalılar mı, yoksa konuya açıkça yanaşmalılar mı? Ana babaların kendileri de ne yapacaklarını, birbirlerine ne söyleyeceklerini bilemezler. Doğumu ilan etmeli mi? Baba puro dağıtmalı mı? Birbirlerine duygularını açıklamalılar mı, yoksa soğukkanlılıklarını korumalılar mı? İnsanlar ne yapacaklarını ya da söyleyeceklerini bilmedikleri için çoğu zaman hiçbir şey yapmazlar. Bu anlamda evli çift bir ölçüde yalıtılmıştır. Çoğu zaman özürlü yenidoğanın annesine, normal bebekleri emziren ve seven diğer annelerle karşılaşma gereksinmesini duymasın diye evde dinlenmesi tavsiye edilir.

Bu durumla ilgili çok az araştırma vardır. Drotar ve arkadaşlarına göre (1975), bu ana babalar çeşitli duygular içeren bir keder ve kabul etme döneminden geçmektedirler (Bkz. Şekil 4.2). Ana babalar öfke duyabilir ve bunu Tanrıya, doktora, eşe, çocuğa ya da kendilerine yöneltebilirler. Ana babalar suçluluk duyabilirler: Neyi yanlış yaptık? Büyük olasılıkla düş kırıklığı, engellenme ve depresyonla kuşatılırlar. Bu talihsizlik aniden ortaya çıkmasıyla onları şoka uğratır. Foster (1977), bütün ana babaların çocuklarının yetkin olmadığı gerçeğiyle sonunda yüz yüze gelmek

zorunda olduğunu, ama bunu görmek ve buna uyum sağlamak için onlara daha fazla zaman gerektiğini belirtmektedir.

Bazı yazarlar keder ve kabullenme sürecinin altı aydan bir yıla kadar sürdüğünü tahmin etmekteyse de, Foster bunun döngüler biçiminde bazen yıllarca sürdüğünü düşünmektedir. Örneğin, ana baba kendi çocuklarıyla aynı yaşta sağlıklı bir çocuğun yürümeye, konuşmaya başladığını ya da okul dansına gittiğini gördüğünde kısa keder dönemleri geri dönebilir. Foster, ana babaların kederlerini bastırmaktan çok dile getirmeyi öğrenmeleri gerektiğine inanmaktadır. Çoğu zaman aynı şeyi yaşamış başka ana babalar en yararlı desteği sağlarlar.

Özürlü çocukların ana babaları, çocuklarının özel durumu, eyalete ait ve federal yasalardaki çocuk hakları ve ayrıcalıkları, bulunabilecek destek hizmetlerinin türü ve kalitesi konularında kendilerini eğitme gereksinmesini de duyarlar. Çoğu zaman, ana babalık konusunda ek beceriler öğrenmek zorunda kalacaklardır.

ÖZET

Doğum, gebe kalmadan sonra yaklaşık dokuz ay sürer ve üç özel evre içerir. *Birinci evre* doğum sancısının başlamasından serviksin tam olarak açılmasına kadar sürer. *İkinci evre* tam açılmadan bebeğin doğmasına kadar sürer. *Üçüncü evre* plasentanın çıkmasını içerir.

Doğum sancısı ve doğum sırasında iki temel kaygı konusu, *bebeğin başına beklenmedik basınç*'ın (ki iç kanamaya ve beyin hasarına neden olabilir) önlenmesi ve *perinatal anoksiya* ya da yeterli oksijen yokluğudur (ki bu da beyin hasarına neden olabilir). Bu komplikasyonlardan biri ortaya çıkarsa, fetus, sıvıdaki mekonyum, kalp atışında anormal değişimler ve aşırı hareketlilik gibi *akut sıkıntı* belirti-

leri gösterebilir. Hasarı önlemek için *sezaryen ameliyatı* (bebeğin ameliyatla çıkarılması) yapılabilir. *Prematürite* bir diğer ciddi doğum komplikasyonudur. Prematür bebekler (gelişimsel olarak doğmaya hazır olmayan bebekler) yoğun bir özel bakım gerektirirler.

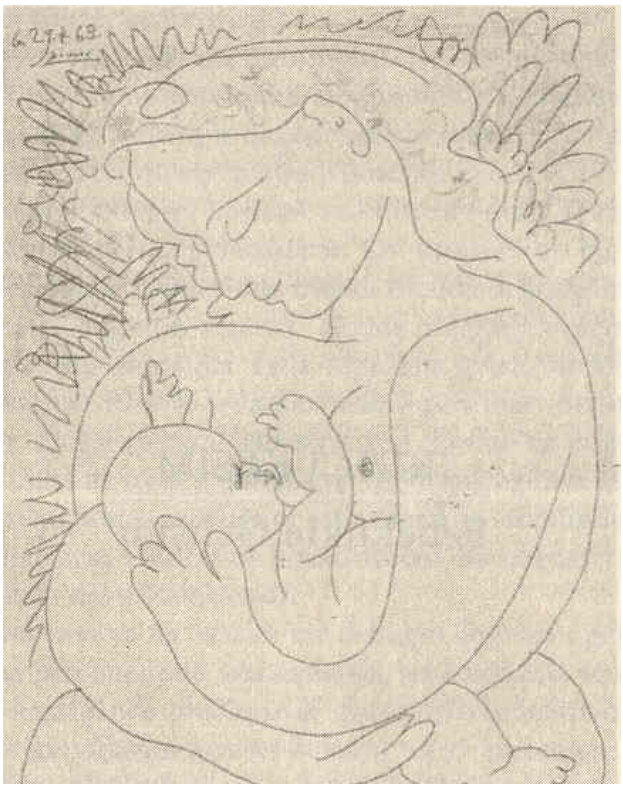
Apgar yenidoğanın durumunu değerlendirmek için temel bir puanlama sistemidir. Doğumdan bir dakika sonraki beş yaşamsal belirtinin değerlendirilmesini ve her bebeğin 0.10 aralıklı bir ölçeğe yerleştirilmesini içerir.

Doğum sürecini tarihsel ve kültürler arası açıdan gözlemlediğimizde, uygulamaların ve tutumların bu yüzyıl boyunca batı kültürlerinde büyük ölçüde değiştiğini ve bir kültürden diğerine önemli ölçüde değişebileceğini görmekteyiz. Bir zamanlar evde meydana gelen bir aile olayı olan doğum 1940'lı yıllarda "tıbbileştirilmiş" bir olay olmuştur. *Doğal çocuk doğumu*'na geri dönme ve doğum sürecine daha az tıbbi müdahalede bulunma eğilimi 1970'lerde ortaya çıkmıştır. Doğum sancısında ve doğumda kullanılan ilaçların etkilerinin araştırılması bu çağdaş eğilimin yararlarını desteklemektedir.

Anormal ya da özürlü bir bebeğin doğması, genellikle hastane personelinde, akrabalarda, arkadaşlarda ve ana babanın kendisinde alışılmadık davranışlarla belirlenir. Ana babalar kendilerini kimsenin nasıl tepki vereceğini bilmediği biraz yalıtılmış bir duruma sokabilirler; uzamış bir keder ve kabullenme dönemine katlanabilirler.

İKİNCİ KESİM

Bebeklikte Gelişim



P. Picasso, *Annelik*, 1963, Paris.

İnsan, bebeklerin ilk iki yıldaki dramatik ilerlemelerini şaşkınlıkla izlemekten kendini alamaz. İnsanlar, çevrelerine tepkide bulunmak için, çevrelerini geliştirecek, çevreyi uygun kılacak bilgiyi özümlemek için gereksindikleri bütün temel yeteneklerle ve donanımla doğarlar. Onlara özen gösteren kimselerle toplumsal ilişkiler ve dinamik iletişim sistemleri kurmak ve sürdürmek için doğuştan programlanmışlardır.

On iki ile yirmi dört aylar arasında çocukların hareketli olduğu, ama henüz tam olarak sözel olmadığı bir dönem vardır; bebeklikten çıkmış gibi görünürler, ama henüz ilk çocukluk konumunu kazanmamışlardır. Bu sırada genellikle "küçük çocuk" (toddler)* olarak adlandırılırlar. Kesim II'deki üç bölüm bebeklikteki ve küçük çocuklukta-

* "Toddler" aslında "yürümeye yeni başlayan çocuk" demek. Kolaylık olsun diye, "toddlerhood"u "küçük çocukluk", "early childhood"u "ilk çocukluk" olarak çevirdik (ç.n.).

ki gelişimi (doğumdan iki yaşına kadar) ele almaktadır. Beşinci Bölüm, ilk refleks davranışlardan gittikçe karmaşıklaşan algısal ve hareketsel yeteneklerin kurulmasına geçişle ilgilidir. Çocuklar, biricik kişilikleri ve toplumsal davranışları ile, yürüyen, konuşan, düşünen bireyler olarak bebekliğin ve küçük çocukluğun bağımlılığından kurtulurlar.

İlk düşüncenin ve akıl yürütmenin temelleri Altıncı Bölüm'de Piaget'nin öncü ve etkili çalışması aracılığıyla ele alınmıştır. Çoğu kimsenin insanoğlunun en büyük başarısı saydığı dil gelişimi de tartışılmıştır. Birinci doğum günü pastasındaki mumları söndürdüğünüz an sesleniminiz, ağlamak, agulamak ve cıvıldamaktan, ilk anlaşılır sözcüklerinizin ortaya çıkmasına kadar ilerleme göstermiştir. Ancak, bu gelişim kadar önemli olan bir nokta da, dilin kazanılması konusunda evrensel olarak kabul edilmiş bir açıklamanın bulunmasıdır. Bu bölümde dil gelişimiyle ilgili farklı görüşler ve bu gelişimin bilişle ilişkisi ele alınmakta ve tartışılmaktadır.

İlk temas anından itibaren bebeklerin davranışları çevreyle etkileşimlerden etkilenir. Ana babayla ve diğer bakıcılarla duygusal bakımdan olumlu ve karşılıklı ödüllendirici bağlar kurma eğilimi –bağlanma süreci– Yedinci Bölüm'de tam olarak açıklanmaktadır. Erik Erikson bağlanmanın ilerdeki gelişim için doğurgularını temel güven ve özerklik olarak adlandırdığı olgularla –iki psikososyal bunalımın başarılı çözümleriyle– açıklamaktadır.

Doğum öncesi dönemin olası istisnası dışında, bir insanın tüm yaşamı boyunca, ilk yıldaki kadar dramatik değişimlerin olduğu başka bir zaman yoktur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Algı ve Hareket Gelişimi

Doğduğunuz gün neye benzediğinizi düşlemeye çalışın. Dünya size nasıl göründü? Düşünebiliyor musunuz? Hareketlerinizi kontrol edebiliyor musunuz? Ana babanızı tanıyor musunuz? Bu bölüme yenidoğanın betimlenmesiyle başlıyoruz, gelişimin iki önemli yönünü inceliyoruz. Bebeklerin değişik yaşlarda kazandığı *hareket becerileri*'ni ve *algısal* yeteneklerinin gelişimini ele alacağız.

YENİDOĞANIN BETİMLENMESİ

Uzmanlar genellikle doğumdan sonraki *iki haftalık bebeği yenidoğan* olarak adlandırırlar; bazıları bu terimi ilk dört hafta için kullanır. Çoğumuz yenidoğanı tümüyle bağımlı, çok az toplumsal ya da zihinsel yeteneği olan ya da hiç ol-

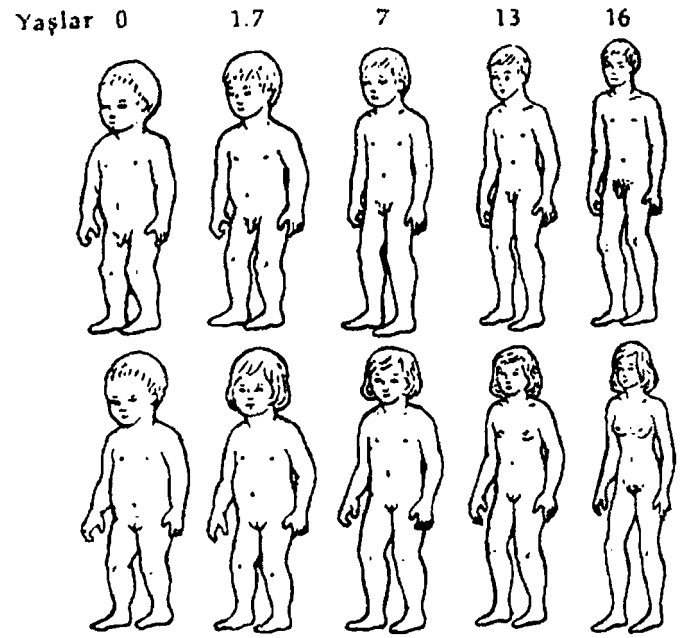
mayan bir varlık olarak düşünürüz. Bu görüşe göre yenidoğanlar hiçbir şey yapmazlar, ama yerler, uyurlar, ağlarlar ve bezlerini kirletirler. Sonuçta, birçok yetişkin çocuklarından haz duyar, ama bebeklerini eğlencesiz bulur. Ama küçük bebekleri daha iyi tanıyanlar, onların harika biçimde tepki verdiğini, öğrenmede hızlı olduğunu, çok çabuk büyüdükleri için onları gözlemlemenin ilginç olduğunu ve tümüyle birey olduklarını bilirler.

Psikologlar uzun zaman yeni doğmuş bebekleri bir boş levha, edilgin küçük yaratık, tümüyle büyüklerine bağımlı, kendi gelişimini harekete geçirmekte yetersiz ve çevrelerinin koyduğu yolda biçimlenmeye hazır olarak da görmüşlerdir. Çoğu, yenidoğanların dünyayı bulanık bir ışık, ses, basınç ve koku karışımı olarak algıladıklarını düşünmüştür. Belki de bebek araştırmalarını umut vermeyen bir alan olarak gösteren ve yanlış görüşleri canlı tutan işte bu anlayıştı. Daha yakınlarda, küçük bebek, psikolojik araştırma için en heyecan verici konu olduğunu kanıtladı. Çağdaş araştırmalar yenidoğanların önemli algısal, hareketsel ve toplumsal yeteneklere sahip olduğunu ve kendi gelişimi için bizim düşündüğümüzden daha fazla sorumluluk üstlendiğini göstermektedir. "*İlk günlerinden başlayarak her bebek etkin, algılayan, öğrenen ve bilgi örgütleyen bir bireydir.*" (Stone ve ark., 1973; s. 4). *Yeni geliştirilen araştırma yöntemleri*, bebeklerin birçok yeteneklerini ve bireyselliklerini açıkça ortaya koymalarına olanak sağlamaktadır. Şimdi yeni doğmuş bebeklerin bedensel görünümünü betimleyelim, sonra yeteneklerini ve davranışlarını tartışalım.

Bedensel Görünüm

Genellikle yenidoğanın bedensel görünümünün birçok yönleri, çoğu yeni doğmuş bir bebeği daha önce yakından

incelemediği için, yeni ana babaları şaşırtır ve ilgilendirir. Amerikan yenidoğanlarının çoğunun boyu 45 cm ile 53 cm (18 inç ile 21 inç) arasında, ağırlığı ise 2724 gr ile 3904 gr (6 pound ile 8,5 pound) arasındadır. Daha büyük çocukları şişman yapan deri tabakası henüz tam olarak gelişmediği için, genellikle *buruşuk ve lekeli görünürler. Baş* doğum kanalından geçmenin sonucu olarak uzamış olabilir; daha sonra kendi ölçüsüne döner. Baş bedenin geri kalan bölümüne oranla hâlâ *aşırı derecede büyüktür*; toplam uzunluğun yaklaşık dörtte birini oluşturur (Bkz. Şekil 5.1). Kafatası altı *bıngıldak*'a ya da yumuşak noktaya sahiptir, buralarda kafatası henüz kapanmamıştır. Bu durum kafatasına ve beyne büyümeyi sürdürme olanağını verir. *Bebek bir buçuk yaşına geldiğinde kafatası boşlukları kapanacak ve yu-*



Şekil 5.1.

muşak noktalar ortadan kalkacaktır. Yenidoğan genellikle geniş, basık bir buruna, ufacık bir çeneye ve ağıza, çıkık bir alına sahiptir ve pratik olarak *boynu yok gibi*dir. Bacaklar eğilmiş ya da bükülmüş görünür ve annenin içinde çok uzun kaldıkları için genellikle bedene doğru çekilir. Mide dışarı fırlamıştır ve genital organlar son derece büyük görünür. Her iki cinsten yenidoğanlar genellikle belirli bir göğüs genişliğiyle doğarlar ve doğum öncesi gelişim sırasında var olan hormonlar nedeniyle az miktarda sıvı da salgılayabilirler. Bu durum daha sonra ortadan kalkar.

Bebek yüzünü buruşturduğu ve büyük bir çabayla gırtlağından çığlık attığı için, pembe, dişsiz *dişetleri*ni görürüz; dişler zaten gerekli değildir, çünkü bebek henüz katı besinlere hazır değildir. Göz rengi belirsizdir, genellikle koyu gri-mavidir. Bununla birlikte, yenidoğanların güzel biçimlenmiş kulakları, ince kirpikleri, sağdan inen avuç içi çizgileri ve son derece gelişmiş minik elleri vardır.

Yenidoğanın bedeninin rahmin dışındaki yaşama uyum sağlaması için birçok içsel değişimin oluşması gerekir. Doğumdan hemen sonra göbek bağı yoluyla plasentaya giden atardamarlar kapanır; bebek solumaya başladığı için kan oksijen toplamak üzere akciğerlerden geçerek dolaşmaya başlar. Sindirim ve boşaltım sistemleri de çalışmaya başlamalıdır, ama bu süreç birkaç gün alabilir ve bebeğin kilo almadan önce yarım kilo ya da daha fazla *kilo kaybetmesi*yle sonuçlanır. İşeme ve dışkılama çok sıktır. İlk hafta için *beden ısısını ayarlayan mekanizmalar tam olarak işlemezler*, dolayısıyla bebeği çok sıcak ya da çok soğuk olmaktan korumak önemlidir.

Durumlar

Bebeklerin davranışı ve tepkileri içinde bulundukları duruma bağlı olarak değişir. *Durum* terimi uyku, uyuşukluk,

uyanıklık gibi *genel uyarılmışlık düzeylerini* belirtir. Araştırmacıların bebeklerin durumunu dikkate almaya başladıkları son yirmi yıla kadar, önceleri rastlantıyla ortaya çıkmış ya da kaotik davranış gibi görünen şey, tahmin edilebilir ve çoğu zaman sırasal olarak tanınır olmuştur. Bu keşif, bebekler üzerinde özenli ve geniş gözlemler yürüten Peter H. Wolff'a aittir. Aşağıdaki *durum sınıflaması* onun çalışmasından alınmıştır (Wolff, 1973).

Düzenli uyku: Bebek tam olarak gevşemiştir. Kas ya da göz etkinliği yoktur ve solunum hızı sabittir.

Düzensiz uyku: Bazı kol-bacak hareketleri ve hafif kımıldanmalar, yüz buruşturmalar, gülümsemeler, ağzını büzme ve buruşturmayla birlikte ortaya çıkar. Göz hareketleri gözler kapalı olsa bile gözlemlenebilir. Solunum düzenli uykudakinden daha düzensiz ve hızlı olmaya yönelir.

Periyodik uyku: Bu durum düzenli uyku ile düzensiz uyku arasında yer alır. Sık, ani beden sıçramaları, yüz hareketleri ve solunumda değişimler vardır.

Uyku sersemliği: Bu durum genellikle bebek uyanırken ya da uykuya geçerken ortaya çıkar. Göz kapakları açık ya da kapalı olabilir. Eğer kapaklar açıksa gözler sönük ve camsı bir görünümdedir ve odaklanmamıştır. Uyku sersemliği düzensiz ya da periyodik uykudan daha az, ama düzenli uykudan daha fazla etkinlik içerir.

Uyanık hareketsizlik: Bebek görece hareketsiz olsa da uyanıktır. Gözler "parlak ve parıltılı"dır. Bu durumun önemli yönü bebeğin açıkça uyarılmış olmasıdır. Yaklaşık üç-dört hafta sonra bebek, hareket olarak etkin olmasının dışında uyanık hareketsizlikle aynı olan bir *uyanık hareketlilik* durumu gösterir.

Uyanma etkinliği: Bebek sıklıkla genel hareket etkinliği patlamaları sergiler ve gözler açıktır. Bebek ağlamaz, ama inler, homurdanır ya da mırıldanır. Solunum çok dü-

zensizdir.

Ağlama: Bu durum sürekli bir ağlamayla belirginleşir. Bebek sıkıca kapalı gözleriyle yüzünü buruşturabilir ve kızarabilir. Ağlamaya çoğu zaman genel hareket etkinliği eşlik eder.

Eğer olanak bulursanız küçük bir bebeği gözleyin ve duruma bağlı olarak çevreye nasıl farklı tepki verdiğine dikkat edin.

Küçük Bebekler Arasındaki Bireysel Farklılıklar

Bütün bebekler doğumdan itibaren kendi karakteristik tepki verme, öğrenme ve davranışta bulunma yollarına sahiptirler ve belirli uyarılma ve işlem görme türlerine *bireysel tercihleri*ni belli ederler. Küçük bebeklerin farklılaştırdığı bazı yollar aşağıda belirtilmektedir.

Kendiliğinden davranış: Bebekler, dış uyaranlara tepki olmaktan çok içsel kaynaklı gibi görünen çeşitli *kendiliğinden davranışlara yatkındırlar.* Bunların içinde rastlantısal sıçramalar, çabuk geçen gülümsemeler, tekmeleme, dikleşmeler, rastlantısal ağız büzme ve emme hareketleri vardır. Bebekler kendiliğinden davranışlarında önemli sıklık, tür ve bazen de sıra farklılıkları gösterirler.

Sakinleştirilebilme: Sakinleştirilebilme, tedirgin ya da ağlayan bir bebeğin yavaşça sallama, kucağa alma (özellikle omuza doğru), kundaklama, ısındırma ya da bir yatıştırıcı verme gibi belirli işlemlerle rahatlatılması ve yatıştırılması eğilimine verilen addır. Bebekler *nasıl kolayca* sakinleştirilebilecekleri ve *neyle* sakinleştirilebilecekleri konusunda önemli ölçüde farklılaşırlar. Bazıları kucağa alınmaktan hoşlanıyor görünür, bazıları da kıvranmaktan, bükülmekten.

Durumlar: Bebeklerin özel bir durumda ne uzunlukta ve ne sıklıkta bulundukları, *ne tür uyaranların* onları

özel bir duruma soktuğu konusunda, bütün genel uyarılmışlık düzeylerinde ve genel uyarılmışlık için *gerekli uyaran miktarında* önemli bireysel farklılıklar vardır. Bazı bebekler diğerlerinden daha sık uyurlar, bazıları uzamış, bazıları çok kısa uyanık hareketsizlik dönemleri gösterir; bazıları diğerlerinden daha sık ağlar. Belirgin bireysel farklılıklar bebeklerin gözle tarama ve değişik seslere dikkat etme eğiliminde de vardır.

Bedensel özellikler: Kuşkusuz, bebekler görünüşlerinde de farklılaşırlar. Bazıları iridir, bazıları narin görünür, bazıları özellikle çekicidir, bazıları da daha az çekicidir. Her biri bireysel bir metabolizma düzeyine, karakteristik biyokimyasal ve fiziksel tepki verme yollarına sahiptir. Bazıları yemekten sonra sıklıkla salya çıkarır, bazıları nadir olarak. Bazıları sindirim rahatsızlıklarına ya da kulak iltihaplarına bağlı olarak genelde yaygaracıdır, diğerleri nadir olarak yaygaracıdır. Bazıları durmadan hareket eder, diğerleri görece hareketsizdir.

Bunlar bebeklerde *doğumdan birkaç saat sonra bile* gözlemlediğimiz birkaç farklılıktır. Bir an için, bebeklerin özelliklerine bağlı olarak yaşantıların ve çevrenin bebekler üzerindeki etkilerinin nasıl farklılaştığını düşünün. Bebeklerin çevrelerindeki insanlar üzerinde, onların da bebekler üzerinde sahip olduğu değişik etkileri düşünün. Bazen ana babalar, ikinci çocuklarına birinci çocuklarına yaptıkları gibi davrandıklarında küçük çocuğun farklı tepki gösterdiğini ve böyle yapıldığında başka bir yaklaşım beklediğini fark ederler. Bebekler ile onlara bakanlar arasındaki karşılıklı etkileri ve bireysel farklılıkların toplumsal gelişime etkilerini Bölüm 7'de ayrıntılı olarak inceleyeceğiz. Ama önemli bir nokta, bebeklerin *dünyaya bireyler olarak geldikleri* ve *bireyselliklerinin gelişimleri üzerinde kalıcı bir etkisi olduğudur.*

HAREKET KONTROLÜ VE YETENEĞİ GELİŞİMİ

Hareket gelişimi ilk gelişim açısından son derece önemlidir. Hareket gelişiminin tartışacağımız ilk yönü bebeğin doğarken getirdiği reflekslerdir.

Yenidoğanın Refleksleri

Bebekler, bedenlerinin bölümlerini hareket ettirmeyi sağlayan bir genel yetenekle ve refleks adı verilen önemli bir kurulu davranışsal tepkiler dizisiyle birlikte doğarlar. Bir *refleks,* özel bir uyaran türüne özel, otomatik bir tepki oluşturur; örneğin, eğer biri gözünüze ışık tutarsa gözbebeğiniz otomatik olarak büzülür.

Birlikte getirdiğimiz refleksler yaşamı sürdürme değerlerinden ötürü büyük olasılıkla insan türlerinde evrimleşmişlerdir. Bu, *kökseme, emme* ve *yutma* reflekslerinde açıkça görülür. Örneğin, yenidoğanın yanağına dokunan annenin memesi başın refleksif dönüşünü uyarır; dudaklara değen memebaşı refleksif emmeyi getirir; gırtlağı uyaran süt refleksif yutmaya yol açar.

Bebek, hepsi de yaşamı sürdürmeye katkıda bulunan *öksürme, esneme, hapşırma* ve *kusma* reflekslerine de sahiptir. Yüze hava üflenmesiyle, gürültülü bir sesle, güçlü bir kokuyla, acı bir tatla, parlak bir ışıkla meydana çıkabilen bir *göz kırpma refleksi* vardır. Bebekler düz bir zeminde destekle ayakta tutulduklarında bedenleri hafifçe öne gider, *yürüme refleksi*'ni gösteren yürüme hareketleri yaparlar. Yere yüzükoyun konulduklarında bebekler *sürünme refleksi*'nde almaşıklı kol ve bacak hareketleri yaparlar; suda destekle aynı hareketi yaptıkları için bu aynı zamanda *yüzme refleksi* olarak da adlandırılır. Ayaklarından birine iğne batırılırsa bebekler *bükülme refleksi*'yle o ayağı hızla bedenlerine doğru çekerler. Ayak tabanına hafifçe doku-

nulduğunda, ayağı bükmekten ve ayak parmaklarını yelpaze gibi açmaktan oluşan *Babinski refleksi*'ni gösterirler.

Tonik boyun refleksi genellikle sırtüstü yatan bebeklerde kendini gösterir. Başını yana çevirir, kolunu yüzünü döndürdüğü yana uzatır, öbür kolunu büker, bu sırada bedenini döndüğü yönden bükerek uzaklaştırır. Bu refleksin işlevi ya da buna duyulan gereksinme açık değildir; ama bunun bebeğe rahimde bulunduğu sırada doğum sürecine katılmasına izin verdiği ve sonra da bedenin bir yanını öbür yanından ayrı olarak kullanmayı öğrenmesine yardım ettiği düşünülmektedir.

Moro refleksi bir tür *ürkme tepkisi*dir. Duruştaki ani bir değişiklikle uyarılabilir. Uyarılmış bebek başını arkaya atar, sırtını kemer yapar, kollarını yana açar, sonra hızla bir kolunu göğsüne doğru geri çeker ve bedenini büker. Bu eylemlere çoğu zaman ağlama eşlik eder. Brazelton (1969), bir ağlama, ürkme, daha fazla ağlama döngüsünü başlatan ağlamalarıyla bebeklerin bazen Moro refleksini kendilerinin başlattıklarını düşünmektedir. Bebeğin bedeni üzerindeki sürekli basınç (söz gelimi, tutma) bu döngüyü kırabilir.

Eğer bebeklerin çevresinde bulunduysanız büyük olasılıkla *yakalama refleksi*'ni fark etmişsinizdir. Bebeğin avuç içine dokunun, parmakları sizin parmağınızı sıkıca *kavrar*. Ayak tabanına dokunun, ayak parmakları *kenetlenir*. Gerçekte bu refleks doğumda o kadar güçlüdür ki, yenidoğanlar yumruk ve avuç içi gücüyle kendi ağırlıklarını kaldırabilirler.Yakalama refleksinin köken olarak primatlarda evrimleştiğine, çünkü bebeklerin yaşamlarını sürdürebilmek için annelerine sımsıkı tutunmak zorunda olduğuna inanılmaktadır. Kuşkusuz tutunma insan bebeğinin yaşamda kalması için esas oluşturmaz; ama tutunma refleksi ilk bilişsel, hareketsel ve toplumsal gelişimin birçok yönü için önemlidir.

Başka birçok refleks daha vardır (Bkz. Peiper, 1963), ama burada ele aldıklarımızı incelemek küçük bir bebeğin davranışının yalnızca rastlantısal hareketleri temsil etmediğini açıkça göstermektedir. Yeni doğmuş bir bebekle etkileşim kurduğunuzda yürüme, Babinski ve yakalama reflekslerini ya da sözünü ettiğimiz başka reflekslerden birini gözlemleyin ve denemeye çalışın.

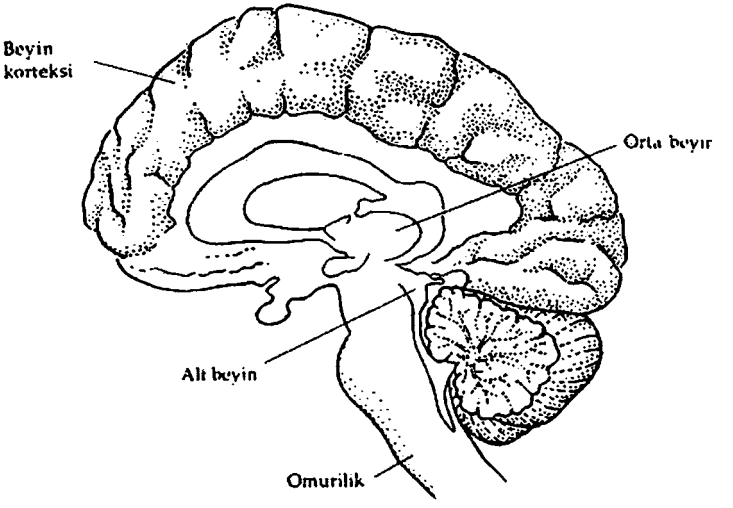
Sözünü ettiğimiz reflekslerden çoğu çocuklarda ya da yetişkinlerde görülmez. Sözgelimi, birisi avucunuzun içine dokunduğunda refleks olarak avucunuzu kapamazsınız. Reflekslerin çoğu ilk çocukluk sırasında ortadan kaybolur, çünkü ilgili kaslar üzerinde istemli kontrol geliştiririz. Bebekler kasları üzerinde bir kez istemli kontrol geliştirdiklerinde isterlerse ve istedikleri zaman emebilirler, bakmayı istedikleri yere bakabilirler, gitmek istedikleri yere gidebilirler. Davranış artık özel bir uyaran tarafından doğrudan konrol edilmez. Kalıcı refleksler bir beyin hasarı belirtisidir; dolayısıyla reflekslerin incelenmesi küçük bebeklerin pediyatrik muayenelerinde gelenek olmuştur. Tonik boyun refleksi beş aydan sonra anormaldir; Moro refleksi ilk üç ayda ortadan kaybolmalıdır. Beyin felçli bebekler bu refleksleri iki yaşında ya da daha ilerde hâlâ sergileyebilirler. (Beyin felci, sinirsel hasar nedeniyle normal kas kontrolünün olmamasıyla ilgilidir.)

Beynin Rolü

Refleksler *ortabeyin* ve *omurilik* aracılığıyla oluşurken, istemli tepkiler de *beyin korteksi* tarafından kontrol edilir. Ortabeyin ve omurilik daha önce evrimleşmiştir, yapı ve işlev bakımından da görece daha büyük olan beyin korteksinden daha ilkeldir (Bkz. Şekil 5.2). Ortabeyin ve omurilik sindirim, terleme, kan basıncı değişmeleri ve reflekslerin de içinde bulunduğu istemdışı tepkilere aracılık eder. Be-

yin korteksi karmaşık bilgi işlemlerinden, bellekten, bizim zeki ve yalnızca insana özgü saydığımız çoğu davranıştan sorumludur. Beyin korteksi yenidoğanda çok az olan istemli hareket üzerinde de kontrol kazanır. Küçük bebeklerin çıngırağa uzanamadığına belki dikkat etmişsinizdir. Bunu yapmaya, çevirmeye, oturmaya gücü vardır, ama kas kontrolundan ve eşgüdümden yoksundur.

Orta ve altbeyin bölümlerinin temel yapısı ve genetik "elektrik bağlantısı", refleksin ve diğer beden tepkilerinin belirli uyaranların varlığıyla otomatik olarak ortaya çıkmasına olanak sağlar; tepkiler öğrenilmiş değildir, yalnızca uyarılmıştır. Buna karşılık, beyin korteksi öylesine yapılaştırılmıştır ki, öğrenebilir ve –öğrenmenin gizil türü ve miktarı genetik olarak belirlenmişse de– kas hareketi üzerinde deneyimle istemli kontrol sağlar. Başka bir deyişle, beyin korteksinin gelişimi ve kullanılması daha çok, insanla çevre arasındaki sürekli etkileşimin sonucudur.



Şekil 5-2.
Yetişkin insan beyni.

Küçük bebekler öğrenme ve deneyim için çok az olanağa ya da zamana sahip olduğundan orta ve altbeyin yapıları onların davranışlarının çoğuna aracılık eder, ama bu durum korteksin işlev görmediği anlamına gelmez. Kuşkusuz korteks duyusal bilgiyi ve deneyimleri doğumdan önce kaydetmeye başlamaz. Ayrıca, küçük bebekler yetenekli öğrencilerdir ve çevrelerine duyarlıdırlar. Fakat küçük bebeklerin, beyinlerinin gizilgücünü karmaşık bilgi işlemleri ve davranış için kullanmaya başlamadan önce yaşayacakları ve öğrenecekleri çok şey vardır.

Hareket Gelişiminin Temeli Olarak Refleksler

Bebek motor hareket üzerinde istemli kontrolü nasıl kazanır? Bazı refleksler bazı önemli istemli hareket yeteneklerinin gelişimini kolaylaştırabilir (örnek, Flavell, 1977). Diğer refleksler –örneğin gözbebeği büzülmesi, hapşırma ve kusma– hemen hemen her zaman aynı kaldıkları için gelişime hiçbir katkıda bulunmazlar. Yürüme refleksi gibi diğerleri ise daha sonra oluşacak önemli bir istemli davranışın ilkel biçimi olur ya da buna öncülük eder.

Bazı psikologlar, refleksler istemli kontrolun egemen oluşundan önce kaybolmaya başladığı için ikisinin birbirine karıştırılmaması gereğine dikkati çekerler (örnek, Cannolly, 1971). Bu noktada önemli tartışmalar yapılmıştır. Kay (1969), akla uygun görünen bir varsayım öne sürmektedir. Kay'e göre, yürüme refleksi her ne kadar doğuştan ve otomatik ise de ve böylece karmaşık istemli yürüme yeteneğinden farklılaşıyorsa da, yine de bu refleks ritmik bacak hareketi için altta yatan bir mekanizmayı ya da şimdiden kurulmuş sinirsel "bağlantı"yı göstermektedir. Üstelik, istemli hareket yeteneğini geliştirmeye doğuştan bir eğilimi ya da yatkınlığı göstermesi yanı sıra, bir refleksin bu yeteneğin kullanılması olasılığını önemli ölçüde artırabileceğini öne sürmek akla uygun görünmektedir. Kuşkusuz uy-

gulama, gelişen kortikal ya da istemli kontrol için çok önemlidir.

Büyük olasılıkla emme, bakma ve başını çevirme, bebeklerin üzerinde biraz kontrol kazandığı ilk davranışlar arasında yer almaktadır; elbette onların genç yaşamlarındaki merkezi etkinlikleri oluşturmakta ve bebekler bunlarla yaptıkları ilk uygulamalarla gelişmektedirler.

Olgunlaşma ve Uygulama

Yazma, bir müzik aleti çalma, çizim yapma ve atletik yetenek gibi pek çok karmaşık hareket yeteneği açıkça *uygulama* (practice) ve *deneyim* (experience) miktarına bağlıdır. Diğer hareket yetenekleri daha temeldir ve daha az uygulama gerektiriyor görünmektedir. Bunlar arasında denge kurma, birine başını çevirme, göz hareketlerini eşgüdümleme, yuvarlanma, sürünme, oturma ve yürüme yetenekleri vardır. Gerçekte, ilk araştırmacılar, temel hareket yeteneklerinin esas olarak kasların ve sinir sisteminin fizyolojik *olgunlaşma*'sının sonucu olduğunu düşündüler (McGraw, 1946). Bu genel sonucu, bu yeteneklerin –gelişim sıraları bunları yönlendirdiği için– geniş çocuk örneklemlerinde önemli ölçüde benzer olduğu yaşlarda ortaya çıktığını gösteren araştırmalara dayandırdılar. Ayrıca, diğer memeliler yürümek için uygulama yapmaya çok az gereksinme duyarlar ya da hiç duymazlar; örneğin bir domuz yavrusu doğumdan birkaç dakika sonra yürüyebilir ve koşabilir.

Yoksun bırakma ve zenginleştirme: Olgunlaşmanın, uygulamanın ve çevresel uyarımın göreli katkılarını araştırmakta kullanılan iki yaygın teknik, yoksunluk araştırmaları ve zenginleştirme –ya da özel eğitim– araştırmalarıdır.

Yoksunluk araştırmaları, belirli çevresel uyaranlardan ya da uygulama olanaklarından yoksun kalmış bebeklerde

hareket yetersizliklerinin ya da gecikmelerinin ortaya çıkıp çıkmadığını bulmaya çalışır. Eğer bunlar ortaya çıkarsa, devresel uyaranların ve uygulamanın hareket becerileri gelişimini önemli ölçüde etkilediği sonucunu çıkarabiliriz. Ama elbette bir insan yavrusunu bile bile yoksun bırakamazsınız. Dolayısıyla bu tür araştırmaların çoğu hayvanlar ya da yetimler yurdundaki bebekler gibi koşullar gereği yoksun kalmış bebekler üzerinde yapılır.

Birçok araştırmacı, kurumlardaki küçük bebeklerin temel gereksinmelerin giderilmesi dışında çok az uyaran aldığını bildirmektedir (Spitz, 1973; White ve ark., 1964; Provence ve Lipton, 1962). Bir bakıcı hepsi aynı programdaki yedi ile on arasındaki çocuğa yardım ettiğinde her birine çok az zaman ayırabilir. Çok az görsel ve işitsel uyaran alınabilir; dokunma uyaranı için çok az oyuncak vardır. Bebekler zamanlarının çoğunu dış dünyayı içeri bırakmayan beyaz levhalarla çevrili yataklarında sırtüstü yatarak geçirirler. Gerçekten de, bazı araştırmacılar çok fazla sırtüstü yatan bebeklerin hareket kısıtlanmasını artıran şiltelerinde delikler açtıklarını bulmuşlardır.

Araştırmacılar, bu bebeklerin hareket yeteneklerini ve davranışını, uyaran sağlayan çevrelerdeki bebeklerinkiyle karşılaştırdıklarında, yoksun bebeklerin stereotipik yuvarlanma davranışı dışında kesinlikle hareketsiz olduğunu bulmuşlardır. Normal evlerdeki dokunulmaya, tutulmaya alışık bebekler bedenlerini onları tutanlara ayarlarlar. Kurumlardaki bebekler bunu yapamazlar (Provence ve Lipton, 1962); bu bebekleri tutmak un çuvalını tutmaya benzer. Bununla birlikte, normal çevrelerdeki bebekler ile kurumlardaki bebekler arasındaki farklar yalnızca dört-beş ay sonra göze çarpar hale gelir. Kurumlardaki bebekler oturma, emekleme ve yürüme gelişiminde geç kalmışlardır ve hareket eşgüdümleri zayıftır.

Dennis (1960), Iran'da, bir yaşındaki çocukların çoğu-

nun kendi başına oturamadığı ve üç yaşındakilerin çoğunun yürüyemediği bir yetimler yurdunu betimlemiştir. Bu araştırmaların bir sorunu, yoksunluğun çok genel olması yüzünden, özel bir uygulamanın ya da uyaranın yokluğu ile özel bir hareket becerisi ya da yetersizliği arasında bağ kurmanın güçlüğüdür. Örneğin, hareket gecikmesi, uygulama yapma olanağının ve uyaranın yokluğundan çok, büyük ölçüde toplumsal ve duygusal yoksullaşmaya bağlı olabilir.

Zenginleştirme araştırmaları bebekleri fazla uyaranla, uygulama olanaklarıyla ya da özel yetiştirme türleriyle karşı karşıya bırakmaktadır. Araştırmacılar daha sonra bu bebekleri, hareket gelişiminde üstün olup olmadıklarını görmek için tipik bebeklerle ya da yoksun çevrelerin bebekleriyle karşılaştırmaktadırlar. McGraw (1935) bu tür klasik bir araştırma yürüttü; araştırmada aynı yumurta ikizlerinden birini tırmanma, atlama, tekerlekli paten kayma ve yüzme gibi becerilerde bir hayli yetiştirdi. Bütün bunları ikiz bebek bir yaşma geldiğinde yapabilmişti. Ancak, üç tekerlekli bisiklete binmeyi öğretmesine karşın çocuk hemen hemen iki yaşma gelinceye kadar bunu başarmaya yetenekli değildi. Onun ikizi ise yirmi iki aylıkten yetiştirilmeye başlandı ve o birkaç hafta içinde üç tekerlekli bisiklete egemen oldu.

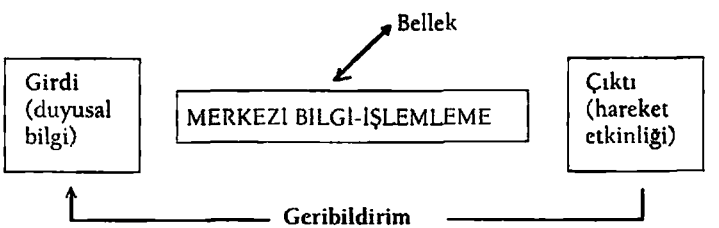
Üç tekerlekli bisiklete binmek bir hayli sinir-kas olgunlaşması ve temel beceri gelişimi gerektirmektedir. İkinci ikiz üç tekerlekli bisikletini alıncaya kadar özel bir eğitim görmedi, ama normal uyarandan ve hareket yeteneklerini ilerletme olanağından yararlandı. Üç tekerlekliye binme eğitimini başlattığında bunun ön gereklerini geliştirmişti ve öğrenmeye hazırdı. Onun beceri için *hazır oluş* durumu eğitimini daha etkili kılmıştır. Öbür ikiz ise daha erken harekete geçmesiyle eğitimden daha iyi yararlanmak için gerekli olan sinir-kas olgunluğunu henüz gerçekleştir-

memişti; hazır oluşu eksikti. Buna benzer daha yeni araştırmalar da benzer sonuçlara ulaştılar. Eğitim, ancak bundan yararlanabilecek gelişimi gerçekleştirmiş bebeklerle en fazla etkili olabilmektedir (örnek, White, 1973). Böylece, uyarım zenginleşmesinin zamanlaması önemlidir. Söz gelimi, biz şimdi bebeklere yürümeyi öğrendiklerinde yüzmenin öğretilebileceğini –bu yeteneği korumak için sürekli uygulamaya gereksinmeleri olsa da– biliyoruz.

Oturma ve yürüme gibi temel beceriler bile en azından biraz uygulama ve sinir-kas olgunlaşması gerektirir. Ayrıca, gerekler birbirinden bağımsızdır: Kasların olgunlaşması ve sinir sisteminin ilgili bölümleri biraz etkinlik gerektirir ve bebeklerin yetenekli olduğu etkinliğin türü bir ölçüde bedensel olgunlaşmalarının düzeyiyle belirlenir. Bununla birlikte, emekleme, oturma ve yürüme gibi temel beceriler, örneğin üç tekerlekli bisiklete binme, sopayla topa vurma ya da kayak kaymadan daha az uzmanlaşmış uygulama gerektirir.

Hareket Gelişimi İçin Bir Bilgi-İşlem Modeli

Bir hareket becerisi gelişimi modeli Şekil 5.3'te yer almaktadır (örnek, Salmela, 1976; Sage, 1977). Buna *bilgi-işlem modeli* denmektedir; çünkü insanı bir bilgisayar gibi, bir duyu bilgisi alıcısı ve işleyicisi olarak görmektedir. Bu modelin dört önemli öğesi vardır:



Şekil 5.3

Hareket gelişimine ilişkin bir bilgi-işlem modeli.

(1) *Girdi* (input), çevre hakkındaki bilginin gelmesine dayanır. Bilgi duyular –görme, işitme, dokunma, koku alma ve diğerleri– aracılığıyla beyine aktarılır. Girdi bir insanın kendi bedeni hakkındaki bilgiye de dayanır. Örneğin, gözler kolların ve bacakların ne yaptığını görebilir ve beyne bildirebilir. İçsel algı duyusu böyle bir bilgi için özellikle önemli bir kaynaktır; bu, bir insanın bedeninin ya da beden bölümlerinin konumu ya da hareketi hakkındaki içsel duygudur. Sözgelimi, eğer elinizi kapının arkasına koyarsanız ve parmaklarınızı açıp kaparsanız onları göremediğiniz halde açılıp kapandıklarını hisseder ve bilirsiniz. İşte bu içsel algıdır (proprioception).

(2) *Merkezi işlemleme* (central processing) beyin tarafından, özellikle beyin kabuğu tarafından yapılır. Bilgi işlemleme duyusal bilgiyi yorumlamayı, hangi eylemin yapılacağına karar vermeyi ve uygun hareketleri yapmak için kaslara mesaj göndermeyi içerir. *Bellek* (memory) geçmiş öğrenmenin ve deneyimin kullanılmasına izin vererek yardım sağlar.

(3) *Çıktı* (output), bir beden hareketinin üretilmesinde belirli kasların ya da kas bileşimlerinin kasılmasını ve gevşemesini içeren kas etkinliğidir.

(4) *Geribildirim* (feedback), duyular yoluyla beyne gönderilen beden hareketi bilgisine dayanır. (Uygun biçimde yapıldı mı? Doğru yönde miydi? Yeterince hızlı mıydı? Düzeltmek için değiştirilebilir mi?) Beyin bu bilgiyi yorumlar ve ne yapılacağına karar verir.

Kuşkusuz, duyular hareket gelişimi için son derece önemlidir. Eğer hareket amacına ulaşmazsa ve düzeltme gerekirse biraz farklı sinyaller biraz farklı kaslara gider ve çıktıda ya da harekette küçük bir değişiklik olur. Bir amaca yönelik hareketi gerçekleştirecek her girişimi bellek kaydeder. Böylece hataların tekrarlanmasına gerek kalmaz ve deneyim gelecekteki bilgi işlemlemede kulanılabilir. Geri-

bildirim, beynin, ayarlamanın bir düzeltme oluşturup oluşturmadığını ve daha fazla ayarlamaya gerek olup olmadığını belirlemesine olanak sağlar.

Böylece, gördüğünüz gibi, bir beceriyi "uygulama" (pratik yapma) gerçekten geribildirimin yönlendirdiği bir dizi ayarlama yapmaktır. Bu bir tür deneme-yanılma sürecidir. Beceri tekrar tekrar uygulandıkça ayarlamalar daha da yetkinleşir, beceri daha etkili hale gelir. Beyin, uygun hareketi üretmek için hangi kas bileşiminin uyarılacağını doğru olarak bir kez keşfettiğinde ve bellekte yöntemi sağlam olarak kurduğunda, hareket pürüzsüz bir uygulama için artık çok az düşünülmüş bilgi işlemleme gerektirir. Beyin bundan sonra başka şeyler, yardımcı bir olgu hakkında düşünmekten kurtulmuştur, çünkü beyin bir anda yalnızca bu kadar bilgiyi işleyebilir.

Araba kullanmayı ilk öğrendiğiniz zamanı anımsıyor musunuz? Hepsinin izini korumakta güçlük çektiğiniz ne çok şey hakkında düşünmek zorunda olduğunuzu anımsayın. Ama beceriler ve hareketler bir kez geliştiğinde araba kullanmanız hemen hemen otomatik hale gelmiştir. Başlangıçta, özellikle herhangi bir şeyi dümenle yönetmekte çok az deneyiminiz varsa, olasılıkla direksiyonu çok fazla kullanıyordunuz. Şimdi bunu hareket gelişimi modeli terimleriyle görelim. Orta çizgiye çok yakın olduğunuzu gördünüz (girdi) ve sağa geçmeniz gerektiğine karar verdiniz (bilgi işlemleme). Mesajlar kaslara gitti. Direksiyonu sağa çevirdiniz(çıktı). Ama çok fazla çevirdiniz ve kenara çok yakın gittiniz (geribildirim). İlk ayarlamalarınız abartılıydı ve sarsıntılı hareketlere yol açtı. Ancak, tekrarlardan sonra hatalarınız daha az, ayarlamalarınız daha ince, hareket daha pürüzsüz oldu.

Bu süreç bir bebeğin hareket becerisi geliştirirken olanlara çok benzer. Küçük bir çabayla ya da düşünceyle iskemleye oturabilirsiniz. Ama ilk bebeklikte, bir yana doğ-

ru düştüğünüzü hissettiğinizde –geribildirim işlemi– bilerek bir beden ayarlaması yapmak zorundaydınız ve sonra oturmayı dengeleme girişiminde daha fazla ayarlama yapardınız. Önce ayarlamaları abartır ve sık sık devrilirdiniz. Uygulamalar sayesinde ayarlamalarınız daha inceldi ve artık sendelemez oldunuz. Sonunda dengeli oturma yeteneği o kadar iyi yerleşti ki, çok az bir çaba ya da düşünce gerekir oldu ve beyniniz siz oturduğunuzda başka bilgileri işlemek için serbest kaldı. Kuşkusuz bu açıklama basitleştirilmiştir, ama uygulamanın ne olduğu, hareket kontrolünde ve gelişiminde nasıl sonuçlar yarattığı konusunda fikir vermektedir.

Geribildirim, hareket becerilerinin daha iyi hale getirilmesi açısından yaşamsal önem taşır (Sage, 1977). Geribildirim olmadan bebekler ayarlama yapmaları gerekip gerekmediğini ya da yaptıklarının yararlı olup olmadığını bilemezler. Kısacası, iyileştirmeye yetenekli olamazlar. Gözleriniz bağlı, kulaklarınız tıkalı ve ellerinizde kalın eldivenlerle okunuzu daha iyi atmaya çalıştığınızı düşünün. Göz bağı, tıkaçlar ve eldivenler sizi geribildirim almaktan alıkoyar ve oku atmanızın farklı olması gerekip gerekmediğini, gerekiyorsa nasıl olacağını bilmenizin yolu yoktur. Hatta fark etmeden oku düşürebilirsiniz. Geribildirim olmazsa iyileştirme de olmaz.

Bebekler hareket gelişimi için en fazla görsel, dokunsal ve içalgısal geribildirime güvenirler. Sözel yönerge gibi daha karmaşık geribildirim türlerini kullanmayı henüz öğrenmemişlerdir. Görsel, dokunsal, işitsel ve içalgısal geribildirimi etkili biçimde kullanma ve eşgüdümleme yeteneği deneyimle iyileşir. Elbette bebekler ilk haftalarda ve aylarda bazı güç görevleri yaparlar. Yenidoğan için bir kolunu uzatmak ve bükmek ya da başını dikine dengelemek gibi en temel hareket yetenekleri bile istemli kontrol altında değildir. Beyin korteksi, bilgi-işlem modeliyle tem-

sil edilen yöntemler aracılığıyla hangi etkinlik için hangi kasların uyarılacağını keşfetmelidir.

Hareket Gelişiminin Sırası

En temel hareket yetenekleri istemli kontrol altına girdikçe gelişirler ve yeni, daha karmaşık ve daha etkili hareket becerileri üretmek üzere birleşirler. Yürümek buna bir örnektir. Çoğu zaman yürümeyi temel, bütünsel bir beceri olarak düşünürüz. Oldukça temel olduğu doğrudur, ama bütünsel değildir. Ondan önce kazanılması gereken birçok, hatta daha temel yeteneği birleştirir ve düzenler. Bebekler önce belirli kaslar üzerinde kontrol kazanmalıdır, böylece istemli olarak bacaklarını bükebilir ve açabilirler, başlarını ve gövdelerini kaldırabilirler. Ayakta durmayı dengelemeyi, bir ayağını ileri atmayı, ağırlığı değiştirmeyi, hâlâ dengede olarak öbür ayağını ileri atmayı öğrenmeleri gerekir. Sayısız başka ilk yetenek yürümek için doğrudan gerekli değilse de, bir kapasitenin gelişimini dolaylı olarak kolaylaştırır. Önemli ön gereklerin çoğu kazanıldığında yürümek, yalnızca küçük bir uygulama gerektiren doğal, kaçınılmaz bir sonuç gibi görünür.

Daha karmaşık beceriler temel becerilerden geliştiği ve onların eşgüdümlü bileşimlerini temsil ettiği için, hareket becerilerinin gelişimi bir *sıra* (sequence) izliyor görünmektedir. Bireyler hangi becerileri hangi yaşta ve sıralamanın hangi noktasında kazandıkları açısından farklılaşırlar, ama genel sıra birçok araştırmacının da gösterdiği gibi tamamen sabittir (örnek Bayley, 1935; Shirley, 1931; Roberton ve Halverson, 1977). Bebekler ayakları üstünde dengede duruncaya kadar uygun biçimde yürümeyi öğrenemezler. Küçük çocuklar el ve kol kaslarını kontol edebilinceye ve biraz göz-el eşgüdümü kazanıncaya kadar makasla bir şey kesemezler.

Birçok araştırmacı, özel hareket becerilerinin gelişimi için *kritik dönemler* (critical periods) olduğunu, yani bir çocuğun *en iyi biçimde hazır* (optimally ready) olduğu bazı zamanların bulunduğunu düşünmektedir (Darick, 1976; Corbin, 1973). Kritik dönemler, çocuk bedensel açıdan yeterince olgunlaştığı, önden gerekli yeteneklerin çoğunu kazandığı, algısal ve zihinsel hazır oluşa ulaştığı zaman ortaya çıkar. Bu, çocuğun becerilerin uygulanmasına izin veren etkinliklerden ve hareketlerden hoşlandığı bir zaman gibi görünmektedir. Küçük çocuklar heyecanlı ve sevinçli bir biçimde atlamak, zıplamak, tırmanmak için yollarından ayrılırlar, ergenlerin ve yetişkinlerin ilgi duymadığı biçimlerde gülüp oynarlar. Yeni yeni gelişen becerilerini denemekten ve güçlendirmekten haz duyuyor görünürler. Normal bir çevredeki normal çocukların kendi hareket gelişimlerini kendilerinin ilerlettiği görülmektedir.

Bununla birlikte, eğer çocuğun deneyimleri sınırlanırsa, dolayısıyla özel bir becerinin gelişimi için çocuk ile çevre arasındaki etkileşim kritik dönem sırasında kurulmazsa, beceri sıralama içindeki kendi uygun zamanında kazanılamaz (Roberton ve Halverson, 1977). Bu da daha sonraki duyu-hareket gelişiminde sorunlara yol açabilir. Çocuk önce becerinin yokluğunu giderecek yollar bulabilir, ama sonunda daha karmaşık hareket becerileri bu beceriye ait alt beceri olarak gerek duyar. O zamana kadar o becerinin gelişmesi için en uygun zaman geçebilir ve çocuk uygulamasını yaptığı etkinlik türüyle artık ilgilenmeyebilir. Bundan başka, çocuk birçok durumda ödünleme yapmaya yetenekli olduğu için, geri dönmeye ve o beceriyi öğrenmeye gereksinme duymayabilir. Çoğu zaman ödüller ve özel çevre koşulları becerinin sırasında kazanılmasını güdülemek için sağlanmalıdır.

Gelişim psikologları özürlü çocuklar için kullanılan iyileştirme yöntemlerini ve programlarını inceleyerek bun-

lardan yararlandılar. Anormal gelişimi inceleyerek normal gelişim hakkında epeyce içgörü kazanılabilir. Çoğu zaman normdan sapmalar normu daha görünür kılmaktadır. Örneğin, beyin felçli bir çocuğa bir beceri öğretilirken beceri ayrıntılı olarak incelenmeli ve onu oluşturan bölümlerine ayrılmalıdır. Sonra bu ögeler öğrenilmesi gereken sıra açısından çözümlenmelidir. Bu sıra temelde normal çocuklarınkiyle aynıdır; ama normal çevrelerdeki normal çocuklar bu sıraları öylesine kendiliğinden geçerler ki, yalnızca belli başlı adımlar görünür. Örneğin, kendilerini nasıl doyuracaklarını öğrenirken bebekler önce görsel olarak yönlendirilmiş uzanmayı, doğru oturma yeteneğini, kaşığı tutma yeteneğini, vb. geliştirmelidir.

Normal çevrenin uyarımı ve istemleri normal bir çocuğun temel becerilerinin gelişimini ilerletmede yeterli oluyor görünmektedir. Fakat özürlü bebekler için özel eğitim zorunludur. Beyin felçli bir çocuğa kendi kendine yemek yemeği öğretirken sıralamayı en ince ayrıntısıyla incelemek zorundayız. Çocuk, katı yiyeceğin nasıl çiğneneceği ve ağzın içinde nasıl çevrileceği gibi en temel şeylerin bile öğretilmesine gereksinme duyabilir. Bugün birçok becerinin ögeleri ve sıraları, iyileştirme programları düzenlemek ve normal bir çocuğun temel hareket becerilerini öğrenirken neler olup bittiğini daha iyi anlamak için çözümlenmektedir.

Gelişimin Normatif ve Sırasal Ölçekleri

Çocuk gelişimi araştırmacıları bedensel büyüme ve hareket gelişimine ilişkin normatif verileri topladılar. *Normatif veriler* bir çocuk evreni için *ortalama* gelişimi gösterirler. Tablo 5.1 Amerikalı bebeklerin belirli temel hareket becerilerini gerçekleştirdikleri ortalama yaşları göstermektedir. Normlar bir çocuk bireyinin gelişimini zorunlu olarak be-

timlemezler; daha çok grup ortalamalarını betimlerler. Bununla birlikte, eğer bir çocuk normal erim alanından büyük ölçüde sapıyorsa gelişime bir şey müdahale ediyor olabilir; bu nedenle, testler küçük çocukların "normal olarak" gelişip gelişmediklerini belirlemek üzere tasarlanmışlardır (örnek: Bayley, 1969; *Denver Gelişimsel Sıralama Testi*). Normatif verilerin belli başlı odaklaşması gelişimin çeşitli kilometre taşlarına ulaştığı *ortalama yaş* üzerinde olduğu için, veriler sıralamaya ilişkin bilgiyi ancak genel bir biçimde vermektedir.

Tablo 5.1
Hareket gelişimine ilişkin normatif veriler

Yaş (aylarla)	*Hareket yeteneği*
1.5	Karın üstü yatarken kafasını kaldırır Refleks beden hareketleri (istemli değil) Refleks olarak kavrar Yavaş hareket eden nesneyi kısaca izler
2	Sırt üstü yatarken kollarını kaldırır
3	Refleksler azalır, istemli kontrol gelişir Nesnelere vurmaya başlar Destekle oturur Ellerini izlemeye başlar
5.5	Nesneye uzanır, kavrar, ağzına götürebilir Biberonu tutabilir Çıngırakla oynar Oyuncakları gürültüyle çarpar
6.5	Desteksiz oturur Nesneleri evirip çevirir
7	Emekler
8	Mobilyaya tutunup ayağa kalkar
9.5	Gezinir (mobilyaya tutunarak yürür) Parmak ucuyla tutma başlar El çırpma oyunu oynar Kendi kendine oturur

10	Kutunun kapağını kaldırır İşaret parmağı ile karıştırır Nesneleri bilerek salıvermeye başlar Bir eli diğerine yeğlemeye başlayabilir
11	Yardımsız ayağa kalkar
11.5	Yardımsız yürür Çömelir ve eğilir Kalemi tutar Bir kaptan ufak nesneyi (örneğin üzüm) çıkarabilir Bir oyuncağı amaçlı olarak atar Karalama taklidi yapar
13	Topu yetişkine yuvarlar Çekmeceye ufak nesneleri koyar, boşaltır, yineler 2-3 küple kule inşa eder
14	Basamaklara tırmanır

Yaş (aylarla)	*Hareket yeteneği*
16	3-4 küple kule inşa eder Bir şeyler çiziktirir Kitabın sayfalarını ikişer üçer çevirir
18-24	Belirgin el tercihi gösterir 4-6 küple kule inşa eder Basit (3 parçalık) yap-bozları tamamlar Kitabın sayfalarını birer birer çevirir Yan yan ve arka arka yürüyebilir
24-30	Birkaç boncuğu ipe dizer Oyun macununu evirip çevirir (yuvarlar, ezer, sıkıştırır)
24-36	Kolayca koşar Herbir ayağının ütünde dengede durur Üç tekerlekli bisiklet sürebilir Atlar Parmak uçlarında yürür

Kaynak: Coulee Region Infant Development Center ince ve kaba hareket gelişimi kontrol listesi.

Uzgiris ve Hunt (1975) sırasal ölçeklerin normatif ölçeklerden daha kullanışlı olabileceğini ileri sürmektedir. *Sırasal ölçekler* yaş üzerinde yoğunlaşmaz, ama bir çocuğun *sıra*'nın neresinde olduğunu belirlerler. Bu yaklaşımın mantığı, çocukların farklı hızlarda geliştiği, ama sıranın temel olarak aynı kaldığıdır. Eğer bir çocuğun sıranın neresinde olduğunu bilirseniz bu çocuğun daha sonra ne geliştirmeye hazır olduğunu bilirsiniz; böylece, çocuğun özürlü ya da normal oluşuna göre, ileri gelişimi uyarma yollarını tasarlayabilirsiniz. Bu noktada aynı zamanda gelişim üzerindeki çevresel etkileri de keşfetme konumunda bulunmaktasınız. Sırasal ölçekler hareket, dil, zihin gelişimi ve toplumsal gelişim gibi alanlar için hazırlanmıştır. Bu ölçeklerin oluşturulması gelişim sıralarının ayrıntılı çözümlemelerine ve gözlemlerine dayanır. Bunlar tanı koymada da önemli araçlardır.

Bebek uyarımı programları çocukları test ederken normatif ölçekleri kullanırlar, ama bir çocuğun gündelik ilerlemesini programlarken ve değerlendirirken çoğu zaman sırasal ölçekler kullanılır.

İLK ALGI YETENEĞİ VE GELİŞİMİ

Algı gelişimi bebekliğin son derece önemli yönlerinden biridir. Yeni doğmuş bir bebek görebilir, işitebilir, koku alabilir, tat alabilir; basıncı, ağrıyı, konumdaki değişimi, sıcağı ve kokuyu fark edebilir. Duyular doğumda –olgunlaşmamış biçimde olsa da– işlev gördükleri için, doğumdan önce derece derece çalışmaya başladıklarını kabul etmek akla uygun görünmektedir. Örneğin, bir fetus annenin bedeninde bulunduğu sırada basıncı ve fiziksel değişimleri hissedebilir. Böylece biraz hareket gelişimi de başlayabilir. Rahim çok fazla açılmadan önce fetus gerinebilir, tekme atabilir ve başka hareketlere girişebilir; ama fetusun çevresi

öyle sınırlıdır ki, olasılıkla çok az hareket ya da algı uygulaması yer alabilir.

İlk bebeklik dönemindeki algı yeteneği ve işleyişi üzerine ciltler dolusu yazılmıştır, ama araştırmacılar en yoğun biçimde yalnızca görsel ve işitsel algıyı keşfetmişlerdir. Sizin de düşünebileceğiniz gibi, yeni doğmuş bebeklerin ne algıladıklarını bulmak kolay değildir; çünkü ne gördüklerini, kokladıklarını, işittiklerini ya da hissettiklerini bize anlatamazlar. Bebeklerdeki algıyı incelemenin bir yöntemi onları görsel, işitsel vb. duyusal bir uyaranla karşı karşıya bırakmaktır. Eğer tepki gösterirlerse onu algıladıkları kabul edilir.

Yanıt ya da tepki içsel ya da dışsal olabilir. Özel aygıtlar, kalp atışındaki değişmeler, solunum, beyin dalgaları gibi on altı ya da daha fazla sayıdaki *içsel tepkiler*'i saptayabilmektedir. *Dışsal tepkiler* genellikle doğrudan gözlemlenebilir ve göz hareketleri, ağlama ya da diğer sesler, emmedeki değişimler, başın ya da bedenin diğer bölümlerinin hareketi bu kapsamdadır.

Koku ve Tat Algısı

Küçük bebeklerin *koklama* (olfactory) yeteneği ölçülürken farklı kokular sürülmüş pamuk parçası bebeklere yaklaştırılmış, o sırada kalp ve solunum hızları kaydedilmiştir. Tipik olarak, koku hoş ise bebekler başlarını ona doğru çevirmişler, kalp ve solunum atışları yavaşlamıştır. Koku bozuk olduğunda bebekler öbür yana dönmüşler, kalp ve solunum atışları hızlanmıştır (Brazelton, 1969).

Anne memesinden beslenen bebekler annelerinin sütünün kokusunu başka bir anneninkinden ayırmaya ve ona yeğlemeye başlarlar (Brazelton, 1977). Bundan başka, küçük bebekler çeşitli kokulara tepki verirler. Fakat bir bebekteki koku algısının çocuklardakinin ve yetişkinlerdeki-

nin aynı olduğunu kabul etmek hata olabilir. Yaşla ve deneyimle hangi değişimlerin ve nasıl ortaya çıktığı soruları henüz yanıtlanmamış sorulardır.

Tat algısı çoğu zaman bebeklerin emme tepkilerinin ölçülmesiyle incelenebilmektedir. Bebeklere değişik tatlarda yiyecekler verildiğinde tepkiler sürekli olarak farklılaşıyorsa bu, olasılıkla onların tatlar arasında ayırım yapması demektir. Lipsitt (1970), bebeklerin emme gücünü ve hızını kaydetmek için bir "sakometre" kullandı. Yenidoğanların genellikle molalar arasında ani çıkışlarla emdiğini buldu. Bebekler, tatlı bir sıvı verildiğinde daha uzun emdiler ve kısa sürelerle ara verdiler, ama aynı zamanda sıvının tadını çıkarmak için daha yavaş emdiler. Tuzlu bir sıvı ise emmelerini azalttı.

Anneler memeden beslenen bebeklerinin reçeteyle hazırlanmış biberon besininden hoşlanmadığını sıklıkla bildirmektedirler ve araştırmalar da bu gözlemi doğrulamaktadır. On günlük memeyle beslenen bebeklere tatlandırılarak hazırlanmış inek sütü verildiğinde bebekler emmeyi durdurdular, hatta soluklarını tuttular ya da soluk alamaz oldular (Brazelton, 1969). Öyle görünüyor ki, bebekler bazı temel tatları doğumdan itibaren ayırabiliyorlar, doğuştan tercihleri var ve tercihlerini çok erkenden kazanabiliyorlar.

İşitme Yeteneği

Yeni doğmuş bebekler çok çeşitli sesleri duyabilirler. Bazı araştırmacılar işitmeyi incelerken bebeklerin emme tepkisini kullandılar. Bir ses verildiğinde bebek emmeyi bırakabilir ve sesi dinleyebilir. Diğer tepkiler içinde göz kırpma, beyin dalgalarında değişimler, kalp atışı, soluk alma ve hareket vardır. Yeni doğmuş bebekler yanlarında bir diyapozona vurulduğunda göz kırparlar (Kesen ve ark., 1970).

Düşük frekanslı, ılımlı yoğunlukta ritmik seslerin kalp atışını ve solunumunu yavaşlattığı ve bebeği sakinleştirdiği bildirilmektedir. Ninninin etkili oluşunun bilimsel kanıtı! Kuşkusuz, bebeklerin bir sese nasıl tepki verdiği ve verip vermediği o sıradaki genel uyarılmışlık durumlarından ve var olan ya da yeni verilen başka uyaranlardan etkilenmektedir. Bu algı işitme araştırmalarında ulaşılacak kesinliği güçleştirmektedir. Ayrıca, bazı yeni doğmuş bebeklerin kulak boşluklarında akıtılması birkaç gün sürebilen sümüksü sıvı vardır. Boşaltma yapılana kadar işitme büyük ölçüde azalır ve yanlış değerlendirmeye neden olabilir.

Koşullanma ve Alışkanlık Araştırması

Bir bebeğin uyarıma tepkilerini ölçmeye ve gözlemlemeye ek olarak, küçük bebeklerdeki algıyı incelemek için sıklıkla kullanılan iki yöntem vardır. Bunlar *koşullandirn a* ve *alışkanlık*'tır. Ilerde her ikisini de ayrıntılarıyla tartışacağız, şimdi araştırmada nasıl kullanıldıklarını kısaca açıklayalım; çünkü bunlar bebeklerin yeteneklerinin çoğunu ilk yöntemlerin yapamadığı biçimde ortaya çıkardılar.

Psikologların *klasik koşullanma* adını verdiği yöntemi kullanarak araştırmacılar meme ucu ne zaman bebeğin dudaklarına değse müzikal tonda bir ses çıkardılar. Bebekler elbette meme emdiler. Sonunda bebekler ne zaman bu müziği duysalar memenin yokluğunda bile emeceklerdir.

Bu bir kez ortaya çıktığında sesin tonu derece derece yumuşatılır. Bebekler emmeyle tepki vermeyi başaramadıklarında, bundan artık sesi duymadıklarını çıkarabiliriz. Böylece, bebeklerdeki bir ses tonunun duyulabilir olmadığı en düşük yoğunluk anlamına gelen *işitme eşiği*'ni saptayabiliriz.

Psikologların *edimsel koşullanma* adını verdiği yöntemin de küçük bebeklerin algısal yeteneklerini incelemede

yararlı olduğu kanıtlanmıştır. Edimsel koşullamada bir tepki ya da özel davranış ödüllendirmeyle güçlendirilir, bebekler davranışın sıklığını artırırlar, çünkü ödül beklemeyi öğrenmişlerdir.

Bu yöntem bebeklerin bir sesi diğerinden ayırt etme yeteneklerini keşfetmekte kullanılabilmektedir. Yöntem şöyle çalışmaktadır: Bebekler, bir ses tonuna ne zaman artan kol ve bacak hareketiyle tepkide bulunsalar tatlı bir sıvıyla ödüllendirilmişler, farklı tonda bir ses verildiğinde de ödüllendirilmemişlerdir. Bebekler farkı çabucak yakalamaktadırlar; hatta çok küçük bebekler bile ses tonları arasında ayırım yapmayı öğrenmekte ve genellikle ödülle bağlantılı olana tepki vermektedirler.

Alışkanlık bütün duyuları etkileyebilir ve bütün normal bebeklerde ortaya çıkar. Özel bir uyaran tekrar tekrar verildiğinde bebekler sanki ondan sıkılmışlar gibi gitgide daha az tepki gösterirler. Biz buna bebeklerin uyarana *alışması* diyoruz. Alışkanlık bedensel yorgunluk olmadığı zaman bile yer alır (Friedman ve ark., 1973). Bebeklerin benzer sesler arasında ayırım yapma yeteneği alışkanlık yöntemi kullanılarak saptanabilir. Örneğin, bir bebek özel bir sese tepki göstermeyi sonunda durdurduğunda deneyci çok az farklı bir diğerini verir. Eğer bebek tepki göstermezse bundan farklılığın keşfedilmediği sonucu çıkarılabilir; ama bir tepki varsa bebeğin bir sesi diğerinden ayırt edebildiğine ilişkin kanıtımız vardır. Eimas ve arkadaşları (1971) yalnızca bir aylık bebeklerin "peh"i (iğrenme ünlemi) "beh"ten (hareket ünlemi) ayırt etmeye yetenekli olduğunu bildirmişlerdir.

Alıştırma yöntemi bebeklerin sesin nereden geldiğini algılama yeteneğini incelemek için de kullanılmıştır. Örneğin, Leventhal ve Lipsitt (1964) bir-dört günlük bebeklere, bebekler alışıncaya kadar sağ taraftan bir ses verdi. Araştırmacılar bebeklerin sol tarafına geçip aynı sesi verdiklerin-

de, bebeklerin çoğu gene tepki gösterdi. Bebekler bir yolunu bulup sesin yeni bir yerden geldiğini fark etmiş olmalılar.

Görme Yeteneği

Bebek görmeye doğuştan yetenekli ise de, retina da içinde olmak üzere gözün bölümleri tam olarak gelişmediği, ilgili kaslar kontrol altına alınmadığı, optik sinir ve beynin görmeyi içeren alanları olgunlaşmadığı için, görme algısında bazı önemli sınırlılıklar vardır. Bununla birlikte, görsel gelişim hızlıdır: Belli başlı değişimler doğumdan sonraki ilk iki ayda ortaya çıkar.

Haynes ve arkadaşları (1973), yenidoğanların *görsel uyma*'ya yetenekli olmadığını, yani bebeğe bir nesne yaklaştırıldığında ya da uzaklaştırıldığında mercekleri işleten kaslar henüz gerektiğince işlev yapmadığı için göz kaslarının biçim değiştirmediğini buldular. Böylece, bebek herhangi bir şeye baktığında retinaya yansıyan imge odağın dışındadır; bunun istisnası nesnenin bebeğin yüzüne yaklaşık yirmi santimetre uzaklıkta olmasıdır. Uyma yeteneği ikinci ayda gelişmeye başlar ve dördüncü aya geldiğinde bebek bir yetişkin kadar odaklama yapabilir.

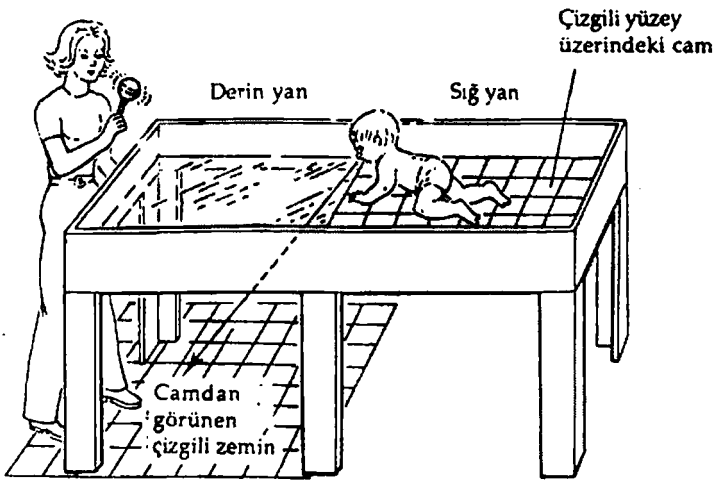
Yenidoğan, *iki göz yakınsaması* açısından da zayıftır (Flavell, 1977). Yani iki göz aynı nesne üzerinde odaklaşma hareketini her zaman eşgüdümleyemez. Eğer küçük bir bebeğin gözlerine bakmışsanız, zaman zaman çaprazlaşmış ya da farklı yönlere bakıyor göründüğü belki dikkatinizi çekmiştir. Bu durum yeni doğmuş bebeklerin bazen çifte görüşe sahip olduğu anlamına gelebilir. İki gözün yakınsaması yaşamın ilk ayında hızla yükselir.

Yeni doğmuş bebekler hareket eden bir nesneyi eğer hareketi çok hızlı değilse izlerler ve bunu yapmaya doğuştan programlanmış gibidirler (Dayton ve ark., 1964). Bir

çıngırağı bebeğin gözlerinin önünden yavaşça geçirin, bu olgunun gerçekleştiğini göreceksiniz. Buna *görsel izleme* ya da *görsel iz sürme* adı verilir. Ayrıca, yavaşça hareket eden nesneler bebeğin dikkatini çeker. Yaşamın ilk birkaç haftası sırasında görsel izleme hareketleri oldukça sıçramalıdır. Önünden bir nesne geçtiğinde bebek nesnedeki bir noktaya gözünü diker, sonra bakışını daha uzak bir noktaya değiştirir ve bu böyle sürer. Fakat görsel izleme yeteneği hızla gelişir. Altı haftalık olduğunda bebek oldukça düzenli biçimde izler.

Renk algısı: Chase (1937), hareketli nesneleri izleme eğiliminden küçük bebeklerin rengi algılayıp algılamadığını incelemek için yararlanmıştır. Araştırmacı tek renkli bir levhayı farklı renkteki bir zeminin üzerinden geçirdi. Bebekler hareket eden levhayı gözleriyle izlediler. Fakat levha ve zemin aynı renkte olduğunda bebekler harekete dikkat etmiyor göründüler. Öyle görünüyor ki, ilk testte bebekler iki farklı rengi algıladılar. Bununla birlikte, bebeklerin renge değil farklı parlaklıktaki tonlara tepki verebileceğine dikkat çekilmiştir (Kessen ve ark., 1970). Yani, dünya yenidoğana değişen gri tonlarla siyah-beyaz bir televizyon ekranı gibi görünüyor olabilir. Yenidoğanların renk algısı sorunu henüz çözülmüş değildir.

Derinlik algısı: Bazı araştırmalar bebeklerin üç boyutlu uzaya doğuştan bir duyarlılık derecesine sahip olduğunu ve derinlik algısının doğumdan sonra hızla geliştiğini belirtseler bile, araştırmalar yeni doğmuş bebeklerin derinliği algılayabileceğini saptamış değildir. Derinliği algılamada kullandığımız perspektif ipuçları olasılıkla küçük bebeğe çok az anlam ifade etmekte ya da hiç etmemektedir. Nesneleri değişik uzaklıklardan ve açılardan algılama deneyimi ve bunu izleyen öğrenme, büyük olasılıkla perspektif ipuçlarını anlamlı kılmada çok önemlidir. Yenidoğanın yirmi santimetrelik *sabit odak noktası* ve zayıf iki göz



Şekil 5-4.
Görsel uçurum.
Kaynak: Eleanor J. Gibson ve Richard D. Walk, *Scientific American*, Nisan 1960.

yakınsaması da derinlik algısını engelleyebilir. Bununla birlikte, Bower (örn. 1977), çok küçük bebeklerin bir nesne yüzlerine otuz santimetreden (yaklaşık 11.8 inç) daha fazla yaklaştığında savunma hareketleri yaptığını bildirmiştir. Böyle savunma hareketleri içinde göz kırpma, başını geri çevirme ya da kol ve bacaklarını kaldırma vardır. Ayrıca, Bower (1965, 1970), derinliğe erken görsel duyarlılığı belirten başka araştırmalar yürütmüştür.

Walk ve Gibson (1961), derinlik algısını incelemeye yarayan *görsel uçurum* adlı bir aygıt tasarımladılar (Bkz. Şekil 5.4). Masanın bir yanı –kalın bir camla örtülü olduğu halde– uçurum gibi, öbür yanı sığ ve emin görünmektedir. Bebekler emekleyebildikleri kadar erkenden "uçurum" yanından kaçınmışlar (Gibson, 1970), ama sığ yanından ka-

çınmamışlardır. Altı aylıktan küçük bebekler emeklemediği için bu aygıt daha küçük bebeklerdeki derinlik algısını incelemekte yararlı bulunmamıştı. Bununla birlikte, Campos ve arkadaşları (1970) iki-dört aylık bebekleri "uçurum" hilesine koydular ve kalp atışındaki değişimi ölçtüler. Bebeklerin kalp atışının "uçurum" tarafına konulduklarında arttığını bulmayı –başka araştırmalarda hayvan yavruları böyle tepki verdiği için– bekliyorlardı. Bunun yerine bebeklerin kalp hızının anlamlı biçimde düştüğünü buldular. *Artmış* kalp hızı *sıkıntı* ya da korkuyu göstermektedir; oysa *azalmış* kalp hızı bebeklerin *yöneltilmiş* olduğunu, yani bir şeyin onların dikkatini çektiğini göstermektedir. Campos ve arkadaşları, öbür araştırmaların daha büyük bebeklerin "uçurum" tarafına konulduklarında artmış kalp atışı ve sıkıntı gösterdiğini belirttiklerine dikkati çekmektedirler. Bu veriler küçük bebeklerin derinliği biraz tanıdıklarını, ama bunun onları yalnızca uyardığını düşündürmektedir. Küçük bebek daha fazla deneyim ve gelişme olmadan "uçurum"a sıkıntıyla ya da korkuyla tepki vermez.

Görme Yeteneği Nasıl Gelişir?

Yeni doğmuş bebeklerin görebilmelerine karşılık görsel algılarının olgunlaşmamış olduğu sonucuna varabiliriz. Bununla birlikte, görsel algı hızla gelişmektedir. Altı aylık olduğunda bebeğin görsel kapasitesi yetişkininkine benzemektedir. Bu gelişimden ne sorumludur? Gözün fizyolojik olgunlaşması mı? Optik sinirin ve beynin görme merkezlerinin fizyolojik olgunlaşması mı? Ya da bu bebeğin görsel deneyimlerine bağlı olabilir mi?

Gerçekte, doğuştan ve çevresel etkenlerin etkileşimi söz konusudur. En azından biraz görsel deneyim gelişim için esastır ve fizyolojik yapıların işleyişi ve ilgili görsel

bilgiyi kullanma yeteneği sürmektedir. Hangi görsel uyaran türünün ne kadarının ne zaman yeterli olduğu hâlâ açık olarak anlaşılmış değildir.

Araştırmalar, bu zor sorunu yanıtlamanın ve doğa ile kazanımın nasıl etkileştiğini daha açık biçimde ortaya çıkarmanın ancak başlarındadır. Denek olarak hayvanları kullanan bazı araştırmalar son zamanlarda heyecan verici birçok ipucu buldular (bk. Blakemore, 1974; Ganz, 1975). Araştırmacılar normal bir yetişkin kedinin beynine minik elektrotlar yerleştirerek görsel korteksteki –beynin görmeyle ilgili bölümü– özel nöronların özel türde görsel uyaranlarla harekete geçirildiğini buldular. Örneğin, kediye yatay bir çizgi gösterildiğinde belirli bir nöron ya da beyin hücresi ateşlenmiştir; çizgi dikey olduğunda başka bir hücre ateşlenmiştir. 0 derece ile 360 derece arasındaki her çizginin ona özel olarak duyarlı olan ya da yanıt verebilen bir ya da daha fazla nöronu vardı. Biçim ve renk için olanların da içinde olduğu bu "özellik tarayıcıları"nın çeşitleri başka hayvanların da görsel korteks tepkilerinde bulundu (Flavell, 1977).

Öyle görünüyor ki, bir kedi bir şeye baktığında görsel korteksteki özel bir beyin hücreleri örüntüsü ateşlenmektedir; nesnenin biçimi, rengi ve diğer özellikleri bu örüntüyü belirlemektedir. Ama yavru kedilerde gördükleri ile nöron örüntüleri arasında bağlantı bulunamamaktadır. Öyle görünüyor ki, görsel korteksteki nöronlar, *görsel deneyimin sonucu olarak özelleşmiş ya da farklı biçimde duyarlı hale gelmişlerdir.*

Daha fazla araştırma bu varsayıma destek sağlamaktadır. Blakemore (1974), yavru kedileri ara sıra yatay çizgiler göstermenin dışında karanlıkta büyüttü. Kedi yavruları büyük kedi olduklarında hepsinin nöronları tepki verici olarak ortaya çıktı, dikey ya da yarı dikey çizgilere tepki vermenin dışında. Böylece, erken görsel deneyimin başlan-

gıçta özelleşmemiş nöronları değiştirdiği, onları kedilerin ilk çevrelerindeki ortak görsel uyaran türlerine duyarlı kıldığı sonucunu çıkarabiliriz (Flavell, 1977).

Başka bir bulgu, bir *kritik dönem*'in işin içinde olduğudur. Açık bir biçimde, yavru kedilerin görsel korteks hücreleri üç-yedi hafta arasında değişime oldukça duyarlıdır, ama on dört haftadan sonra görsel deneyim artık onları değiştirememektedir. Böylece, karanlıkta büyütülmüş ve yalnızca yatay çizgiler görmüş kedilere daha sonra düşey çizgiler gösterilse bile düşey çizgilere duyarsızlıkları sürmektedir.

Elbette, bu bulguları insanın görsel gelişimine uygulamayı kabul edemeyiz, ama bunlar araştırılması gereken bazı olasılıkları düşündürmektedir. Banks ve arkadaşlarının (1975) araştırması, insanda iki gözle görmenin gelişimi için bir kritik dönemin var olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, yaklaşık dört aylıktan yaklaşık üç yaşına kadarki sınırlı görsel deneyimin, beynin iki gözün gördüğünü eşgüdümleme yeteneği üzerindeki olumsuz etkileri uzatabileceği sonucuna varmaktadırlar.

Katarakt nedeniyle kör ya da yarı kör doğmuş ve düzeltici cerrahi müdahale geçirmiş bireylerin anormal bir görsel gelişim gösterdiklerini biliyoruz. Görme alanının bölümlerini ayırmaya hızla başlıyorlar, ama nesneleri tanıyamıyorlar ya da biçimleri betimleyemiyorlar. Renkleri ve parlaklığın tonlarını öğrenebiliyorlar, ama çoğu bunun ötesinde pek az düzelme gösteriyor. Aylar ya da yıllar süren uygulamalardan sonra bazıları harfleri ve sayıları tanıyabiliyor, ama sözcükler ya da çizimler gibi karmaşık yapıları tanıyamıyor. Örneğin, doğuştan kör olan on iki yaşındaki bir kız çocuğun, ameliyattan birkaç ay sonra bir resmi gösterip onu "deve, çünkü hörgüçü var" diye adlandırdığı bildirilmiştir (Riesen, 1950). Resim bir balığın resmiydi ve "hörgüç" de sırt yüzgeciydi.

Her ne kadar daha fazla araştırmaya gereksinme varsa da, özel görsel deneyim türlerinin nöroanatomik ve nörobiyokimyasal gelişimi etkilediği, bu gelişim için kritik dönemler olduğu görülmektedir. Böylece, bebeğin gördüğü şey, algısal ve ilgili sinirsel yapıların anatomisini ve işleyişini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Kritik dönemler sırasında temel algı deneyimleri olmadan algı yeteneği daima sınırlı kalabilir.

ÖZET

Bu bölümde, yenidoğanları ve onların ilk hareket ve algı yeteneklerini, bu yeteneklerde bebeklikte ortaya çıkan bazı gelişimsel değişimleri, hareket ve algı gelişiminin nasıl olduğuna ilişkin kuramları ve varsayımları, kullanılan araştırma yöntemlerini betimledik.

Gelişmiş araştırma yöntemlerinin ortaya çıkardığına göre, bebekler son derece ilgili, duyarlı ve yetenekli varlıklardır. Yenidoğanlar yaşamlarını sürdürmek, çevreleriyle etkileşime girmek ve dolayısıyla kendi gelişimlerini sağlamak için çok iyi donatılmışlardır.

Bebek tepki verir ve davranışı bir *durum*'dan ya da genel uyarılmışlık düzeyinden diğerine önemli ölçüde farklılık gösterir. Durumlar şunlardır: Düzenli uyku, düzensiz uyku, periyodik uyku, uyku sersemliği, uyanık hareketsizlik, uyanık hareketlilik, uyanma etkinliği ve ağlama.

Yenidoğanlar, *kendiliğinden davranış, sakinleştirilebilme, durumlar* ve *fizyolojik özellikler*'le ilgili yapılarında birbirlerinden önemli ölçüde farklılaşırlar. Bebeklerin özellikleri, onların çevresel uyarımı nasıl yaşadıkları ve bundan nasıl yararlandıkları, kendilerine bakan kişilere nasıl tepki gösterdikleri, bakıcıların onları nasıl algıladığı ve onlara nasıl tepki gösterdiği üzerinde ve dolayısıyla gelişimlerinin birçok yönü üzerinde büyük bir etkiye sahip olabilmektedir.

Bebekler çeşitli *refleksler*'le doğarlar. Bazı refleksler yaşamı sürdürmek için önemlidir, bazıları da daha sonraki temel hareket becerilerine öncülük eder. Reflekslerin çoğu doğumdan sonraki ilk haftalarda ve aylarda ortadan kaybolur.

Yoksunluk araştırmaları, hareket uyarımı ve uygulaması için olanakları ciddi biçimde sınırlı olan bebeklerin hareket yeteneklerini gözlemleyerek uygulamanın ve olgunlaşmanın önemini keşfettiler. *Zenginleştirme araştırmaları*, bir bebeğe bazı becerilerde özel eğitim ve uygulama vererek uygulamanın önemini ortaya çıkardılar. Böyle bir eğitim eğer bebek beceriyi kazanmaya *hazır* ise işliyor görünmektedir.

Hareket gelişiminin *bilgi-işlem modeli*'nde dört büyük öge vardır: *Girdi, bilgi-işlem, çıktı, geribildirim*. Bilgi-işlem modeli hareket kontrolünün ve becerisinin gelişimini geribildirime göre yapılan bir dizi ayarlama olarak tasarımlar.

Hareket becerileri *sıra* ile gelişir. Bir çocuk özel bir beceriyi kazanmaya en iyi biçimde hazır olduğunda *kritik dönemler* ortaya çıkabilir. Uygulama olanakları olmadan beceriye egemen olunamaz ve çocuk bunu ödünleme yolları bulabilir. Sonraki iyileştirme güçlük gösterebilir.

Gelişimin *normatif ölçekleri* ortalama çocuğun çeşitli yaşlardaki yeteneklerini betimler. Gelişimin *sırasal ölçekler*'i çocuğun çeşitli becerileri geliştirirken ilerlediği sıraları betimler. Gelişim zorlukları ve özürleri olan çocuklar için düzenlenen *bebek uyarım programları* gitgide daha fazla tanınmaktadır. Bunlar gelişimin sırasal ölçeklerinin yaratılmasının ve kullanılmasının ardındaki güdüleyici güç oldular.

Henüz olgunlaşmamış olsalar da *duyu mekanizmaları* doğumda işliyor görünmektedir. Yenidoğan, kokulara, tatlara, hareketlere, basınçlara ve acıya duyarlıdır ve algısal yetenekler hızla iyileşirler.

Araştırmalar algı yeteneğini, bebeklere değişik kokular, tatlar, sesler, görsel uyarım vb. vererek onlardaki *içsel* ve *dışsal* değişimleri izleyerek araştırırlar. Bebeklerin duyu yeteneklerini keşfetmek için *klasik koşullama, edimsel koşullama* ve *alışkanlık* yöntemleri de kullanılmaktadır.

Yenidoğan, yüzden yaklaşık yirmi santimetre uzaklıkta bir *sabit odak noktası*'na sahiptir; her ikisi de ilk aylarda hızla düzelen zayıf bir *iki göz yakınsaması* ve zayıf bir *görsel uyma*'sı vardır. Yenidoğanlar yavaşça hareket eden bir nesneyi *görsel izleme*'yle izlerler, bu tepki doğuştan görünmektedir. Ayrıca, *görsel uçurum*'u kullanan deneyler altı aylık bir bebeğin derinliği algılayabileceğine ilişkin kanıtları topladılar. İki-dört aylık bebekler "uçurum" tarafına konulduklarında derinliğe erken bir duyarlılık izlenimi veren *yöneltilmiş* bir tepki gösterirler.

ALTINCI BÖLÜM

Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi

Bebeklerin az önce okumuş olduğumuz ilk algı ve hareket yetenekleri onların ilk zihinsel gelişiminin başlamasına ve ilerlemesine yardımcı olur. Duyusal yeterliklerin önemi açıktır; çünkü bebekler görme, işitme, dokunma, tat ve koku aracılığıyla dünya hakkında bilgi edinirler. Hareket yeteneği, sahip oldukları duyusal bilginin miktarını ve türünü artırarak onlara karşılaştıkları şeyleri işleme ve keşfetme olanağını verir. Bu yetenekler onlara hareketlilik de sağlar, böylece çevrelerine çok daha fazla yaklaşabilirler. Ana babaların da bildiği gibi, bebekler emeklemeye başladıklarında "her şeye dalarlar." Iyi de, bebekler bu bilgiyle ne yaparlar? Bilgideki anlamı bulmaya nasıl başlarlar? Bu bölüm bu soruların yanıtını veren iki büyük alt ölüme ayrılmaktadır: (1) Ilk bilişsel gelişim, ve (2) dil gelişimi.

İLK BİLİŞSEL GELİŞİM

Bilişsel terimi bilgiyi, belleği, akıl yürütmeyi, sorun çözmeyi, kavramları ve düşünmeyi, yani zihni içine alır. Bilişsel gelişimi araştırmak zordur, çünkü gözlemlenemeyen süreçleri içerir. Bebeklerin bilişsel gelişimini araştırmak daha da zordur, çünkü onlara düşünceleri hakkında soru soramazsınız. Araştırmacılar bebeklerin davranışlarını zaman içinde gözlemleyerek bilişsel yetenekleri ve değişimleri çıkarsamak zorundadırlar. Değişim gerçekten çok önemlidir. Böyle araştırmaları kolaylaştıracak bazı ilginç yöntemler bulunmuştur, ama daha azla çalışmaya gereksinme vardır.

Algısal Tercihler

Birçok araştırmacı küçük bebeklerin en çok dikkat ettiği ya da ilgi gösterdiği uyarım türlerini keşfetmeye çaba gösterdi. Araştırmacılar bebeklerin bazı görüntü ya da sesleri diğerlerine tercih etmesini neden önemli bulmaktadırlar? Brazelton (1969), Fantz (1961) ve diğerleri, bebeklerin, çeşitli duyusal uyarımlarla bombardıman edildiklerinden, öğrenmek için özel zamanlarda özel uyarımlara *seçici olarak dikkat etmeye* yetenekli olabileceklerini gösterdiler. Ayrıca, bu seçici dikkat için bazı mekanizmaların doğuştan olabileceğini de ileri sürdüler.

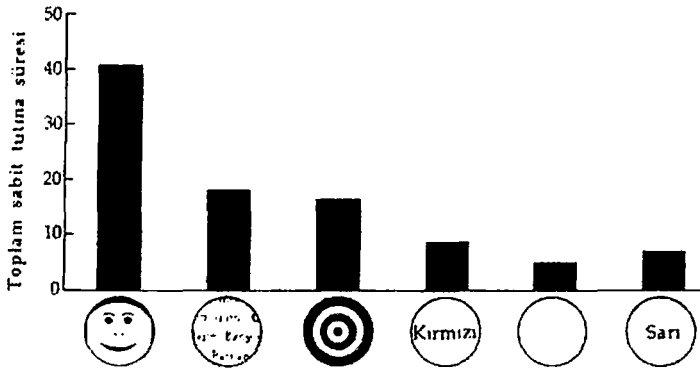
Gerçekten, doğanın insan yavrusunu, büyük olasılıkla kendi kendini harekete geçiren, algısal ve zihinsel gelişimi hızlandıran uyaran türlerine dikkat edecek biçimde programladığına ilişkin kanıtlar gitgide artmaktadır. Bebekler gelecek için en yararlı olacak duyusal bilgiyi seçebilirler (Brazelton, 1969); kuşkusuz bu sağlanmış bilgidir, yani çevreden elde edilebilir. Başlangıçta bu seçicilik büyük ölçüde doğuştan yapı ve sinir sisteminin elektrik örgüsü tarafından belirlenir, ama daha sonra bebeklerin deneyimi ve

öğrenmesi bunu gitgide artan biçimde etkiler.

Fantz (1961), bir-altı ay arasındaki bebeklerin, gölgeleme ve doku açık bir biçimde farklılaştırdığı zaman, düz çemberlerden çok karelere bakmayı tercih ettiklerini bildirmiştir. Bu doğuştan tercih onların gelişimlerine neden yardımcı olmaktadır? Fantz, bunun bebeklerin üç boyutlu nesneleri ve uzayı algılamaya temel oluşturan uyaranlara seçici olarak dikkat etmesine neden olduğunu, böylece onları öğrenmeye başladıklarını düşünmektedir.

Küçük bebeklere, biri düz beyazdan düz renkliye giden çeşitlilikte, diğeri çizili ve dokulu iki türde kartlar gösterildiğinde, bebekler düz kartların renklerinden ya da parlaklık derecelerinden çok, çizgilere ve dokulara daha fazla dikkat etmişlerdir. Bebekler en fazla, belki daha karmaşık bir örüntüsü olduğundan, insan yüzüne benzeyen biçimleri olan çizili karta dikkat etmişlerdir (Bkz. Şekil 6.1). Fantz (1961), nesnelerin renginin ve parlaklığının farklı ışıkta değiştiğini ve boyutlarının farklı mesafelerde değişik göründüğünü belirtmektedir. Fakat nesnenin tanınması dokuya, karmaşıklığa ve ayrıntıların düzenlenmesine bağlı olabilir. Bundan başka, dokudaki değişiklikler çoğu zaman kenarları ve yüzeyleri göstermekte ve nesnelerin uzayda tanımlanmasına yardım etmektedir. Bütün bunlar, eğer dünyalarının anlamını kavramaya başlıyorlarsa, bebekler için önemli uyaranlardır. Doğanın onları bu uyaranları özellikle çekici bulacak biçimde programlaması ne harika bir şey!

Küçük bebeklerin yavaş hareket eden nesneleri gözleriyle izleme eğilimi, bir bebeğin canlı olanla cansız olanı birbirinden ayırmasına yardım eden bir görsel hareket tercihi örneğidir. Bu eğilim bebeğin kendi ellerine de dikkati çeker; ellerin fark edilmesi ve kontrolünün öğrenilmesi gelişim için önemlidir. Bu eğilim insanlara da dikkati çekmektedir; çevredeki insanlarla temas kurmak yaşamsal



Şekil 6-1.
Bu çizelge, Fantz'ın (1961) araştırmasında dört aylık bebeklerin değişik uyaranlara gösterdiği farklı dikkat sürelerini göstermektedir. Bebekler insan yüzünün karmaşık örüntüsünü yeğlemektedirler.

önemdedir. Kısacası, küçük bebeklerin *kenar çizgisi (contour), desen ve harekete ilişkin doğuştan görsel tercihleri* tek tek nesneleri ve üç boyutlu uzayı algılamayı başlatmak ve insanları cansız şeylerden ayırt etmeyi bilmek açısından önemlidir.

Ama bebekler geliştikçe *tercihler değişir*. Başlangıçta dikkatlerini çeken şeyler daha sonra çekmeyebilir. Fantz (1958), bebeklerin basit uyaranlardan çok karmaşık uyaranlara dikkat ettiklerini buldu. (Karmaşıklık şekil miktarı, desendeki ayrıntı, yenilik derecesi ve benzerleriyle ölçülmüştü.) Ancak, Brennen ve arkadaşları (1966), bebeklerin karmaşıklığı yalnızca belirli bir derecede tercih ettiklerini, bunun ötesinde ilgilerini kaybettiklerini buldular. Bu araştırmaya dayanılarak bebeklerin *ılımlı derecede karmaşık* uyaranları tercih ettiği varsayımı geliştirildi. Bununla birlikte, Munsinger ve Kessen (1964), bebeklerin kendi zi-

hinsel gelişim düzeylerine uygun düşen bir derecedeki karmaşıklıkla ilgilendiğini ileri sürmektedir. Böylece, yaşı büyük bebekler küçüklerden daha fazla karmaşıklık isterler. Kagan(1970), bebeklerin en fazla, beklentilerinden biraz farklılık gösteren uyaranlara dikkat ettiklerini belirtmektedir. Yani, uyaranları kısmen tanıyorlar ve yeni yönlerinin çekimine kapılıyorlar. Ama bir nesne tümüyle yeni ya da çok karmaşık olduğunda, anlayışlarının çok ötesinde olduğundan onunla ilgilenmeyebilirler. Aynı biçimde, çok tanıdık ya da çok basit nesneler de onlara eğlenceli gelmemektedir.

Flavell bir uyaranın bebek için çekici olmasını belirleyen üç etken saptamaktadır: (1) ılımlı yenilik, (2) ılımlı karmaşıklık ve (3) beklenmedik ya da şaşırtıcı olmasının derecesi. Bir uyaran hiçbir zaman kendi başına yeni, karmaşık ya da şaşırtıcı değildir; yalnızca bebeğin deneyimiyle ya da anlayış düzeyiyle ilişkili olarak öyledir (Flavell, 1977). Bu üç özellik *bebeğin bilişsel gelişim düzeyiyle ilişkisi* nedeniyle bir uyaranı bebek için ilginç yapar. Böylece, büyük bir bebeği sıkan şey daha küçük birini heyecanlandırabilir ve küçük bir bebeği sıkan şey de daha büyük birine heyecan verebilir.

Özetle, bebeklerin dikkatinin başlangıçta hareket ve kenar çizgisi gibi belirli görsel uyarım türleri tarafından daha çok otomatik olarak çekildiği, ama gitgide neyin en ilginç olduğunu deneyimlerinin etkilemeye başladığı görülmektedir. Her ne kadar bebekler hareketin ve kenar çizgisinin çekimine kapılmayı sürdürüyorlarsa da, belleklerinde biriktirdiklerine dayanarak, neye baktıklarını seçen daha bilinçli varlıklar haline geliyorlar (Bond, 1972).

En önemli nokta, eğer çevre uygun uyarım sağlarsa, bu seçici dikkat eğiliminin hemen hemen bebeklerin bilişsel gelişimde ilerlemelerini sağlamasıdır. Herhangi bir şey ılımlı ölçüde yeniyse, ama bebekler onu biraz anlıyorsa,

bebekler onun hakkında daha kolay öğrendikleri bir konumda bulunuyorlar demektir; çünkü ılımlı derecede yeni bir uyaran onları uyarmakta ve onlar büyük olasılıkla onu keşfetmektedirler. Doğa, bebekleri, keşfetmeye hazır oldukları birçok şeyle bilişsel olarak uyarılmaya planlamış görünmektedir.

Bebeklerin, duyular aracılığıyla elde ettikleri bilginin anlamını nasıl bulduklarına ilişkin sorumuz hâlâ tam olarak yanıtlanmış değil. Yeni doğmuş bebekler annelerini ya da babalarını tanımazlar. Annelerine baktıklarında onun hakkında görsel bilgi elde ederler, ama bunun onlarda "Anne" anlamına gelmesi nasıl olmaktadır? Bu sürece *kavram gelişimi* adı verilir. Kavramlar duyusal bilgiyi örgütler ve bebekler derece derece annelerinden bir kavram oluştururlar.

Kavram Gelişimi

Büyük olasılıkla bebeklikteki en önemli görevlerden biri, dünya hakkında yalnızca nesneler ve insanlar açısından değil, şeylerin özellikleri ve aralarındaki ilişkiler açısından da temel kavramların geliştirilmesidir.

Bir *kavram* bir şeyin zihinsel tasarımı ya da belleği olarak düşünülebilir. Örneğin, bebekler biberonla karşılaştıkları her seferinde onun nasıl koktuğu, nasıl göründüğü, neye benzediği hakkında bilgi edinirler. Hangi açıdan gördüklerine, onlara nerede verildiğine ya da kimin tuttuğuna bakılmaksızın, biberon hakkındaki duyusal bilgi her seferinde son derece birbirine benzer. Bu *değişmez duyusal bilgi* bebeklerin bir nesneye ilişkin *kavram*'ı olarak derece derece birikmeye başlar. Bebekler bir kez ilkel bir biberon kavramı oluşturduklarında onu tanırlar. Yani, biberonun görüntüsü onun hakkında biriktirdikleri belleği uyararak onlara anlam kazandırmaktadır. Bebekler, değişmez ya da

değişmeyen duyusal bilgiyi kavram oluşturmakta kullanmalarını sağlayan doğuştan bilişsel ya da bilgi-işlemsel yeteneklere sahiptirler.

Kimlik kavramları ve sınıf kavramları: Kavramlar *kimlik kavramları* ve *sınıf kavramları* olarak iki genel kategoriye ayrılabilir (Gander, 1974). *Kimlik kavramı* bir bireyin, yerin, olayın, nesnenin ya da ilişkinin zihinsel tasarımıdır. Annenize, yaşadığınız eve ya da lise mezuniyet törenine ilişkin kavramlarınız kimlik kavramlarıdır. Bebekler bir şeyin kimlik kavramına bir kez sahip olduklarında gördükleri her yerde onu tanırlar ve onu her seferinde yeniden öğrenmek zorunda kalmazlar. Nesneden aldıkları duyusal bilgi örüntüsü özel anlam kazanmıştır.

Sınıf kavramı aralarında ortak bir şeyleri olan bir grup kişinin, yerin ya da şeyin zihinsel tasarımıdır. Örneğin, "köpek", "kitap", "sandalye", hepsi de sınıf kavramlarıdır; bunlar çocuğun beyninin işlem yapabilmesi için bilgi miktarını büyük ölçüde azaltırlar. Çocuk, bireysel şeylerden çok, onların grupları ya da kategorileri ile ilgilenebilir. Ayrıca, çocuk yeni bir kavram örneğini tanıyabilir. "Köpek" sınıf kavramı bir kez geliştiğinde, çocuk, bir Pekin'i ya da Büyük Danua'yı –daha önce hiç Pekin ya da Danimarka köpeği görmemiş olsa bile– özellikleri nedeniyle köpek olarak tanıyacaktır. Bu köpek çocuğun sakladığı "köpek" kavramına uyar ve bu nedenle onu uyarır.

Yenidoğanlar en temel kavramları bile kurmaya başlamak zorundadırlar. Nasıl? İlk kavram gelişimini araştıran çok az araştırma vardır, ama eldeki kanıtlar bu gelişmenin ilkel biçimde çok erkenden başladığını düşündürmektedir. Bebeğin tekrarlı uyarıma *alışma* eğilimini anımsayacaksınız. Yani, eğer özel bir uyaran tekrarlı olarak verilirse bebek ona tepki vermeyi sonunda durdurur (Bridger, 1973). Yenidoğanlar bile alışırlar (örnek, Eisenberg ve ark., 1973; Bartoshuk, 1973); ama daha büyük bebekler daha çabuk

alışma eğilimi gösterirler ve iki aylıktan büyük bebeklerde alışkanlık daha kolay kanıtlanır (Lewis ve ark., 1973). Bu durum, alışkanlığın uyaranın ilkel bir belleğinin biriktiğini gösterdiği biçiminde yorumlanmıştır (örnek, Kessen ve ark., 1970; Stone ve ark., 1973). Örneğin, yirmi kez gösterildiğinde bir dama tahtasına ilgisini kaybetmeye başlayan bir bebek onu belli belirsiz tanımak ve ona baktığında kazandığı bazı görsel bilgi örüntülerini depolamak durumundadır.

Bebeklerin önce en sık yaşadıkları ve onlar için önemli olan şeylerin kavramlarını oluşturmaya başladıklarını düşünmek akla yakın görünüyor. Bebekler büyük olasılıkla annelerini ilk birkaç haftada tanımaya başlıyorlar. Bebeklerin annelerine ilişkin kavramları yalnızca, anne göğsünden çıkan sütün kokusu gibi, göze çarpan duyusal bilginin birikmesinden kaynaklanır (bebeklerini emziren annelerin bildiği gibi, süt çoğu zaman değişik bir kokuya sahiptir). Bu koku değişmez kokusal bilgiyi oluşturur ve annenin yüzüne ilişkin görsel bilgiden çok daha basittir. Bebekler bu kokuyla tekrar tekrar karşılaştıkları için onu tanımaya başlarlar. Bir süre sonra annenin yüzüne ve diğer fiziksel özelliklerine ilişkin değişmeyen görsel bilgiyi, sesine ilişkin işitsel bilgiyi, nasıl kucakladığına ve dokunduğuna ilişkin dokunsal bilgiyi depolar. Bütün bunlar sıklıkla aynı zamana rastladığı için bellekte hepsi sıkıca birbirine bağlanır.

Bebeklerin anneleriyle karşılaştıkları her seferde bazı duyusal bilgiler son derece birbirine benzer; anne farklı bir odada, geriden gelen farklı sesler arasında olabilir, farklı bir giysi giyebilir, ama aynı yüz özelliklerine, aynı sese, aynı kokuya ve dokunuşa sahiptir. Bebekler gitgide bu değişmez bilginin daha fazlasını depolarlar ve bu annelerine ilişkin kimlik kavramlarını oluşturur. Bu kavram geliştikçe anneyi diğer insanlardan ve şeylerden ayırt etmeye gitgide daha fazla yetenekli olurlar. Kavramın gelişmesi uzun za-

man alır. Bir anneye bebeğinin hangi nesneleri ve kişileri tanıyabildiğini sorun. Anneye bunu nasıl bildiğini sorun. Ve ona, saçını yıkadığı ve başında havlu olduğu zaman bebeğinin onu tanımayı başaramadığı hiç oldu mu diye sorun?

Nesneler ve insanlar bebekler için onlara bağladıkları duygularla ve başka şeylerle ilişki kurma yoluyla da anlam kazanırlar (Staats, 1977). Böylece, annelerinin yüzünü görmek ya da sesini duymak, yalnızca anne kavramını değil, aynı zamanda anneyle bağlantısı kurulan biberon ve beslenme kavramını da çağrıştırır.

İnsan yüzü kavramı ve yabancılardan korkma: Doğuştan algısal tercihler tartışmasında, yenidoğanların biçim (form), kenar çizgisi (contour), karşıtlık (contrast) ve hareketi (movement) tercih ettiğini anımsayacaksınız. İnsan yüzü bunların hepsi açısından zengindir ve dolayısıyla çekici bir uyaran oluşturur. Bir haftalıktan küçük bebekler, çeşitli diğer uyaranların ötesinde, insan yüzüne dikkat etmeyi tercih ederler; bunun nedeni yalnızca onun kavramına sahip olmaları değil, insan yüzünün algısal özellikleridir. Bu kesin görünmektedir, çünkü bir yüzle aynı miktarda biçim ve karşıtlık taşıyan karmakarışık bir görüntüye de dikkat etmeyi tercih ediyorlar.

Bununla birlikte, bebekler ilkel bir insan yüzü kavramı geliştirmeye erkenden başlamaktadırlar. Üç aylık olduklarında bebekler insan yüzünü tanıyor ve ona agucuklar ve gülümsemelerle tepki veriyor görünüyorlar. İnsan yüzünü karmakarışık örüntülere ve diğer uyaranlara tercih etmektedirler (Lewis ve ark., 1973). Belki yabancılara bile gülümsemelerinin ve agulamalarının nedeni onların yüzleri olduğu için tanıdık görünmeleridir.

Eğer bebekleri gözlemlerseniz, doğum ile sekiz ay arasında yabancılara tepkilerinde dikkate değer birtakım sırasal değişimler olduğunu göreceksiniz. Dört ay dolaylarında

bebekler yabancıları ciddi bir biçimde karşılamaya başlarlar, ama etkileşim bir kez kurulduğunda sonuç gülümseme ve sesler çıkarmadır. Yaklaşık yedi aylıkken bebeklerin tepkisi ne olumlu ne de olumsuzdur, ama "donuk"tur (Schaffer, 1966).

Sekiz ay dolaylarında çoğu bebekler, daha çok birdenbire, genellikle çekilme, ağlama ve diğer kaygı belirtileriyle kendini gösteren, *yabancılardan korkma* olarak adlandırılan tepkiyi göstermeye başlarlar. Böylece, bu yaştaki bir bebek tanıdık kişileri tanıdık olmayanlardan ayırmaya yetenekli olmalı ve yakın aile üyelerine ve arkadaşlara ilişkin bazı ilkel kavramları geliştirebilmelidir.

Farklı bebekler farklı zamanlarda yabancılardan korkmaya başlarlar ve korkuyor görünmelerinin derecesi de değişir. Gerçekte, bazı bebeklerde bu tepki hiçbir zaman görülmez. Yabancıları aileden olanlardan ayırt edebiliyorlarsa da, yabancıların mutlaka tehlikeli olmadığını ancak önemli deneyimlerden öğrenebilirler.

Nesnenin sürekliliği: Bir kez daha kendinizi küçük bir bebek olarak düşleyin. Bir nesnenin ne olduğunu, neden yapıldığını, ne yapabildiğini, ne için olduğunu, diğer nesnelerle büyüklük, biçim, renk ve ağırlık açısından nasıl ilişki kurduğunu bilmiyorsunuz; hatta sizin onunla etkileşiminizden ayrı bir varlık olduğunu ve onu görmediğinizde bile var olmayı sürdürdüğünü bilmiyorsunuz. İlk iki yılda bebekler, bazen *nesne kavramı* adı da verilen bir nesne sürekliliği anlayışını yavaş yavaş geliştirirler. Bu yetenek diğer bütün bilişsel gelişimin temel bir ögesidir. *Nesnenin sürekliliği,* nesnelerin uzayda yer tutan varlıklar olduğuna ve algı alanı dışında olduklarında bile var olmayı sürdürdüklerine ilişkin bilgidir (Flavell, 1977). Bu gelişim bütün bebeklerde özel bir sıra izleyerek ortaya çıkmaktadır.

Dört aylıktan küçük: Anımsayacağınız gibi, bir-dört ay arasındaki bebekte kavram gelişiminin tek kanıtı *alış-*

ma'dır. Alışma, bebeğin gördüğü ya da işittiği bir uyarana ilişkin bulanık bir belleği depolamasının belirtisi olarak alınabilir. Örneğin, dört aylıktan küçük bebeklere kırmızı plastikten bir halka tekrar tekrar gösterildiğinde bir süre sonra ondan yorulmaktadırlar, bu da onunla ilgili anıları olduğunun kanıtıdır. Ancak, halkanın üzeri bir kumaşla örtüldüğünde bebekler onu aramamaktadırlar. Eğer halka önlerinde yavaşça hareket ettirilirse onu gözleriyle izlemektedirler, ama halka bir perdenin arkasına giderse ilgilerini kaybetmekte ve başka tarafa dönmektedirler. Gözden uzak, gönülden uzak!

Dört-sekiz aylık: Dört-sekiz ay arasında bebekler nesneleri bağımsız olarak var olan varlıklar olarak algılamaya başladıklarını gösterirler. Yüksek mama sandalyesinden kaşık yere düşerse kısa bir an onu aramaya girişeceklerdir, bu da beş-altı ay arasındaki tipik davranıştır. Eğer tanıdık bir oyuncak onların önünde bir örtünün altına konursa örtüye ısrarla bakabilir ve hemen ilgilerini kaybedebilirler; ama oyuncağı kısmen görebilirlerse ona ulaşmaya çalışırlar.

Sekiz-on iki aylık: Sekizle on iki ay arasında bebekler örtüyü etkin bir biçimde kaldırarak üzeri örtülü oyuncağı güvenli bir biçimde ararlar (Flavell, 1977). Ancak, eğer oyuncağı bir örtünün altına tekrar tekrar saklar, sonra da bir ikinci örtünün altına saklarsanız, bebekler oyuncağı ilk örtünün altında arayacaklardır. Bu yaştaki bebeklerin nesne kavramlarında hâlâ ciddi sınırlılıklar vardır.

On iki-on sekiz aylık: On ikiyle on sekiz ay arasında bebekler nesneyi en son gördükleri yerde aramaları gerektiğini derece derece anlarlar. Oyuncağı hangi örtünün altında olduğuna bakmadan bulurlar. Bununla birlikte, hâlâ sınırlılıkları vardır. Örneğin, oyuncağı bir kabın altına koyar, kabı bir kutunun altına kaydırır, oyuncağı bırakır ve boş kabı dışarı çıkarırsanız, bebekler oyuncağı örtünün al-

tında değil kabın altında arayacaklardır (Flavell, 1977).

On sekiz-yirmi dört aylık: On sekizle yirmi dört ay arasında bebekler nesnelerin temel fiziksel özelliklerini doğru olarak anlamış görünmektedirler. Bütün olası saklanma yerlerini araştırırlar ve hatta oyuncağı kendileri saklayarak size karşılık verirler (Flavell, 1977).

Kuşkusuz bebekler, bütün nesneler için doğru olduğunu fark etmeden önce, tanıdık özel nesnelerin sürekliliği olduğunu fark ederler. Gerçekten de, kanıtlar *kişinin sürekliliği*'nin nesnenin sürekliliğinden önce geldiğini göstermektedir. Örneğin, bebekler annelerinin başka bir odada ve görüş alanı dışında olduğunda bile varolmayı sürdürdüğünü, biberonlarının da öyle olduğunu anlamadan önce anlarlar (Bell, 1970).

Süreklilik nesnelerin ortak olarak sahip olduğu bir özellik olduğu için, nesne kavramı bir sınıf kavramıdır. Bebekler nesnelere ilişkin bir sınıf kavramı geliştirirken çok çeşitli nesnelerin her birinde değişmez özellikleri çekip çıkarmaktadırlar. Böyle bir özellik süreklidir. Bundan dolayı temel kavramların ilk gelişimi derece derece ve sırasal bir süreçtir.

Eğer olanak bulursanız, bir ya da iki bebeğin, nesnenin sürekliliği kavramının gelişimi konusunda sıranın hangi evreslnde olduğunu sınayın. Onları bir masanın karşısında annelerinin kucağına ya da annelerinin karşısında yüksek bir mama sandalyesine oturtun. Onlara bir oyuncak gösterin. Sonra oyuncağın üstüne bir kumaş örtün. Bebekler oyuncağı arıyorlar mı? Gözleriyle mi? Elleriyle mi? Eğer oyuncağı bulurlarsa aynı şeyi bu kez iki parça kumaşla deneyin. Gene başarırlarsa bir kumaş ve bir kapla deneyin. Eğer bebekler üç-beş aylık ise annelerine onlarla "cii-ee" oyunu oynatın. Anne görüş alanından çıktığında onu arıyorlar mı?

Düşünmenin ve Akıl Yürütmenin Temelleri

Her ne kadar temel kavramlar ilk bilişsel gelişimin önemli bir bölümünü oluşturuyorsa da, en temel kavramların nasıl biçimlendiğini hatta onların ne olduğunu henüz betimleyemiyoruz ya da açıklayamıyoruz. *Jean Piaget* ilk kavram gelişimini inceleme yolunu açmıştır ve onun bebeklikteki nesne kavramı konusundaki çalışmaları sonraki araştırmaları özendirmiştir. Bebeklikteki bilişsel gelişime ilişkin ilk araştırmalarında Piaget kendi üç çocuğunu, eylemleri hakkında son derece ayrıntılı notlar alarak, her zaman zihinsel süreçleri ve bunlarda ortaya çıkabilecek değişimleri çıkarsamaya çalışarak yakından gözlemledi.

Piaget'nin daha sonraki çalışmaları özellikle düşünce süreçleriyle ve bunların gelişim yollarıyla ilgilidir. Piaget'nin kuramını ve araştırma yöntemlerini daha tam olarak Bölüm 8'de tartışacağız, burada ise sonraki düşüncenin ve akıl yürütmenin temeli olarak bebek zekâsına ilişkin görüşlerini ele alacağız.

Piaget'ye göre bebekler *duyu-hareket eylemlerinde dile gelen bir zekâ türü* ortaya koyarlar. Bu nedenle Piaget bebekliği bilişsel gelişimin *duyu-hareket dönemi* olarak nitelemektedir. Genel olarak söylenirse bu dönem bebeklikten yaklaşık iki yaşına kadar sürmektedir.

Duyu-hareket zekâsı: Bebekler terimin yaygın anlamında "düşünmez" ve "bilmez"ler. Piaget'ye göre bebeklerin gelişen *bilişsel yetenekleri başlangıçta duyu-hareket eylemlerinde dile gelir.* Bebekler henüz "düşünme"ye yetenekli değillerdir, yani bilgiyi zihinsel olarak (ilkel bir düzeyin ötesinde) işleyemezler, sorunları kafalarında çözemezler ya da soyut simgeler kullanamazlar. Bununla birlikte, çevreleriyle etkileşime girerek olgunlaştıkça ve deneyim kazandıkça, önceden kestirilebilir, örgütlenmiş, *"zekâ görünümlü" duyu-hareket eylemleri*ne gittikçe artan bir yeter-

Tablo 6-1

Piaget'nin Düşüncenin Gelişimine İlişkin Dönemleri

Dönem	*Yaklaşık yaş*	*Betimleme*
DUYU-HAREKET	Doğum-2 yaş	Bebeğin zekâsı çevresiyle gitgide daha uyumlu hale gelen duyu-hareket etkileşimlerinde kendini gösterir. Bebek zihinsel düşünme ya da anlama anlamında "bilmez" ya da "düşünmez"; daha çok duyu-hareket eylemleriyle tutarlı ve akla yakın yollarla çevresinin değişik yönleri üzerinde yaptığı işlemlerle "bilir" ve "düşünür".
İŞLEM ÖNCESİ	2-6 ya da 7 yaşlar	Bu düzeyde düşünce mantık dışıdır ve anlık, görünür koşullara son derece bağımlıdır. Zihinsel tasarımlama şimdi olanaklı olsa da, bilgi sistemli biçimde işlenmez. Küçük çocuklar belirli bir zamanda bir durumun yalnızca bir yönünü ele alma yeteneğine sahiptirler.
SOMUT İŞLEMLER	7-11 ya da 12 yaşlar	Çocuklar şimdi bilgiyi sistemli ve mantıklı biçimde işleyebilirler, ama bunu yalnızca bilgi somut biçimde verildiği zaman yapabilirler. Soyut bilgiler verildiğinde yetersiz görünürler. İlkokul çağındaki çocuklar somut bir dönüşümü zihinsel olarak tersine çevirebilir ve belirli bir zamanda bir durumun birçok yönünü ele alabilirler.
SOYUT İŞLEMLER	12 yaş ve üzeri	Soyut işlemlere ulaşan ergenler varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilirler.

lik gösterdikleri kesindir (Flavell, 1977). Bebekler özel nesneleri onlarla etkileşime girdikleri gitgide daha duyarlı yollarla "bildiklerini" gösterirler. *Bebeklerin zekası –gerçek düşünme anlamında– derin düşünücü (contemplative) ya da irdeleyici(reflective) bir zeka değildir; daha çok algılayan-ve yapan* bir zekadır, bilişsel işleyişin *eylemle-sınırlı* bir türüdür.

Bu dönemin temel görevi, çocukların şeyleri evirip çevirmesine ve keşfetmesine yardım eden gitgide etkili ve karmaşık duyu-hareket eylemlerinin gelişmesidir. Piaget bu tür eylemleri *duyu-hareket şemaları* olarak adlandırmıştır. Bir *duyu-hareket şeması,* bebeklerin ilişkiye girdikleri nesnelere, maddelere, insanlara ya da diğer uyaranlara uyguladıkları örgütlü bir eylem ya da eylem sırasıdır.

Duyu-hareket şeması terimi gerçekte oldukça basittir. Söz gelimi, *emme* bir şema örneği olarak verilebilir. Bu şema, ağzın ve boğazın duyusal ve hareketsel aygıtlarının eylemini eşgüdümler ve sütü elde etmeye ilişkin *"zekice" bir amacı* vardır. Gözlerin yönlendirdiği uzanma da bir duyusal ve hareketsel eşgüdümler sırası içerir ve bir şema oluşturur; bakma, dinleme, vurma –belki bir oyuncağı masaya vurma–, itme, sıkıştırma, sallama, düşünse de öyledir. Bebekler bütün bunları çevrelerini keşfetmek, sınamak, tanımak, aynı zamanda onun hakkında daha şimdiden ne çok şey bildiklerini göstermek için kullanırlar.

Bir duyu-hareket şeması geliştikçe bebek onu bellekte depolar ve o sürekli bir yetenek haline gelir. Genellikle özel bir şema özel bir uyaran aracılığıyla ortaya çıkar. Yaklaşan bir memebaşının görüntüsü bir meme şemasını çağrıştırır, açılan bir kapının görüntüsü ise bunu çağrıştırmaz. Bu nedenle meme başı emme şeması için bir *besi* olarak adlandırılır; *besi,* bir bebeği özel bir duyu-hareket şemasına bağlanmaya uyaran herhangi bir şeye verilen addır.

Piaget, *ilk duyu-hareket şemalarının ilk düşünme yete-*

*neklerinin temelini oluşturduğu*na inanmaktadır. Bebekler, şeyleri gitgide daha zekice yollarla fiziksel olarak evirip çevirmekten, onların kavramlarını zihinsel olarak evirip çevirmeye doğru derece derece ilerlerler.

Doğuştan duyu-hareket şemaları: Piaget bebeklerin doğarken getirdiği *bazı refleksleri* iki nedenle *doğuştan duyu-hareket şemaları* olarak adlandırmıştır: (1) bunlar ilkel tepkiler olsalar da, bebeklere çevreleriyle etkileşime girmeye başlama olanağı veren örgütlenmiş duyu-hareket eylemleridir, ve (2) bunlar daha incelmiş ve istemli duyu-hareket şemaları için temel sağlarlar.

Örneğin, *emme refleksi doğuştan bir duyu-hareket şemasıdır.* Yenidoğanın dudakları uyarıldığında ilkel bir emme tepkisi ortaya çıkar. Ancak, bebeğin emme yeteneği deneyimle hızla değişir, meme başından süt almada daha etkili olur. Değişik türde ve biçimde meme başları, biberonlar ya da göğüsler emme hareketlerinde, dudakların biçiminde, dilin yerleştirilmesinde ve emme gücünde hafif farklılıklar gerektirir ve yenidoğanlar emme şemalarını duruma hızla uydururlar. Yenidoğanlar çevrenin istemlerine ayarlayarak *doğuştan emme şemalarını geliştirirler ve değiştirirler.* Çevresel etkenlerin yapılacak ayarlamaların türünü belirlediğine dikkat ediniz. Ayrıca, yeni şemalar eskilerden geliştiği için, ilk gelişimi etkileyen çevresel etkenler daha sonraki gelişimin gizilgücünü de etkilerler.

Özümleme ve uyma: Piaget'ye göre, duyu-hareket şemalarının gelişimi bebeklerin çevrelerine uyumlarından doğar ve birbirini tamamlayan *özümleme* ve *uyma* süreçleri aracılığıyla gerçekleşir. Bebekler özümleme'de daha önce geliştirdikleri bir duyu-hareket şemasını kullanırlar. *Uyma*'da, yeni bir şeyle daha etkili bir etkileşime girmek için duyu-hareket şemalarını değiştirir ya da uyarlarlar. Örnek olarak yakalama şemasını ele alalım.

Dört aylık Jody'ye ufak boncuklarla dolu plastik bir

halka ilk kez gösterilmektedir. Jody kısa geçmişinde nesneleri yakalamak için uzanmıştır. *Uzanma* ve *yakalama* onun şimdiden belirli bir ölçüde *kazandığı duyu-hareket şemalarıdır*. Jody halkayı gördüğünde halka onun uzanma ve yakalama şemaları için *besi* olarak eylemde bulunur. Küçük, renkli nesnelerle yeterince deneyime sahiptir; böy-

Tablo 6.2.
Bilişsel gelişime ilişkin normatif veriler

Yaş (aylar)	*Bilişsel yetenek*	*Kategori*
1	Görsel olarak geometrik örüntüleri renge, parlaklığa, büyüklüğe yeğler.	
2	Belirli bir zamanda bir tek duyu hareket şeması; kombinasyon yok.	
	Nesneyi döngüsel örüntüde izler.	
	Kaldırılma beklentisi gösterir.	
3-5	İlginç bir etki yaratan raslantısal bir etkinliği yineler.	
	İki şemayı birleştirir.	Nedenselliğin habercesi
	Hareket eden bir nesnenin az önce gözden kaybolduğu yere bakar.	Duyu hareket zekâsı
		Nesne sürekliliğinin habercisi
6-8	Kısmen gizlenmiş bir nesnenin üstünü açar.	Nesne sürekliliğinin habercisi
	Kendi yüzünü örten örtüyü kaldırır.	Taklit
	Tanıdık bir el hareketini ya da sesi taklit etmeye girişir.	Nedensillik
	Az önce gözlemlediği bir eylemi etki için hemen yineler.	
9-12	Göz teması kurduğu bir nesneyi çevirerek, dokunarak, bütün parçalarını evirip çevirerek inceler.	Nesnenin özellikleri ve görünümleri
	Tamamen örtülmüş bir oyuncağı bulur.	Nesne sürekliliği
	Bir etki yaratmak için bir nesneyi evirip çevirir.	Nedensellik

Yaş (aylar)	Bilişsel yetenek	Kategori
	Bir olayı çevredeki ipuçlarından sezdiğini gösterir.	Duyu hareket zekâsı
12-24	Üç kaptan birinin altına gizlenmiş bir nesneyi ilk girişimde bulur.	İncelmiş nesne kavramı
	Küpleri üst üste koyar ve bozar (destekleyici yüzey bilgisini gösterir).	Mekansallık
	Ters bir resmi doğru yönüne çevirir.	Mekânsallık
	Bir nesneyi kendine doğru çekmek için bir sopayı araç olarak kullanır.	Nedensellik
	Bir kabın altına saklandığını, sonra yer değiştirilip ikinci bir kabın altında saklandığını gördüğü bir nesneyi bulur.	İncelmiş nesne kavramı
	Beden hareketlerini, sesleri ve sözcükleri hemen ve doğru olarak taklit eder.	Taklit
	Çok sayıda bir farklı nesneler grubundaki benzer nesnelerden bir çift eşleştirir.	Ayırt etme ve ortak özellikler
	Aynı renkteki (kırmızı, mavi, sarı, yeşil, siyah) küpleri eşleştirir.	Renk tanımı, ayırt etme, ortak özellikler
	Mış gibi yapar.	İşlemöncesi düşüncenin habercisi
	Bir tanesini araması istendiğinde bir gruptan bir şeyi seçer.	Sayısallık
	Bir benzer neseler grubundan en büyüğü ya da en küçüğü seçer.	Sayısallık
24-36	İki sayıyı yineler ve şekilleri eşleştirir.	İşitsel bellek, eşleştirme
	Kullanılması söylendiğinde tanıdık bir nesneyi (kaşık, bardak, top, kitap) gösterir.	Nedensellik

Kaynak: Coulee Region Infant Development Center bilişsel gelişim kontrol listesi.

lece, daha önce hiç görmemiş olsa bile, halkayı yakalanacak bir şey olarak belli belirsiz tanır. Böylece, bu yeni çevresel içeriği kendi eski şemalarına *özümlemeye* çalışır. Halkaya sanki daha önce tanıdığı bir şeymiş gibi davranır.

Ancak, halka daha önce yaşadığı başka nesnelerden farklı özelliklere sahiptir ve duyu-hareket şemalarını birazcık değiştirerek ona *uyması* gerekmektedir. Görüşünü halkanın kenar çizgisini algılamaya ayarlamalıdır. Halkayı yakalayarak parmaklarını onun boyuna ve biçimine uydurması gerekmektedir. Halkayı kaldırarak kas gücünü onun ağırlığına uydurmalıdır. Onun çıngırdama özelliğini ortaya çıkarırken –tabii bu bir çıngıraksa– hareketini onu daha hızlı sallayarak ya da bir şeye vurarak değiştirmelidir. Bebekler yararlı olanı buluncaya kadar birçok rastlantısal uyma yapabilirler, ama bir kez bulunca da onu tekrarlar ve içe alırlar. Kısacası, plastik halka bebekten yeni istemlerde bulunur ve ona yeni olanaklar sunar. Ama bebek halka üzerinde etkili işlemler yapmak için eski duyu-hareket şemalarını değiştirmek zorundadır.

Bebekler küçük uymalar aracılığıyla eski şemaları üzerinde derece derece değişim ve düzenlemeler yaparlar. Yaptıkları şey yeni çevresel istemlere *uyum sağlama*'dır ve bu uyum sağlama daha fazla duyu-hareket gelişimine yol açar. Örneğin, bebeklerin çoğu yedinci aya gelindiğinde emekleme için bir şema örgütler. Bu serüvende bebeklerin çoğu sonunda merdiven basamaklarıyla karşılaşır. Basamakları emekleme şemalarına özümlemeye çalıştıklarında güçlükle karşılaşırlar, çünkü basamaklar yeni bir çevresel içeriği temsil ederler. Derece derece, kollarını ve bacaklarını hareket ettirme, ağırlıklarına yer değiştirme yollarını ve uyguladıkları güç miktarını değiştirirler. Sonunda basamakları emekleyerek çıkmaya yetenekli olurlar.

Fakat şemalarda yalnızca küçük uymalar yapılabilir. Bir durum bebeklerin önceden sahip olduğunun çok öte-

sinde beceriler gerektirdiğinde bebekler bununla baş edebilmek için mevcut becerilerini yeterince değiştiremezler. Çok zor çevresel istemler bebeklerin duyu-hareket gelişimini *kolaylaştırmaz*. Çevre çocuğun şimdiden sahip olduğunun azıcık ötesinde yetenekler istediğinde gelişim en etkili biçimde uyarılmış olacaktır. Bu olgu ile *hazır oluş* kavramı arasındaki benzerliği hemen fark edebilirsiniz. Çevresel bir istemin ya da özel bir eğitimin bir çocuğun ilerlemesine katkıda bulunması şimdiki yetenek düzeyine ya da hazır oluşa bağlıdır.

Basamakları emekleyerek çıkan bebek genellikle emekleyerek inmeye hazır değildir, tepeye çıktığında büyük olasılıkla korkuya kapılır ve yardım için ağlar. Aşağıya inmek, etrafında dönmek ve bütün hareketleri tersine çevirmek gibi başlangıçta pek çok uyma gerektirir. Böylece, yukarı çıkmak bebeğin duyu-hareket gelişimini aşağı inmenin yapacağından daha önce kolaylaştırır. Bebeğin şemalarında küçük değişiklikler gerektiren herhangi bir çevresel içerik gelişim için en fazlasını yapar: Şemalar derece derece değişir ve yeni şemalar eskilerden ortaya çıkar. Uygulama düzeyinde bunun anlamı bebeklerin farklı büyüme evrelerinde farklı oyuncaklara, etkinliklere ve malzemelere gereksinme göstermesidir.

Bebeklerde Öğrenme

Küçük bebekler deneyimle öğrenebilirler mi? Davranışlarını değişen durumlara uyarlayabilirler mi? Sınırlılıklar olsa bile, evet! Kron (1973), yenidoğanların, emme davranışlarını, çeşitli deneysel durumlara uydurmada en büyük etkililiği sağlamak için değiştirmeyi öğrendiklerini gösterdi. Bu örnekte süt *pekiştireç*'ti. Bir *pekiştireç* bir davranışı izleyen ve olasılıkla benzer durumlarda onu tekrar oluşturan herhangi bir şeydir. Bebekler en fazla süt sağlayan emme örün-

tüsünü çabucak öğrendiler. Etkili emme davranışları daha fazla sütle pekiştirilmişti; etkisiz olanlar pekiştirilmemişti. Bebeklere yeni davranışlar "öğretmek" için pekiştirmenin kullanılması, *edimsel* ya da *araçlı koşullanma* (Bölüm 5'te değinilmişti) olarak adlandırılır. Siqueland (1973) küçük bebeklerde başını çevirme tepkilerini koşulladı; Siqueland ve Delucia (1973), küçük bebeklerin duvara yansıtılan resimlerden görsel pekiştirme sağlamak için emme davranışlarını değiştirdiklerini gösterdi. Emme ve başını çevirme bebeğin en eski kontrollu tepkileri arasında yer alır ve yaşamın ilk günlerinde bile koşullanabilir. Fakat küçük bebek birinci ya da ikinci ayda çok az istemli hareket yapabilir, bu nedenle koşullanabilecek tepkiler de sınırlıdır.

İLK DİL GELİŞİMİ

Bebeklerin çevrelerini keşfettikleri ve yeni deneyimler aradıkları sırada, çok sayıda temel algısal, hareketsel ve bilişsel yeteneğin ortaya çıktığı bir dönem olarak bebekliğin fotoğrafına sahipsiniz. Ama fotoğraf henüz tam değil; sözel yetenekler de ortaya çıkmaktadır.

Yine, durun ve düşünün. Geniş sözcük dağarcığınızı düşünün. Başka bir insana hiç durmaksızın ne çok farklı şey ilettiğinizi düşünün; sözcükleri nasıl telaffuz ettiğinizi, onların ne anlama geldiğini ya da onları hangi sıraya koyduğunuzu anımsayın. Grameriniz her zaman yetkin olmasa bile doğru fiil zamanlarını ve cümle yapılarını kullanıyorsunuz ve konuşmanız düşüncelerinizi iletmede uygun tonlamaya ve vurgulamaya sahip. Anlayabildiğiniz sayısız konuşma cümlelerini de düşünün. Aynı sözcükler kullanıldığında bile farklı sözcük sırasıyla, takılarla, tonlama ve vurgulamayla anlamın nasıl değiştiğini bilirsiniz. Dahası, bütün bu karmaşık şeyleri görünüşte çok az çabayla yapıyorsunuz. Kısacası, bilgi iletmeyi düzenleyen bir dizi kurala

göre birleştirilmiş bir dizi karmaşık sözel simge olarak tanımlanabilen *dil*'i kullanıyorsunuz.

Yeni doğmuş bir bebek olarak dil kavramına ve onun işlevlerine sahip değildiniz. Büyük olasılıkla insan konuşması size yalnızca bir ses türü gibi geliyordu. Dilin seslerini üretmeyle ilgili kaslar üzerinde çok az kontrolünüz vardı ya da hiç yoktu. O günden bu yana dil yeteneğinizde ortaya çıkan çok büyük değişimleri ve resmi eğitim olmadan kazandığınız son derece karmaşık becerileri düşünün. Hemen hemen hiç güç harcamadan ortaya çıkıyor gibi göründüğü için belki de bütün bunların üstünde hiç durmadınız şimdiye kadar.

Ama, dilleri olmadığı için bebeklerin iletişim kuramayacağı izlenimine kapılmayın. Bebekler, Bölüm 7'de daha ayrıntılı biçimde açıklanacağı gibi, çok çeşitli yollarla iletişim kurarlar. Dahası, bebekler dil gelişimi için çok iyi donanmışlardır ve bu bölümü okuduktan sonra bebeklerin ve küçük çocukların sözel anlatımları ilginizi çekecek ve size daha anlamlı gelecektir.

İnsan yavruları, üç kısa yıl içinde, cızırdamadan başlayarak, konuşulduğunu duydukları son derece karmaşık sözel simgeler sisteminin temel seslerini, yapısını ve işlevini kazanırlar. Ayrıca, onların ne duyduklarını düşlemeye çalışın. Çoğu sözsüzdür ve taslak halindedir. Birçok sözcüğün nasıl pek çok farklı anlam alabileceğini de düşünün. Son yirmi yıl küçük çocukların bu önemli görevi nasıl başardığı konusunda büyük bir ilgi ve araştırma dalgasına tanık oldu. Bu araştırmaların çoğu temelde farklı olan belli başlı iki bakış açısından yürütüldü: *Psikolengüistik* (ya da üretme kuramı) ve *öğrenme kuramı*.

Gelişimsel Psikolengüistik

Psikolengüistik, sözcüğün de gösterdiği gibi, iki disiplinin

birleşimidir: Bilişsel psikoloji ve dilbilim. Bilişsel psikoloji bilginin kazanılmasında ve örgütlenmesinde bilişsel yapıların yerini ve önemini vurgular. Benzer biçimde, bir disiplin olarak dilbilim dilin yapılarıyla ve örüntüleriyle ilgilenir. Bu disiplinlerin birleşmesi kavramların uygulanmasını ve birbirlerinden bağımsız olarak çalıştıklarında gözden kaçırılabilecekleri anlamayı olanaklı kılmaktadır. Psikolengüistikçilerin kullandığı önemli bir araştırma yöntemi, insanın doğumdan konuşabildiği zamana kadarki sözel anlatımlarını kaydetmeyi ve incelemeyi içerir. Piskolengüistikçiler bu tür verileri çeşitli kültürlerde elde ettiler. Bu verileri çözümleyerek bütün bebeklerin –çocukların karşılaştığı kültüre ya da dile bakılmaksızın– son derece benzer bir dil evreleri sırasından geçtiklerini keşfettiler. Başka bir deyişle, Rus, Çin, Fransız ve Etiyopya bebekleri konuşmayı kazanırken Amerikan bebekleriyle aynı tür basamakları tırmanırlar.

Dilöncesi gelişim: Bebeklerin ilk anlaşılır sözcüklerini konuşmadan önceki dönemi *dilöncesi* olarak adlandırılır. Dilöncesi dönemde birbirinden oldukça farklı üç evrenin ortaya çıktığı görülür.

1. Evre: Ağlama: Doğumdan sonraki ilk iki hafta sırasında bebekler genellikle ağlamanın dışında çok az ses çıkarırlar. Bununla birlikte, bebekler dil gelişimini kolaylaştıran çeşitli yeteneklerle ve yönelimlerle doğarlar. Dilöncesi yetenekler *alıcı* ve *üretici* olarak iki büyük kategoriye ayrılabilir (Deese, 1970).

Alıcı yetenekler sesleri işitmeyi, birbirinden ayırmayı ve yorumlamayı içerir. Alışma olgusunu kullanan pek çok araştırma, altı haftalık bebeklerin son derece benzer konuşma seslerini ayırt edebildiğini göstermektedir. Örneğin, Eimas ve arkadaşları (1971) küçük bebeklerin bir teybin çalmasını sürdürme doğrultusunda bir yatıştırıcıyı emmeyi öğrendikleri bir deney yürüttüler. Teypte bir insan sesi

"peh, peh, peh" sözcüklerini tekrarlıyordu. Bebekler bu kayıta alıştıklarında emmelerini büyük ölçüde yavaşlattılar. Sonra deneyci sesi "beh, beh, beh"e çevirdi. Bebekler emmelerini arttırdılar ve böylece sesteki hafif bir değişimi *ayırt edebildiklerini* gösterdiler. Aynı yöntemi kullanan başka araştırmalar da benzer sonuçlar elde ettiler (örneğin, Morse, 1972; Trehub, 1973; Eilers ve Minifie, 1975). Küçük bebekler tonlama ve vurgulama farklılıklarını bulmaya da yetenekli görünmektedirler. Spring (1975) bebeklerin "beba"yı "babe"den ayırabildiklerini buldu.

Bebeklerin ilk sözcüklerini söylemeye hazır olmalarından çok önce insan sesine özellikle duyarlı olduklarına inanılmaktadır (Deese, 1970) ve bu duyarlılığın kısmen doğuştan olabileceği konusunda bazı kanıtlar vardır. Örneğin, bazı araştırmalar bebeklerin son derece benzer insan konuşması seslerini, son derece benzer konuşma dışı sesleri ayırabildiklerinden anlamlı ölçüde daha iyi ayırabildiklerini belirttiler (Dale, 1976). Alıcı beceriler, yalnızca konuşmaya dikkat etme ve onun seslerini ayırt etme yeteneğine değil, sesleri işleme, şifrelerini çözme ve onlardan anlam çıkarma yeteneğine de bağlıdır. Psikolengüistikçiler bebeğin gerekli bilgi-işleme yetenekleriyle doğduğuna inanırlar.

Bebekler konuşma *üretimi* için –her ne kadar kontrolunun kazanılması zaman alıyorsa da– incelmiş bir donanımla doğarlar. Ama konuşmak sözcükleri telaffuz etmekten fazlasını gerektirir. Papağanlar bunu yapabilir. Konuşmak bir anlamı olan özgün sözler yaratmakla ilgilidir ve burada da psikolengüistikçiler bebeğin dil işleme yetenekleriyle doğduğunu varsayarlar. Özetle, bebek dünyaya dil geliştirmeye iyice hazır olarak gelir; kuşkusuz bu da ağlamayla başlayan bir süreçtir.

II. Evre: Agulama: Ikinci ayın başlaması dolaylarında bebekler *agulama* olarak nitelendirilen sesler çıkarmaya

başlarlar. Bu sesler çoğu zaman "oooo" ya da "aaah" gibi açık ünlüler ve fokurdama sesleridir. "Tıt" ve "kkk", sonra "ooo" ve "aaah" seslerini telaffuz etmeyi deneyin, ünlülerin niçin daha erken geldiğini göreceksiniz; bunlar dil, dudaklar ve dişle daha az eklemleme gerektirmektedir. Eğer küçük bir bebeği gözlemleyebilirseniz agulamasına dikkat edin. Bebek bunu ne sıklıkla yapıyor? Hangi durumlarda? Ses neye benziyor? Bazı bebekler çok fazla agular ve –belki bu sesler kendi eylemlerinin sonucu olduğu için– bundan zevk alıyor görünürler. Sağır bebekler bile hiçbir zaman taklit edecek insan sesi duymadıkları halde aguladıkları için bu eğilimin doğuştan olduğunu biliyoruz.

III. Evre: Cıvıldama: Bebekler altı aylık olduklarında, ünsüzlerin de içinde bulunduğu çok çeşitli sesler için dudaklarını, dillerini, dişlerini ve gırtlaklarını çok fazla kullanırlar. Psikolengüistikçiler bu seslere *cıvıldama* adını verirler. Kuramsal olarak, *ilk cıvıldama evresi*'ndeki bebekler, çevrelerindeki konuşma dilinde duymuş olsalar da olmasalar da, insanın konuşma aygıtının yetenekli olduğu herhangi bir sesi üretebilirler. Ancak, bebeğin çevresinin diline yabancı sesler zamanla bırakılır. *Son cıvıldama evresi*'nde bebekler sıklıkla işittikleri sesleri çıkarırlar; aynı zamanda, "ga ga ga", "ba ba ba" gibi heceleri söylemek için ünlüleri ve ünsüzleri tekrar tekrar birleştirmeye ve büyüklerinin dilinin *tonlama, ritm* ve *vurgulama* örüntülerini kullanmaya başlarlar. Kültürlerinin dilinin ses ve tonlama örüntülerine egemen olan çocuklar, sanki gerçek cümlelerin uzun dizisiyle konuşuyormuş gibi sesler çıkaran cıvıldamalar üretirler çoğu zaman.

Sağır bebekler, her ne kadar kendilerini ve başkalarını duyamıyorlarsa da, aynı başlangıç evrelerinden geçiyor görünmektedirler; ama özel bir eğitim olmadan ilk cıvıldama evresinin ötesinde ilerleme göstermezler, ses vermeleri derece derece azalır.. Son cıvıldama evresine ulaşamazlar,

çünkü işitmedikleri tonlama ve vurgulama örüntülerini elde edemezler. Açıkça, ilk cıvıldama evresinden sonra, işitme konuşması dilin kazanılmasında gitgide önemli olmaktadır.

Dilsel gelişim:* Dilsel gelişim çocukların ilk sözcüklerini konuşmalarından sonraki dönemi dile getirir. Bu dönemde de üç evre vardır.

IV. Evre: Tek sözcük: Bebek genellikle birinci doğum günü dolaylarında ilk anlaşılır sözcüğünü söylediğinde cıvıldama evresi sona erer; bu, dilöncesi gelişimden *dilsel gelişim*'e geçişi gösterir. Dilsel gelişimin başlangıcını belirlemek her zaman kolay değildir, çünkü bazı cıvıldamalar bebek sözcükleri kullanmaya başladıktan sonra da sürebilir ve ilk "sözcükler" bazen cıvıldamalara çok benzerdir. Psikologlar ilk sözcüğü neyin oluşturduğu konusunda ayrılırlar. Bir çocuk ailedeki kediyi, olasılıkla "kedicik-kedicik" (kitty-kitty) yerine "kiki" olarak adlandırmıştır. "Kiki" bir sözcük müdür? Birçok açıdan bir sözcüğe benzemektedir. Aynı biçimde tekrar tekrar söylenmiştir, taklit olmaktan çok kendiliğinden konuşmadır ve ailenin kedisine (ve diğer kürklü nesnelere) sürekli olarak uygulanmıştır. Ama yetişkin sözcük dağarcığının bir parçası değildir ve "kedi" (cat) ya da "kedicik" (kitty) sözcüğünün özel anlamına sahip değildir.

Bebeklerin ilk az sayıdaki sözcüklerini geliştirmeleri aylar alır, ama on ya da daha fazla sözcüğü bir kez kazanırlarsa sözcük dağarcıkları daha hızla artar. Nelson'un (1973) araştırmasında bebeklerin on sözcüklük bir dağarcık kazanmalarının ortalama yaşı on beş aydı. Ama elli sözcüklük dağarcığın ortalama yaşı on dokuz aydı.

Nelson (1973), küçük çocukların ilk sözcük dağarcıklarını altı farklı kategoride sınıfladı. Nelson, *genel nomialler*

* Dil gelişimi = Language development; dilsel gelişim = linguistic development karşılığı (ç.n.).

olarak adlandırılan "kedi", "top" gibi nesne sınıflarının adlarının, araştırmanın örneklemindeki küçük çocukların sözcük dağarcığındaki sözcüklerin yaklaşık yarısını oluşturduğunu buldu. *Özel nomialler* olarak adlandırılan "Babacık", "Babicik" gibi sözcükler ve ev hayvanları adları yüzde 14'ü oluşturuyordu. "Ver", "bak" gibi *eylem sözcükleri* hemen hemen ortak sözcüklerdi. "Benimki" ve "sevimli" gibi *tamlayıcılar* yüzde 9; "evet" ve "lütfen" gibi *kişisel-toplumsal sözcükler* yüzde 8; "ne", "için" gibi *işlev sözcükleri* yüzde 4 oranındaydı.

Bebekler ilk sözcüklerini bir kez söylediklerinde, çoğunun cümlelerden çok tek tek sözcüklerle konuşması aylar sürer (Deese, 1970). Psikolengüistikçiler bu tek sözcüklü konuşmaların tek sözcüğün anlamını aşan bir anlatım oluşturduğunu düşündüler ve "tek sözcüklü cümleler"i *tümcümleler* olarak adlandırdılar. Bir tümcümlenin anlamı, bağlam, bebeğin tonlaması ve vurgulaması tarafından belirlenir (Deese, 1970). Bir buçuk yaşındaki küçük çocuklar babaları evden çıkarken "güle güle babacığım" (Good bye, Daddy) anlamında "Allahaısmarladık" (Bye bye) diyebilirler. Ya da paltosunu giyen annesine kendi ceketini sürükleyip getirirerek "Ben de gidebilir miyim?" anlamında "Bay bay?" diyebilirler. Ya da ceketi elinde olan babasına "yürüyüşe çıkalım" anlamında "Bay bay" diyebilir. Eğer bebekler gerçekten bütün bir cümleyi tek bir sözcükle anlatabiliyorlarsa, bu onların bilişsel gelişimlerinin dil gelişimlerini aştığının bir göstergesidir. Ancak, bu tek sözcüklü konuşmaların gerçekten doğru olup olmadığı konusunda görüş ayrılığı vardır. Başka araştırmacılar, bebeklerin iki ya da daha fazla sözcüğü birleştirmeye başlayıncaya kadar, bildirici, soru sorucu, buyruk verici sözcükleri farklılaştırmak için farklı tonlamaları tutarlı olarak kullanmadıklarını bildirmektedirler (Bloom, 1973). Genellikle bebekler cümleleri kendileri üretmeden önce başkalarının

cümlelerini anlarlar.

V. Evre: Telgraf konuşması: Bazen, ikinci doğum günlerinden hemen önce çocukların çoğu, genellikle büyük ölçüde *taşıyıcılar*'dan oluşan iki ya da üç sözcüklü cümleler kurmaya başlarlar. Taşıyıcılar (contentives) bir cümlede taşınacak bilginin çoğunu taşıyan sözcüklerdir. En az yararlı sözcükler bağlayıcılardır (functors). "Annecim, lütfen bana bir öykü oku" cümlesinde taşıyıcılar "annecim", "oku", "öykü" sözcükleri, bağlayıcılar "lütfen", "bana", "bir" sözcükleridir. Bir çocuk "annecim oku" ya da "öykü oku" ya da "annecim öykü oku" diyebilir ve böyle cümleler *telgraf konuşması* olarak tanımlanır; çünkü yetişkinler de telgraf çekerken ekonomik olması için benzer şeyler yaparlar.

Brown (1973), telgraf konuşması evresinin başlarında küçük çocukların cümlelerinin çoğu zaman, "Babam evde" anlamında "Baba, ev" örneğinde olduğu gibi özneyi ve tümleci bir araya getirdiğini göstermektedir. Çocuğun ilk sözcük dağarcığının çoğu, akıcı bir mini cümle olmaktan çok, sıklıkla iki ayrı sözcük olarak telaffuz edilen ("Baba, ev" gibi) adlardan ibarettir. Çocuk daha sonra, "Anne, oku" ya da "Öykü oku" örneklerinde olduğu gibi olasılıkla daha çok özneyi ve eylemi bir araya getirir, birleştirir. Daha sonra bu örüntüler çoğu zaman özne-eylem-tümleç("Ayı yemek kurabiye") biçiminde ya da özne-eylem-yer ("Baba oturmak buraya") biçiminde üç sözcüklü cümlelere doğru genişler. Başka bir ilerleme de bir mülkiyet sözcüğünü iki sözcüklü cümleye eklemek olabilir (örneğin, "Annenin yeni arabasına bak" anlamında "Bak anne araba" gibi). Bu örüntüler derece derece genişler ve dört-beş sözcüğü birleştiren evreler kurulur (örneğin, özne-eylem-mülkiyet-tümleç "Anne oturmak baba iskemle"). Genellikle doğru fiil formları, mülkiyet takıları, tanımlıklar (articles) ve diğer bağlayıcılar kullanılmaz.

*VI. Evre: Tam cümleler**: Telgraf konuşması evresinin daha sonraki bölümünde çocuk gitgide *çekimler* yapmaya başlar. Çekimlerin kazanılması ve kullanılması (çoğul formları, mülkiyet sözcükleri, fiil takıları, yardımcı fiiller, tanımlıklar ve öntakılar) Brown (1973) tarafından incelenmiştir. Brown, bunların kazanılmasının çocuğun bazılarına diğerlerinden önce egemen olması biçiminde oldukça düzenli bir sıra izlediği sonucuna varmaktadır. Brown bunun büyük olasılıkla çekimin karmaşıklığı gibi etkenleri yansıttığını düşünmektedir. Örneğin, "Hızlı koşarım" cümlesinden "Hızlı koşuyorum" cümlesine geçişteki anlam değişikliği, "Annem"den "Annemin şapkası"na geçiştekinden daha incedir ve anlaşılması daha güçtür. Kısacası, çocuk mülkiyet sözcüklerini yardımcı fiillerden önce kullanır, çünkü onları öğrenmek daha kolaydır.

Çocuklar soru sormaya sıralamada görece daha geç başlarlar. Önceleri tonlamayı ve vurguyu doğru yapabilirler, ama "Benim için mi bu?" (This is for me?) ya da "Niçin koşuyor Joey?"(Why Joey is running?) örneklerinde olduğu gibi sözcük sırasını ya da cümle yapısını doğru kuramazlar. "Niçin" sözcüğünün önce geleceğini bilebilirler, ama fiilin özneden önce geleceğini bilemezler (İngilizce'de). Çocuklar burada soruyu bildirici bir cümle yapısına özümlüyor görünüyorlar. Ama sonunda doğrusunu yapacaklardır.

Normal konuşma bozukluğu: Pek çok çocuk üç ile dört yaşlar arasında *normal konuşma bozukluğu* yaşar. Bu terim, tekrarlı sesler, heceler ya da sözcükler gibi küçük dil bozukluklarını (kopukluklar) ya da hatalarını tanımlar; duraklamalar, tıkanma, seslere takılma ve genel "düşünme ve konuşma" bozukluğu gibi (Pushaw, 1976). Ana babalar bazen, yalnızca normal konuşma bozukluğu gösterdiğinde çocuklarının dil sorunları geliştirdiğini düşünerek kaygıya

* Holophrase = tümcümle, whole sentence = tam cümle olarak çevrildi (ç.n.).

kapılırlar. Eğer kaygılarını gösterirlerse çocuğun konuşma konusunda kaygılı olmasına neden olabilir, böylece konuşma bozukluğunu ağırlaştırabilirler.

Şimdi, dilin nasıl geliştiğini açıklamaya çalışan iki büyük kurama göz atalım: *Üretme kuramı* ve *öğrenme kuramı.*

Dil Gelişiminde Üretme Görüşü

Genel olarak *psikolengüistikçiler,* insan yavrusunun dil gelişimine güçlü bir yatkınlıkla ve konuşulanı hemen kapacak nörolojik gizilgüçle doğduğunu kabul eden *üretme kuramı*'nı savunurlar. Bu kuram ana babanın ya da toplumsal çevrenin etkisini vurgulamaz.

Dale'nin (1976) belirttiği gibi, *dil bir üretim sistemidir.* Çocuklar dili kazanırken kendi cümlelerini *üretme* yeteneğini elde ederler. Dildeki sözcüklerin sayısı sınırlı olabilir, ama bir kimsenin onlardan yaratabileceği cümlelerin sayısı uygulamada sınırsızdır. Böylece, biz cümleleri değil sözcükleri öğreniriz. Sözcük sözlükleri vardır, ama cümle sözlükleri yoktur (Dale, 1976). *Dil sistemlidir,* sözcükler cümleleri oluştururken rastlantısal olarak bir araya gelmezler. "Ben topu fırlattım" (I threw the ball) dersiniz, "Fırlattım topu ben" (Threw ball the I) demezsiniz. Sözcüklerin hangi sıraya konulacağını nasıl biliyorsunuz? Konuşurken hangi sözcüklerin ya da hecelerin vurgulanacağını nasıl biliyorsunuz? Üretim kuramına göre bütün bunları dili dinleyerek kendiniz kapıyorsunuz.

Dil sistemli olduğu için çocuklar özel cümleleri anlamayı ya da söylemeyi öğrenmek zorunda değillerdir, bütün çocuklar dilin yapısını yöneten genel ilkeleri, yani *gramerin* (dilbilgisi) ya da *sentaksın* (sözdizimi) kurallarını çıkarsamak zorundadırlar. Bundan sonra, sağladıkları sözcük dağarcığıyla istedikleri cümleleri anlayabilirler de, üretebilirler de.

Doğuştanlık varsayımı: Üretim kuramı, insanın, konuşma dilini çözümlemek ve bu dilin yapısını yöneten kuralları keşfetmek konusunda yalnızca insanlara özgü, güçlü bir doğuştan yeteneğe sahip olduğunu varsayar. (Papağanlar belleğe alınmış cümlelerle konuşmayı öğrenebilirler, ama zekice konuşmayı başlatan kuralları çıkarsayamazlar.) Çocuklar kuralları öğrendiklerinin ve kullandıklarının farkında değillerdir. Beş yaşındaki Tommy "Topa vurdum" (I kicked the ball) derken pek çok kuralı izlemektedir. Bu kişisel cümlede adın önce, fiilin ikinci olarak, tümlecin en son geldiğini bilmektedir. Tommy, geçmişte yaptığı bir şey hakkında konuştuğu için "vur"mak'a (kick) "–dum" (–ed) eklemesi gerektiğini biliyor. Ama kurallara uysa bile onların ne olduğunu size anlatamaz. Psikolengüistikçiler küçük çocukların dilin kurallarını ve yapısını öğrendiğine inandıkları için, dili bu kuralların neler olduğunu bulmak için incelerler.

Psikolengüistikçiler *doğuştanlık varsayımı*'nı destekleyecek hangi araştırma verilerine sahiptirler? Daha önce belirtildiği gibi, bütün dünyadaki çocukların konuşmayı aynı sıra içinde öğrendikleri gerçeği var. Dünyanın her yerindeki çocukların dilin temellerini genellikle dört yaşında kazandıkları gerçeği var (Diese, 1970). Küçük çocuklar karmaşık bir simgeler sistemini çok çabuk kapabildikleri için ve bütün insanlar bunu aynı biçimde yaptığı için, doğuştan yetenekler işin içinde görünmektedir. Bebeklerin dilin seslerine doğuştan duyarlı olma ve bunların arasında ince ayırımlar yapmaya yetenekli olma olasılıklarını da belirttik. Dahası, insanlar konuşmak için incelmiş bir donanımla doğarlar.

Bununla birlikte, psikolengüistikçilerin çoğu dilin normal olarak gelişmesi için çocuğun onu konuşurken duyması gerektiği konusunda görüş birliği içindedir. Dil, uygun koşullarda, doğuştan dilsel duyarlılıkların ve yete-

neklerin başlattığı, çocuklarla çevreleri arasındaki etkileşimden kendiliğinden ortaya çıkar. Chomsky ve Lenneberg doğuştanlık varsayımının tanınmış savunucularıdır.

Telgraf konuşmasının grameri: Psikolengüistikçiler küçük çocukların telgraf konuşmasını geniş biçimde incelediler. Bu ilk evrede bile, cümleler yalnızca iki ya da üç sözcükten ibaretken, küçük çocuklar genellikle sözcükleri rastlantısal olarak bir araya getirmiyorlar ve bazı ilkel kuralları kullanmaya başladıklarını gösteren çok sayıda kanıt var. Örneğin, bir küçük çocuk "Anne kitap oku" (Mommy read book) diyebilir, ama büyük olasılıkla "Kitap anne oku" (Book Mommy read) demez. (Her ne kadar küçük çocuklar sözcükleri rastlantısal olarak birleştiriyor görünseler de.) Bazı psikolengüistikçiler küçük çocukların tümüyle kendilerine ait bir grameri olduğuna ve bunun da yetişkinin konuşma gramerinden temelde farklı olduğuna inanmaktadırlar.

Dale (1976), telgraf konuşmasındaki sözcük sırasının genellikle sistemli olduğuna ve telgraf konuşması son derece özetlenmiş olduğundan kesin olmasa bile çoğu zaman yetişkin sözcük sırasını yansıttığına işaret etmiştir. Örneğin, küçük bir çocuk "Bu babanın ayakkabısıdır" (That is Daddy's shoe) anlamında "Baba ayakkabı" (Daddy shoe) diyebilir.Ya da "Bana bir öykü oku" (Read me a story) anlamında "Öykü oku" (Read story) diyebilir. Bir çocuk büyük olasılıkla "Ayakkabı baba" (Shoe daddy) ya da "Oku öykü" (Story read) demez.

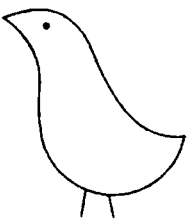
Bununla birlikte, telgraf konuşması çoğu zaman yetişkin konuşmasının tam bir kısaltılmış biçimi de değildir. Bir çocuğun telgraf cümlelerini ele alalım. "Daha kurabiye" (More cookie) ve "Daha öykü" (More story). Yetişkinler "daha"yı bu biçimde telgrafta bile kullanmazlar. Ama çocuk, duyduğunda anlayabiliyor olsa bile, henüz "başka" (another) sözcüğünü kullanamaz. Teknik olarak böyle

telgraf cümleleri yetişkin konuşmasından farklıdır, ama sözcük sırası hâlâ karşılaştırılabilir. "Daha" yerine "başka"yı koyarsanız tümleçten önce geldiğini görürsünüz.

Gerçekte, çocuklar yetişkinlerin benzer kurgular kullandığını duyabilirler. Yemekte küçük bir çocukla konuşurken bir yetişkin büyük olasılıkla "Bir başka bardak süt ister misin?" (Do you want another glass of milk?) demez, daha çok, "Daha süt ister misin?" (Do you want more milk?) ya da kısaca "Daha süt?"(More milk?) der.

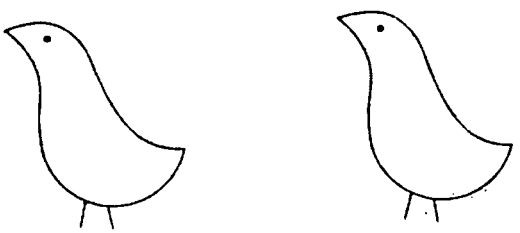
Ancak, çocuğun şu cümlelerini ele alalım: "Daha sallanma = more swing" ya da "Daha atlama = more jump". (Beni gene salla = Swing me again" ve "Gene atlayalım = Let's jump again" anlamında). "Daha" yerine "gene"yi koyarsak çocuğun sözcük sırasının yetişkininkinden farklılaştığını görürüz, çünkü zarfın fiili izlemesi gerekir, ondan önce gelmesi değil (İngilizcede). Böylece, bu sözcük sırası gerçekte çocuğun kurgusudur. Bununla birlikte, öyle görünüyor ki, çocuk sözcük sırasını sıfatlar için zarfları kullanarak genelleştirmektedir. Bu örnekte bu durum yeterince görülmektedir, çünkü "daha" her iki anlamda kullanılmıştır ve dolayısıyla çocuk onları eşdeğer saymaktadır. Böylece, çocuğun sözcük sırası (ve genel olarak grameri) ilk bakışta rastlantısal görünebilirse de, gerçekte yetişkinin sözcük sırasından (ve gramerinden) akla yakın ve sistemli yollarla farklılaşmaktadır. Çocuğun konuşmasında böyle hatalar gitgide ortadan kaybolur. Çocuk uygulama ve gelişimle zarfları sıfatlardan ayırt edecektir.

Üretme görüşüne ek destek: Psikolengüistikçilerin yaptığı pek çok ilginç deney, çocukların gramerin genel kurallarını konuşma dilinden çıkarsadıkları ve bunları kendi konuşmalarında kullandıkları görüşünü desteklemektedir. Bir araştırmada küçük çocuklara daha önce hiç karşılaşmadıkları "sözcükler" verilmiş ve cümlenin gerektirdiği değişikliği yapmaları istenmiştir (Berko, 1958). Ör-



"Bu bir vag"

Şekil 6-2.
Bu şekil Berko'nun (1958) araştırmasında kullanılan anlatım ve uyaran türünü göstermektedir. Küçük çocuklar, daha önce hiç duymadıkları bir sözcüğün çoğulunu yaparak, dolayısıyla bir gramer kuralını kullan-dıklarını göstererek "Vaglar" yanıtını vermişlerdir.



"Şimdi onlardan ikisine sahibiz"
"Bizim iki vag ..... var"

neğin, çocuklara Şekil 6.2'deki resimler gösterilmiş ve "Bu bir vag. Şimdi onlardan ikisine sahibiz, bizim iki vag ..... var" denilmiştir. (This is a wug. Now we have two of them, we have two .....). Çocukların cümleyi bitirmesi gerekmektedir. Çocuklar "Vaglar" (Wugs) demişlerdir. Her ne kadar "vag" sözcüğü onlar için yeniyse de, çoğulunun nasıl yapılacağını bilmişlerdir. Bu, çocukların genel bir kuralı kazandığına güçlü bir kanıt olarak görünmektedir: Birden fazla şeyden söz ettiğinde sözcüğe "lar" (s) ekle. Küçük çocuklar size bu kuralı anlatamazlar, ama kendi cümlelerini üretirken onu kullanırlar. Aynı araştırmadaki başka bir örnek çocukların fiil formlarını yaratırken kuralları nasıl izlediklerini soruşturdu. Çocuklara bir şey yapan bir adam

resmi gösterildi ve "Bu adam nasıl ziv yapılacağını biliyor. Bu adam ne yapıyor?" (This man knows how to ziv. What is this man doing?). Çocuklar yanıt verdiler: "Adam zivliyor." (He is zivving).

Psikolengüistikçiler küçük çocukların konuşmasındaki hataları inceleyerek, çocukların kuralları çıkarsadıkları ve kullandıkları konusunda benzer kanıtlar buldular. Örneğin; bir çocuğun "Eve gitmektim" (I goed home) dediğini büyük olasılıkla duymuşsunuzdur. Çocuk, "gitmek" (go) İngilizce'de kuraldışı bir fiil olduğu halde, geçmiş zaman yapmak için bir sözcüğe "tim" (ed) ekle kuralına uymaktadır. Bu tür hatalar yapma eğilimine *aşırı kurallaştırma* denmektedir, çünkü çocuk dili sanki olduğundan daha sistemli ya da düzenliymiş gibi almaktadır.

Küçük çocuklar sesi tonlamayı ya da vurgulamayı yöneten kuralları da kaparlar. Küçük bir çocuğa "Nereye gidiyorsun?"(Where are you going?) diye sorun, çocuk "*Eve* gidiyorum" (I go *home*) diye yanıtlayabilir. Ama "Kim eve gidiyor? (Who is going home?) diye sorarsanız çocuk "*Ben* eve gidiyorum" (*I* go home) diye yanıtlayabilir.*

Dil Gelişiminde Öğrenme Kuramı

Dil gelişiminde öğrenme yaklaşımı davranışçılığın ve toplumsal öğrenmenin ilkelerini izler. Çocuğun toplumsal çevresinin etkisini vurgular. Öğrenme kuramcıları ne sözel gelişimle özel olarak ilgilenmişler, ne de bunun üzerinde fazla araştırma yapmışlardır. Skinner'in klasik kitabı *Verbal Behavior* (1957) davranışçı öğrenme ilkelerini dilin kazanılmasına uyguladı, ama Skinner özel varsayımlarını kanıt-

* Okuyucu son dört örneği incelerken, İngilizcede çoğulun sözcüğe "s" ekleyerek yapıldığını ve bu harfin de okunduğunu, düzenli fiillerin şimdiki zamanını çekerken *fiil* köküne "ing" eklendiğini, düzensiz *fiillerin* geçmiş zamanını çekerken fiil kökünün değiştiğini anımsamalıdır. Dördüncü örnekte italik dizili sözcükler çocuğun vurgulamasını göstermektedir (ç.n.).

layacak ya da kanıtlamayacak araştırmalar yürütmedi. Dil sorunlarının iyileştirilmesiyle uğraşan birçok uzman öğrenme yaklaşımını yararlı bulmuştur. Sonuçta, dil sorunları olan çocuklar üzerinde pek çok araştırma yapılmıştır.

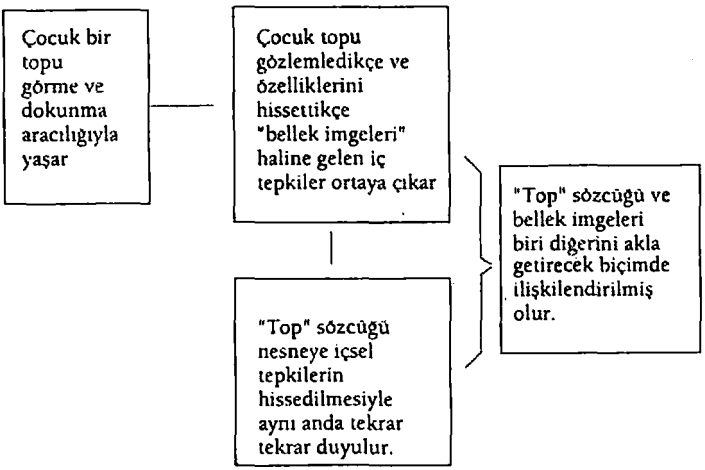
Öğrenme görüşünün üretme kuramının bazı boşluklarını doldurduğu görülmektedir. Dil gelişiminin hangi yönlerini bir görüş açıklamaya çalışmakta, diğeri çalışmamaktadır? Hangi etkiler vurgulanmaktadır? Her bir görüşün dil gelişimini kolaylaştırmak için sahip olduğu doğurgular nelerdir?

Sözcükler için anlamın kazanılması: Bir sözcük düşünün. "Baba" sözcüğüne ne dersiniz? Ne "baba" derken çıkardığınız sesin tasarladığınız insanla içsel bir ilişkisi vardır, ne de "baba" yazarken çizdiğiniz mürekkep izinin. Baba sözcüğü çok eskiden mevcut kültür tarafından o anlama tahsis edilmişti. Siz bu anlamı nasıl kazandınız? Neden birisi "baba" dediğinde –ki bu sesi kulaklarınız hemen kaptı– bu aklınıza babanızı ve bir adamın çocuklarıyla ilişkisini getirmektedir?

Staats (1977) küçük çocukların sözcüklerin anlamını *klasik koşullama* aracılığıyla kazandığını ileri sürmüştür. Bir köpekle yapılan Pavlov deneyini anımsıyorsunuz. Köpek yiyecek gösterildiğinde –bir *koşulsuz uyaran*– tükrük salgılamıştı ve salgı *koşulsuz* (öğrenilmemiş) *tepki* idi. Pavlov, yiyecek gösterdiği zaman zil çalarsa, sonunda köpeğin yiyecek olmadan zil sesiyle salgı çıkardığını buldu. Zil bir *koşullu uyaran* olmuştu. İşte bu klasik koşullamadır.

Staats, benzer bir sürecin çocuk bir sözcüğün anlamını kazanırken de ortaya çıktığını düşünmektedir. Bir nesneye tekrar tekrar bağlanan bir sözcük koşullu uyaran olmakta ve "anlamı" meydana çıkardığı içsel duyguda ve duyusal tepkilerde yatmaktadır (Bkz. Şekil 6.3).

İçsel *duygusal tepkiler* (emotional responses) kalp hızındaki, solunum hızındaki, gözbebeği genişlemesindeki



Şekil 6.3.
"Top" sözcüğüne anlam koşullama.

ve başka şeylerdeki değişikliklerde yer alabilir. Pek çok sözcüğün, anlamlarına ilişkin duygusal bir ögeye sahip olduğu görülmektedir. Güzel, ev, anne, demokrasi, özgürlük, kirli, çirkin sözcüklerini düşünün. Staats (1968) "hayır" sözcüğüne duygusal anlam veren koşullanmadan söz etmektedir. Çocuk başka bir kurabiyeye uzanır ve anne "hayır!" derken eline vurur. Benzer birkaç deneyimden sonra vurmaya duygusal tepkisi "hayır"a koşullanır ve sadece sözcüğü duyduğunda elini geri çeker, çünkü bu vurma gibi aynı duygusal tepkinin bir bölümünü ortaya çıkarır.

Kırmızı renk gibi bir uyarana içsel *duyusal tepkiler* (sensory responses) aynı yolla "kırmızı" sözcüğüne koşullanabilir. Staats, içsel duyusal tepkilerin görsel, işitsel ya da dokunsal *imge* biçimini alabileceğini düşünmektedir. Siz de "ev" sözcüğünde bir evin görsel imgesini alıyor musunuz? "Çığlık" sözcüğünde bir çığlığın işitsel imgesini alıyor

musunuz?

Sözcük dağarcığının ve sözcük telaffuzunun kazanılması. *Araçsal* ya da *edimsel koşullama* ilkeleri de dil gelişiminin açıklanmasında kullanılmaktadır. Edimsel koşullamanın temel bir ilkesi, *pekiştirilen bir davranış, tekrar edilmeye eğilim gösterir* ilkesidir.

Fakat edimsel koşullama yeni bir davranışın kazanılmasını nasıl açıklayabilir? *Biçimlendirme* denilen şeyle ya da istenen davranışa yakın yaklaştırmaların (approximations) gitgide pekiştirilmesiyle. Biçimlendirme hayvanlarda açıkça gösterildi. Bir güvercininiz olduğunu ve üzerine kırmızı bir ışık tutulduğunda tam bir çember çizmesini istediğinizi düşünün. Kuşu ona pekiştireç olarak yem sağlayan mekanizmalı bir kutuya koyuyorsunuz. Kırmızı ışığı yakıyorsunuz. Güvercin özel bir neden olmadan biraz sağa doğru döndüğünde bir parça yem bırakıyorsunuz. Güvercin yemi yediğinde ışığı söndürüyorsunuz. Biraz sonra ışığı yakıyorsunuz. Kuş azıcık sağa döner dönmez bunu hemen pekiştiriyorsunuz. Sonunda güvercin ne zaman ışık yansa sağa dönecektir. Bu örüntü bir kez yerleştiğinde güvercini yalnızca daha fazla etrafında döndüğünde yemleyin ve isteklerinizi artırmayı sürdürün. Sonunda güvercin ne zaman ışık yansa bir çember çizecektir. Bir davranışı onun birbirini izleyen yaklaştırmalarını pekiştirerek biçimlendirmiş oldunuz.

Öğrenme kuramcıları ana babaların ve diğer kişilerin bebeğin dilini biçimlendirdiğini düşünürler. İlk bebeklikte konuşma sesleri büyük olasılıkla çocuk için hiçbir anlama gelmez ve nötr uyaranlardır. Ancak ana babalar çoğu zaman onu beslerken ya da altını değiştirirken bebeğin yanında konuşurlar. Bebek konuşma seslerini ve ana babanın diğer özelliklerini olumlu duygularla birleştirir ve bu nedenle bunlar pekiştirilmiş olur (Staats, 1968); konuşma bebeğin dikkatini gitgide daha fazla çeker.

Ana babalar, konuşmaları ve bakımları bir kez pekiştireç olunca konuşmayı bebeğin sözel davranışını ve gelişimini etkilemek için kullanabilirler. Ana babalar belki bebeği önce onlara bakmaya, daha sonra agulamaya ve cıvıldamaya pekiştirmekle başlıyorlar. Bebeğin gülümsemeleri çoğu zaman bu seslere eşlik ediyor, böylece ana babalar büyük olasılıkla dikkatleriyle, kendi gülümsemeleriyle, konuşma ve "bıcı bıcı"larla davranışı pekiştiriyorlar.

Daha sonra ana babaları artık yalnızca agulama doyurmaz ve sadece kendi dillerine yakın düşen sesleri pekiştirirler. Böylece diğer seslerin bırakıldığı varsayılır, kuşkusuz bu son cıvıldama evresine gelindiğinde olur. Ana babalar ve kardeşlerin bir bebeğin seslenimini böyle farklı pekiştirme yoluyla etkilemek için pek çok olanakları vardır ve böylece bebeğin ses birimleri(phonemes) ya da dil sesleri derece derece biçimlenmektedir.

Staats (1968) ayrıca, çocuğun seslerinin yetişkinin konuşma seslerine yakın yaklaştırmalar haline geldiğini, bunların daha fazla pekiştirme gösterdiğini, çünkü yetişkinin konuşma seslerinin pekiştirici olduğunu öne sürmüştür. Gerçekten de, araştırmalar küçük bebeklerin insan konuşmasını, çoğu zaman annenin konuşmasını diğer seslere tercih ettiğini göstermektedir (Friedlander, 1970).

Ayırt etmeyi öğrenme de işin içindedir. Bebekler ses birimlerini birbirinden ve dil-olmayan seslerden ayırt etmeyi öğrenmelidirler. Ayrımsal pekiştirme ve bebeğin algısal ayırt etme yeteneklerinin bu başarıyı etkilediği düşünülmektedir.

Çocuk ses birimlerini bir kez telaffuz edebilince, ana babalar bir sözcüğe herhangi bir yaklaştırmayı pekiştirirler; çocuk "da da" gibi ses veren bir şey söylerse ana balar büyük olasılıkla dikkat, gülümseme ve övgüyle tepki verirler. Eğer çocuğun ablasının adı Mary ise çocuk onu "Magve" olarak çağırabilir. Başlangıçta pekiştirmeyi hak etmek ol-

dukça kolaydır, ama daha sonra ana babalar ve kardeşler yalnızca daha iyi yaklaştırmaları bekler ve pekiştirirler.

Çocuklar pekiştirmeyi kendi davranışlarının doğal bir sonucu olarak da elde edebilirler: Kendi sesleri yetişkin sözcüklerine yaklaştıkça daha kolay anlaşılırlar. David masayı gösterip "Eh eh!" derse, "mo yevo" dediğindeki kadar kolaylıkla yiyecek jöle alamaz. Çocuklar büyüdükçe bunun gibi bebekçe konuşmalar hoş karşılanmaz. Ana babalar çocuklarının yetenekli olduğunu gördüklerinde daha iyi yaklaşmaları beklerler ve pekiştirirler. Böylece, bebeklerin toplumsal çevresinin kendi ilk sözcüklerini biçimlendirmede ve dilin derece derece düzelmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

İşlemde bir başka önemli ilke *taklit*'tir. Çocuklar çok büyük taklitçilerdir ve gördükleri ya da tanıdıkları herkes gizil bir *model*'dir. Çocuklar, onların hoşuna gidecek bir şeye yani pekiştirece sahip olduğunu gözlemledikleri modelleri olasılıkla daha fazla taklit ederler. Taklit etme biçimlendirmeyi hızlandırabilir; çünkü çocuklar, eğer onun için önceden gerekli becerilere sahiplerse, yeni davranışı hemen taklit ederler. Yeni bir sözcüğü yalnızca söz birimini ayırt etme ve telaffuz etme yeteneklerinin izin verdiği ölçüde kullanacaklardır. Örneğin, Karen ablasını bir parça kek isterken ve alırken gözlemleyebilir. Ama bütün ses birimlerine egemen değildir ve "kek"i "tet" olarak söyler. Fakat eğer çocuklar yeni bir sözcüğün ses birimlerini kazanırlarsa birazcık uygulamayla telaffuzu taklit edebilirler. Ayrıca, taklit girişimleri pekiştirilirse olasılıkla gelecekteki sözcük telaffuzlarını taklit etmeye daha yetenekli olacaklardır.

Gördüğünüz gibi, çocuğun dil gelişimine ilişkin öğrenme görüşü pekiştirme, biçimlendirme ve model olma aracılığıyla toplumsal çevrenin etkisini vurgulamaktadır. Staats (1971), bazı ana babaların bu süreçleri desteklemek-

te diğerlerinden daha iyi olduklarını belirtmektedir. Bunlar, çocuklarının sözel ilerlemesine beğenmeyle ve sevecenlikle kendiliğinden tepki gösteriyorlar ve genellikle çocuğun gelişim düzeyine uygun bir düzeyde pek çok sözel uyarım sağlıyorlar. Diğer ana babalar beslerken, yıkarken ya da altını değiştirirken çocuklarıyla konuşmuyorlar ve dildeki ilerlemelere olumlu tepkiler göstermiyorlar. Bununla birlikte, bu örneklerde bile çocukların dili kapması için genellikle yeterince model olma ve pekiştirme vardır. Ancak Staats (1968), böyle çocukların sözel beceriyi daha şanslı yaşıtları kadar çabucak ya da kolayca gerçekleştiremeyeceğini ve daha fazla dil sorunu yaşayacağını tahmin etmektedir.

Öğrenme görüşünü destekleyen araştırmalar: Normal bebekler eğer rastlantısal toplumsal pekiştirme alırlarsa seslenimlerinin miktarını önemli ölçüde artırırlar (örn., Rheingold ve ark., 1959). Öğrenme kuramcıları rastlantısal pekiştirmenin uygun gramer gelişiminde etken olduğunu da düşünmektedirler. Bununla birlikte, araştırmalar ana babaların çocuklarını doğru gramer kullanmaya mutlaka pekiştirmediklerini göstermektedir. Gramer açısından doğru olmasa bile daha çok çocuğun anlatımının doğruluğunu ödüllendiriyor görünmektedirler (Brown ve ark., 1969). Örneğin, anne "Oyuncaklarını ne yaptın?" diye sormaktadır. Küçük çocuk "Onları kaldırdımdı." (I putted them away) diye yanıtlamaktadır. Anne de "İyi" demektedir. (Oysa put fiili geçmiş zamanda –ed eki almaz, ç.n.) Eğer bir çocuk böyle hatalar yapmak için açıkça çok büyükse ana baba anlatımın doğruluğuna bakmaksızın grameri düzeltmelidir.

Taklit ve pekiştirme dil gelişiminde etken görünmekle birlikte, süreci tam olarak açıklamazlar. Çoçuklar kendi yeni seslerini çok erkenden üretirler. Küçük çocuklar taklit etmedikleri ve taklit etmeye hiçbir zaman pekiştirilmedik-

leri telgraf cümleleri kurabilir ya da gramer hataları yapabilirler. Pekiştirmenin dil gelişimini kolaylaştırdığı gerçeği çocukların konuşmayı öğrenmeleri sırasında neler olduğunu açıklamaz. Benzer biçimde, üretme yaklaşımı da dil gelişiminin pek çok yönünü açıklamadan bırakmaktadır.

Bazı davranışçılar insan-olmayan primatların da bir tür "dil" öğrendiklerini gösterdiler. Şempanzelere ve maymunlara, koşullanma ve taklit etme yoluyla, simgelerle iletişim kurmak öğretilmiştir. Onların dili kazanmalarını insanınkiyle karşılaştırmak aydınlatıcı olmaktadır.

Dil sorunları ve öğrenme görüşü: Lovaas (1967) dili öğretmedeki davranışçı ilkeleri otistik çocuklara uygulayan ilk araştırmacılardan biriydi. O ve arkadaşları deneme ve yanılma yoluyla bu çocuklara dilin normal küçük çocuklarınkine çok benzer bir sırayla öğretilmesi gerektiğini buldular. Örneğin, işe bir çocuğa sözcükleri telaffuz etmeyi öğretmekle başlayamadılar. Eğer çocuk gelişimsel olarak tepki vermeye yetenekli değilse pekiştirmenin çok az yardımı olmaktadır. Böylece araştırmacılar işe başından başlamak zorunda kaldılar: Çocuğu yalnızca eğiticinin yüzüne dikkat etmeye pekiştirmekle başlamak. Çocukların çoğu toplumsal pekiştirmeye yanıt vermediği için başlangıçta yiyecekle ödüllendirildi. Çocuklar bir kez eğiticiye dikkat etmeyi öğrendiğinde, herhangi bir kendiliğinden seslenim için, sonra da eğiticinin çıkardığı bir sesi taklit etmek için pekiştirildiler. Çocuklar sesleri telaffuz edebildiklerinde bu seslerden yapılmış sözcükler üretmek için pekiştirildiler. Edimsel koşullama, istemli, planlı, sistemli bir biçimde işin içindeydi.

Çocuklar sözcükleri telaffuz etmeyi öğrendikten sonra onların anlamlarını kazanmayı ve onları gramer açısından doğru cümlelerde nasıl birleştireceklerini öğrenmelidirler. Bu sonuca ulaşmak için bir çocuğa, çocuk etiket ile nesne arasında bağlantı kurmaya başlayıncaya kadar bir nesne

için etiket ya da sözcük tekrar tekrar gösterildi. Nesnenin adının sorulduğu çocuk bunu doğru olarak söylediğinde pekiştirildi. Bu yolla çocuklar birçok ortak nesnenin, bedenlerinin bölümlerinin ve insanların adlarını öğrendiler. Ondan sonra, basit ilişkiler için kısa cümleler ya da sözcükler öğretildi. Örneğin, eğitici tekrar tekrar "Küpü kutuya koydum" dedi ve yaptı. Sonra çocuklara "Küp nerede?" diye soruldu. Eğer "kutuda" diye yanıt verirlerse pekiştirildiler. Günümüzde öğrenme ilkeleri dil gelişimi sorunlarını çözmek için özel eğitimciler ve bebek uyarım programları tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır.

DİL VE BİLİŞ

Dil ve biliş birbirine nasıl bağlanmakta ve karşılıklı bağımlılıkları nasıl kurulmaktadır? Bu güç bir sorudur. Kuşkusuz dil gelişimi pek çok bilişsel beceriyle ilgilidir; bunların arasında konuşma seslerini ayırt etme ve anımsama yeteneği, dili dinleyerek kuralları keşfetme yeteneği, kavramları ses örüntüleriyle birleştirme yeteneği, ses çıkarmaya esas olan kasları kontrol etme yeteneği, düşünceleri sözcüklere dönüştürme yeteneği vardır.

Öte yandan, dil becerileri bilişsel gelişimi nasıl etkilemektedir? Kuşkusuz dil bilgi iletişimini, özellikle soyut bilgi iletişimini kolaylaştırmaktadır. Eğer bir çocuğun dil güçlükleri varsa, bunlar okulda büyük güçlüklere neden olabilirler.

Sapir-Whorf Varsayımı

İki antropolog dilbilimci, Edward Sapir ve Benjamin Whorf, birbirine son derece karşıt kültürlerde yaptıkları dil ve biliş araştırmalarından, birbirinden bağımsız olarak, dilin düşünceyi belirlediği varsayımına ulaştılar. Bu varsa-

yım, *Sapir-Whorf varsayımı* olarak adlandırılmaktadır.

Bu varsayımın geçerliğine ilişkin araştırmalar çelişkili sonuçlar verdi. Örneğin, Eskimoların kar için yumuşaklığına, ıslaklığına, buz gibiliğine ve diğer özelliklerine bağlı olarak farklı sözcüklere sahip olmaları gerçeği, çeşitli türde karlar hakkında kolayca konuşmalarına ve belki de düşünmelerine olanak sağlamaktadır. Ancak, gerek duyduğumuzda değiştireçleri kullanarak (ıslak kar, yumuşak kar, sıkıştırılmış kar gibi) biz de farklı kar türlerinden söz edebiliriz. Bu nedenle Sapir-Whorf varsayımının hafifletilmiş bir versiyonu gitgide daha fazla tanınmaktadır. Bu varsayım dilin düşünceyi belirlemediğini, ama bizi özel yönlerde düşünmeye daha fazla hazırladığını belirtmektedir (Cromer, 1976).

Önceleri, düşüncenin sesaltı (subvocal) konuşmanın bir biçimi olduğu ve düşünme sırasında gırtlaktaki hareketin saptanabileceği varsayımı ileri sürülmüştü. Ancak sonraki deneyler bütün düşüncelerin dile bağlı olmadığını gösterdi.

Dilin Kazanılmasına İlişkin Bilişsel Varsayım

Yeni bir araştırma alanı, çocukların düşüncelerinin, kavramlarının ve niyetlerinin incelenmesini, bunların dili geliştirmeleri açısından ele almayı vurgulamaktadır. Cromer (1976), küçük çocukların ilk sözcüklerini kazanmaya etkin olarak katıldıkları, yalnızca kullanmaya gelişimsel olarak hazır oldukları kavramları anlatan sözcükleri kullanıyor ve büyük ölçüde şimdiden anladıkları kavramlara uygulanabilir sözcükleri taklit ediyor göründükleri araştırma kanıtlarını gözden geçirmektedir. Bu, ilk dil kazanımının ilk bilişsel gelişime bağlı olduğu düşüncesi *dil kazanımına ilişkin bilişsel varsayım* olarak adlandırılmaktadır. Bu görüş çocukları edilgin alıcılar olarak gören üretme ve öğ-

renme görüşlerinden ayrılmaktadır. Bilişsel görüş, çocukları kavramları ve anlayışları geliştiren ve sonra demek istediklerini söyleyen sözcükleri ve cümle yapısını etkin olarak kapan varlıklar olarak görmektedir. Çocuklar sözcükleri bulamadıkları ya da telaffuz edemedikleri zaman onları kendileri yaratırlar.

Küçük çocuklarla ilgili gözlemler, onların dili genellikle bir kavramı onu geliştirdikten hemen sonra ifade etmek için kazandıklarını ortaya koydu (Brown, 1973). Örneğin, bir çocuk, Angela, "sahip olma" kavramını, onu sözcüklere doğru olarak yerleştiremeden önce açık olarak anlamıştı. Angela, "Anne ayakkabı"(Ma ma shoe) ve "Enci bat bat" (Angie bee bee) dediğinde, açıkça "Annenin ayakkabısı" (Mama's shoe) ve "Angie'nin battaniyesi" (Angie's blanket) demek istemişti. (Türkçe örnekleri daha kısa ve tek heceli sözcüklerle yapmak gerek, ç.n.). Başka bir durumda küçük bir çocuk, başka şeyler yanında, "daha fazla" ve "daha az" kavramları konusunda sınandı. Araştırmacı biri diğerinden açıkça büyük iki şekerleme yığını oluşturdu. Çocuktan "daha fazla şekerleme olanı göstermesi" istendi. Çocuk başaramadı. Ama araştırmacı kalkıp giderken çocuğa yığınlardan birini alıp eve götürebileceğini söyledi. Çocuğun hangisini aldığını tahmin edin! Açıkça, çocuklar kavramları onları ifade eden sözcükleri anlamadan önce, çoğu onları pek söylemeden önce geliştirmektedirler.

Cromer (1976), çocukların kazandığı dil formlarının yalnızca onların kavram gelişimine bağlı olmadığına, aynı zamanda dil formunun kendisinin gramatikal karmaşıklığına bağlı olduğuna ilişkin araştırma kanıtlarını da gözden geçirdi. Örneğin, iki dilin konuşulduğu bir evdeki çocuk, bir dildeki mülkiyet formunu söylemeyi diğerindekinden biraz daha erken öğrenebilir; çünkü birincideki mülkiyet sözcükleri tek bir ortak sözcüğe yapılan takıyla oluşur, diğerinde ise iki sözcüğe yeni takılar gerekir.

ÖZET

Bilişsel gelişim, kavramların, düşünme yeteneklerinin, belleğin, akıl yürütmenin ve başka çeşitli iç zihinsel işlevlerin gelişimini tanımlar. İlk bilişsel, algısal ve hareketsel gelişimler birbiriyle yakından ilişkili ve birbirine bağımlıdır.

Başlangıçta bebek, *doğuştan algı tercihleri*'ne bağlı olarak çevresinin özel yönlerine seçici biçimde dikkat eder. Daha sonra, *kenar çizgisi (contour), biçim (form), karşıtlık (contrast) ve hareket (movement)* için bu tercihler, nesneler ve insanlar konusunda gelişen temel *kavramlar*'a (iç zihinsel tasarımlar) yardımcı olmaktadır. Ancak, algısal tercihler öğrenmeden ve deneyimden gitgide etkilenmektedir.

Bir kavramın gelişimi, kavrama ilişkin bir dizi örneği aşan *değişmez bilgi*'nin soyutlanmasıyla ilgili görünmektedir. *Alışma* ilk ilkel kavram gelişiminin bir belirtisidir.

Küçük bebekler, zengin kenar çizgisi, biçimi ve hareketi nedeniyle önce insan yüzünün çekimine kapılırlar. Bebekler tanıdık kişilerle ilgili kavramlar geliştirdikçe yabancıları ayırt etmeye başlarlar ve pek çok bebek sekiz ay dolaylarında *yabancı kaygısı* gösterir.

İlk iki yılda oldukça sabit bir sıralama içinde gelişen *nesne kavramı,* nesnelerin uzayda yer tutan ve "ortadan kaybolmayan" varlıklar olduğunun anlaşılmasını içerir.

Piaget'ye göre *duyu-hareket şemaları,* düşünme ve problem çözme gibi daha sonraki zihinsel süreçlerin temelidir. Piaget bebekliği duyu-hareket dönemi olarak (doğumdan yaklaşık iki yaşına kadar) niteler. Bir *duyu-hareket şeması,* bebeğin çevresiyle etkileşime girmek için kullandığı örgütlü bir eylemdir ya da eylemler sıralamasıdır. Duyu-hareket zekâsı yaygın anlamdaki irdeleyici zekâ ya da düşünsel zekâ değildir. Bebekler daha çok çevrelerindeki nesneleri "bildiklerini" onlar üzerinde uyum sağlayıcı ve tekrarlanabilir duyu-hareket şemalarıyla eylemde bulunarak

gösterirler; bu şemalar *özümleme* ve *uyma*'nın tamamlayıcı süreçleriyle gelişir ve eşgüdümlü hale gelirler.

Dil gelişimi bir dizi tanınabilir evreden geçerek oluşur. *Dilöncesi gelişim* üç evre içerir: 1. evre *ağlama*, 2. evre *agulama*, 3. evre *cıvıldama*. Yenidoğan, hem *alıcı* hem *üretici* sözel kapasitelerle gelişmeyi başlatır; bunların içinde konuşma seslerine dikkat etme ve bunları ayırt etme yeteneği, incelmiş sinir-kas konuşma donanımı yer alır.

Dilsel gelişim, 4. evreyi: *tümcümle* ya da tek sözcüklü cümle, 5. evreyi: *telgraf konuşması* ve 6. evreyi: cümlelerin uzunluğunun gitgide artması, *çekimler*'in kullanılması ve yetişkininkine yakın gramer, içerir.

Psikolengüistikçiler dil gelişiminde *üretme kuramı*'nı savunurlar; bu görüş bebeklerin konuşma dilini doğuştan bir çözümleme, yapısını keşfetme ve daha sonra bu yapıyı konuşmada kullanma yeteneğine sahip olduğunu varsayar. Bu varsayım *doğuştanlık varsayımı* olarak adlandırılır.

Buna karşılık *öğrenme kuramı*, bebekteki dil davranışının *biçimlendirilme*'sinde ve bebeğin *taklit* etmesi için dili *model* almada toplumsal çevrenin etkisini vurgular.

Sapir-Whorf varsayımı dilin düşünceyi belirlediğini ileri sürer. Dili kazanmada *bilişsel varsayım*, dili kazanmaya etkin olarak katıldıkları için çocukların düşüncelerini, kavramlarını ve niyetlerini vurgular.

YEDİNCİ BÖLÜM

İlk Toplumsal Gelişim



Ana babalar ve çocukları ilk kez ilişki kurduklarında, bu genellikle o kadar doğal oluveriyor görünmektedir ki, bu süreci bir gerçekmiş gibi almak çok kolay olmaktadır. Oysa, çocuklarına bakmayan ya da onları terk eden, onları döven ya da yakan ana babalar olduğunu okumuş ve böyle şeyleri nasıl yapabildiklerini merak etmişsinizdir. Annenizin ya da babanızın size kız ya da erkek kardeşinizden farklı davranması üzerinde kafa yormuş olabilirsiniz. Bebeklerle onlara bakan kişiler arasındaki ilişkinin kurulmasıyla, tanımlanmasıyla ve korunmasıyla ilgili pek çok etken vardır.

Toplumsal terimi, birbirine tepki veren, böylece birbirinin davranışını etkileyen iki ya da daha fazla insan arasındaki ilişkiyi ya da etkileşimi anlatır. Çocuk psikologları uzun süre yanlış bir biçimde yalnızca ana babaların ve bakıcıla-

rın bebeklerinin ya da çocuklarının toplumsal gelişimini nasıl biçimlendirdikleri üzerinde yoğunlaştılar (Bell ve Harper, 1977). Şimdi fark ediyoruz ki, *bebek de yetişkinlerin davranışını önemli ölçüde etkilemekte*dir ve ana babayı ana babalık için eğitmede önemli bir rol oynamaktadır. Gelişen bebeğin ve ana babanın ya da bakıcının birbirini dinamik ve karşılıklı bir ilişki içinde nasıl etkilediği sorusu bu bölümün konusudur. Önceki iki bölümde olduğu gibi, dikkatimizi doğumdan başlayıp yenidoğana, iki yaşından geçerek küçük çocuğa odaklaştırmayı sürdüreceğiz.

BAĞLANMA SÜRECİ

Bağlanma terimi, bebeklerle ana babalar arasında duygusal olarak olumlu ve karşılıklı yardım edici bir ilişkinin kurulmasını belirtir. İlişki uygun biçimde işlediğinde, yetişkinler kendilerini bebeklerine uydururlar ve bebekler de yetişkinlere gereksinmeleri hakkında ipuçları verirler. Yetişkinler bebeklere hizmet ederler, bebeklerin hoşnutluk gösterisi de doğru şeyler yapan yetişkinler için geribildirim olarak işler; bebekler ana babalara yanıt verirler, ana babalar da bebeklere. Sonra bebekler yetişkinlere güven geliştirirler ve yetişkinler de ana baba olarak yeteneklerine güven ve bebeklerine karşı iyi duygular kazanırlar.

Başarılı Bağlanmaya Katkıda Bulunan Etkenler

Kendinizi yeni doğmuş bir bebeğin babası ya da annesi olarak görmeye çalışın. İlk tepkinizi ne etkileyebilirdi? Kuşkusuz deneyiminiz ve bilginiz önemli olacaktır; ama önce, yaşamı sürdürme değerleri nedeniyle hayvanlarda ve insanlarda gelişebilen bazı olası *doğuştan etkenleri* inceleyelim.

Doğuştan etkenler: Hayvanlarda kendi özel türlerini

sürdürmeye yardım eden uyumsal davranışı ve davranışsal eğilimleri inceleyen etologlar, dikkatimizi önce yaşamı sürdürmekle ilgili doğuştan etkenlerin insandaki ana baba-bebek bağında da işleyebileceği olasılığına çektiler.

Ana baba ile yavrusu arasındaki ilişkinin kurulmasında doğuştan davranışın önemi ve genellikle doğumdan hemen sonra bir *en uygun dönem*'in varlığı çeşitli hayvan davranışlarında kanıtlandı (Scott, 1958). Örneğin, kaz yavruları gördükleri ilk hareketli nesneye –genellikle annelerine– bir bağlanım (attachment) oluştururlar ve kendi başlarına yüzünceye kadar onu sadakatle izlerler. Civcivlerde ve ördek yavrularında da ortaya çıkan bu bağlanım türüne *iz bırakma* adı verilir (Lorenz, 1958). Bu, yaşamı sürdürme değeri nedeniyle gelişmiştir ve başlangıçta özel olarak "toplumsal" değildir; çünkü ille de anne tarafından değil, hareket eden herhangi bir nesnenin uyarımı tarafından başlatılabilir.

Memelilerde bir bebeğin annesine bağlanımının kurulması genellikle daha az kalıplaşmıştır. Bununla birlikte, türden türe değişen en uygun dönemlerin ve içgüdüsel davranışların önemli olduğu görülmektedir. Kör ve sağır doğan köpek yavruları için en uygun zaman yaklaşık üç-sekiz hafta arası olarak görünmektedir (Scott, 1958). Pek çok memeli türünde anneler yavrularına hemen doğumdan sonra bağlanırlar. Eğer inekler ve keçiler yavrularından doğumda ayrılırlarsa, anne yavruyu reddedebilir ve sonra birleştiklerinde onu emzirmeye izin vermez.

Evrim ölçeğindeki daha üst türlerde, daha çok öğrenme ve deneyim ana baba davranışını etkiler. Harlow (1958), bebek maymunları annelerinden ayırdı ve onları karşılaştırılabilir yalıtılmış ortamda büyüttü. Maymunlar yetişkin olduklarında normal cinsel davranışa yeteneksizdiler; yapay olarak döllenip doğum yaptıklarında yavrularıyla bağlanım kuramadılar ya da onları besleyemediler,

bazen de onları istismar ettiler.

İnsanlarda da –her ne kadar daha karmaşık ise de– buna benzer bir dönem olabilir. Fennel ve arkadaşları (1974) iki anne grubundaki anne davranışlarını incelediler. Birinci gruptakiler, yenidoğanların ellerine hemen verildiği ve onlarla doğumdan sonraki ilk üç günde yoğun etkileşime girmelerine izin verilen annelerdi. İkinci gruptakiler, bebeklerine doğumda çok kısa süre bakan ve bir daha ancak kimlik saptama amacıyla saatler sonra bakan, sonra onları ancak her dört saatte bir yirmi dakikalık emzirme sırasında (Amerikan hastanelerinde olağan) görebilen annelerdi. Bir ay ve bir yıl sonra bebekleriyle erkenden uzun süre temas kurmuş anneler onlara daha bağlı görünüyorlardı. Çocuklarını onlardan ayrıldıklarında özlediklerini daha sıklıkla bildirmişlerdi ve olasılıkla onlar hakkında daha fazla konuşuyorlardı. Aynı anneler bebeklerin muayenesinde doktorlara katılmaya, ağladıklarında onları yatıştırmaya ve onlarla konuşmaya eğilim gösterdiler.

Herhangi bir zamanda hepsi eşit etkide bulunmayan çeşitli etkenler olasılıkla bakıcı annelik davranışının uyarılmasında yer alırlar. Hayvanlarla yapılan araştırmalardan ve Kennel'in çalışmasından çıkartılan sonuçlarla, doğumdan sonraki ilk saatlerde ve günlerde bebekle bedensel temasın ilk bağlanmaya çok önemli katkısı olduğunu anlayabiliyoruz. Bu görüş doğal çocuk doğumu yöntemleri lehine çok güçlü bir kanıttır. Annenin uyuşturulduğu yerde ne o, ne de bebeği birbirine en iyi tepkiyi verebilir.

Fakat, ya baba ve bağlanma konusu? Babalık davranışı çok fazla araştırma odağı olmadı; ama çocuklarının birinin doğumunda bulunan ve bebeği tutmasına izin verilen babalar, bu bebeğe, doğumuna tanık olmadıkları bebekten daha güçlü bir bağlanım gösterdiklerini bildiriyorlar genellikle. Belki de yetişkin erkekler ve kadınlar benzer doğuştan bakıcı eğilimlere sahiptirler, ama toplumsallaşma ka-

dındaki bu tepkileri daha fazla artırmakta ve erkektekine de engel olmaktadır.

Bazı etologlar insanların *bebeğin görünüm özelliklerini* (baby features) çekici bulduklarını ve onlara olumlu tepki vermeye eğilim gösterdiklerini düşünmektedirler. İnsan ve diğer hayvan türlerinin yavrularında *ortak bebek yüz özellikleri* görürsünüz. Alın geniş ve ileri çıkıktır, gözler ve yanaklar da geniştir; burun, ağız ve çene küçüktür. Baş bedenle oransız biçimde büyüktür, omuzlar küçüktür, karın yuvarlak ve fırlaktır. Lorenz (1965) bebeğin görünüm özelliklerinin sevecenlik uyandırdığını, bunun yaşamı koruma değerinin açık olduğunu ileri sürmektedir. Bununla birlikte, insanda deneyim ve öğrenme doğuştan eğilimi arttırabilir ya da zayıflatabilir. Örneğin, bebekleri çekici bulmayan, hatta onlardan hoşlanmayan insanlar tanıyabilirsiniz.

Bebeğin görünüm özelliklerine ek olarak, bir bebeğin bedeninin görünüşü ve hareketleri de yetişkine bebeğin çaresiz ve bağımlı olduğu duygusunu verir. Böylece *görünüş ve hareket* de yetişkinlerin bakıcı tepkilerini uyarmaya yardım edebilir (Bell, 1979). Ancak, bazı doğuştan eğilimler bizim türümüzde evrimleşmiş görünmektedir, çünkü bunlar bebekle ana baba arasındaki sevgiyi kolaylaştırmakta ve böylece yaşamın sürmesini desteklemektedir.

Tepki davranışlar: Bebekler görünüşlerinin yanı sıra, yetişkinlerle ilk etkileşimi başlattığı ve kolaylaştırdığı görülen doğuştan eğilimlere sahiptirler. Bebeklerin onlara en çok yarayan davranışları, onlara bakan yetişkinlerde tepkiler ortaya çıkaran ve yetişkinlerin de bebeklerden tepki almasını sağlayan davranışlardır.

Refleks davranışlar: Refleksle ilgili daha önceki tartışmalarımızdan, bir bebeğin yanağına ya da dudaklarına dokunulduğunda *kökseme* ve *emme* tepkilerinin ortaya çıktığını anımsayacaksınız. Bu tepkiler bağlanmaya yardımcı

olabilir; çünkü, örneğin anne aç olan bebeğini memesiyle uyardığında ve bebek onun dolu memesinin rahatsızlığını giderdiğinde *karşılıklı bir kolaylaştırma yaşantısı* var demektir. Ayrıca, *bedensel temas* ikisinin de hoşuna gidebilir. Bağlanma genellikle, gerek annenin memesiyle gerek babanın tuttuğu biberonla yapılan besleme eylemiyle artar.

Yakalama refleksi de yetişkinle bebek arasındaki bağlanma sürecinde yer alabilir. Küçük bir bebek ana babasının parmağını sıkıca tuttuğunda, bu yalnızca bir reflekstir. Ama ana baba böyle bir tutma eylemini olumlu bir toplumsal tepki olarak yorumlayabilir ve bu tepkiyi ortaya çıkarmak için zaman harcayabilir.

Ağlama: Ağlama önemli bir doğuştan davranış yeteneğidir, çünkü bir gereksinmeyi gösterir; bebek aç, üşümüş olabilir ya da bir yerine iğne batmıştır. Her ne kadar ilk deneyimler ne zaman ve nasıl ağlayacaklarını etkilerse de, bebeklerin ağlamayı öğrenmeleri gerekmez.

Pek az ses bir bebeğin ağlaması kadar cesaret kırıcıdır ve biz, etologların inandığı gibi özellikle bebeğin ağlamasıyla uyarılmaya doğal bir eğilim gösteriyor olabiliriz. Ana babanın hissettiği kaygı bebeğin gereksinmelerine dikkat ettiklerinde hafifler. Bebek ağlamayı keser ve böylece ana babayı bakım vermeye pekiştirir. Bu, iyi eşgüdümlenmiş bir etkileşim sıralamasını oluşturur; ağlayan bir bebeğin doğuştan davranışı yetişkini etkiler, yetişkin de kısmen doğuştan tepki vermektedir.

Beden teması: Bir yetişkin ağlayan bir bebeği kaldırıp tuttuğunda ve bebek tepki olarak rahatladığında, beden teması yetişkinde de olumlu bir tepki yaratıyor görünmektedir. Freedman (1971), insanda beden temasından doğuştan bir haz alma eğilimi bulunduğunu, bunun da bebekle ana baba arasındaki bağlanımı artırabileceğini ileri sürmüştür.

Gülümseme ve cıvıldama: *Gülümseme* ve *cıvıldama* bağlanma için önemli ek bir doğuştan eğilim olarak görün-

mektedir. Etologlar, insan gülümsemesinin bütün kültürlerde ortaya çıktığını ve her yerde olumlu tepki uyandırdığını belirtmektedirler. Kör bebekler bile gülümser, kuşkusuz bu da davranışın doğuştan olduğunun güçlü bir belirtisidir (Eibl-Eibesfeldt, 1970). Bununla birlikte, gülümsemenin miktarı her kültürün ona verdiği değere bağlıdır (Gardiner, 1972).

İki aylıktan küçük bebekler için gülümseme ve cıvıldama gerçek "toplumsal davranışlar" değildir. Bu yaştaki gülümseme, insanların kendisinden çok, yalnızca çok yüksek bir ses ya da iki noktalı bir çember gibi son derece karşıt uyaranlarla ortaya çıkar (Bower, 1977). Cıvıldama da benzer biçimde başlatılır. Bununla birlikte, gülümseme ve cıvıldama yetişkinlerde olumlu tepkiler yaratır ve bu nedenle ana baba-çocuk ilişkisinin gelişiminde önemlidir.

Görsel tepki: Ana babalar bir bebek onlara dikkat ettiğinde de haz duyabilirler. Bebekler insan yüzünün çekimine kapılıyor görünüyorlar; ama yeni araştırmalar dikkatlerini çeken şeyin insan yüzünün kendisi olmadığını, ama insan yüzünün biçimi, sınır çizgisi, karşıtlığı ve hareketi olduğunu göstermektedir (Kagon, 1970; Bower, 1977). Bu tepki iyi işlemektedir; çünkü, başlangıçta toplumsal olmayan doğuştan algısal tercihler bebeğin dikkatinin insana çekilmesine yardım etmektedir, böylece toplumsal etkileşimin gelişimini kolaylaştırmaktadır.

Bebekler iki aylık olmadan önce, büyük olasılıkla, insan yüzünün kendisine olduğu kadar, hareket eden ya da insan yüzüne karşıt olan ve benzerlik oluşturan görsel uyaranlara da dikkat ederler (Kagan, 1970). *İki ile dört ay arasında* bulanık bir yüz kavramı geliştirirler ve yüzlere gülümserler; dikkatleri özel olarak "toplumsal" olmuştur.

Bebekler özel göz göze temasa bir ay dolayında başlarlar, ana babalar sık sık "Şimdi oynamaktan hoşlanıyor" derler (Wolff, 1973). Bazı araştırmacılar göz temasının

bağlanma için son derece önemli olduğunu düşünmektedirler. Yetişkinler bir bebekle etkileşimden, bu gerçekten karşılıklı ve toplumsal hale geldiğinde olasılıkla daha fazla haz duymaktadırlar.

İstekli ve gönülsüz etkileşimler: Bell (1974), çocuklarla bakıcıları arasında, *istekli* ve *gönülsüz* iki genel etkileşim türü betimlemektedir. *Gönülsüz sistemde yetişkinler yalnızca sıkıntıdan kaçınmak ya da sıkıntıyı sona erdirmek için gerekeni yaparlar.* Ağlamasını sona erdirmek için bebeği beslemek bunun bir örneğidir; bebeği açlıktan uzak tutmak da gönülsüz etkileşimdir. *İstekli sistemde yetişkinler çocuklarıyla istedikleri için ve sonuçları hoşlarına gittiği için etkileşim kurarlar.* Örneğin, yetişkin bebeği cıvıldamaya ve gülümsemeye kışkırtır ve bu tepki ortaya çıktığında yetişkin gülümser ve konuşur, bu da daha fazla gülümsemeye ve cıvıldamaya kışkırtır. Yenidoğanda ve küçük bebekte etkileşimlerin çoğu gönülsüzdür. Bununla birlikte, bebekler büyüdükçe istekli etkileşime girmeye gitgide yetenekli olurlar, bu da bilişsel ve hareketsel gelişimi kolaylaştırabilir.

Etkileşimli oyun: Başlangıçta ana baba-çocuk etkileşiminin çoğu çocuk bakım görurken ortaya çıkar; ama etkileşimli oyun, ana babalar bebeğin onların davranışına nasıl yanıt verdiğini, bebeği neyin heyecanlandırdığını, cıvıldama ve agulamayı ya da gülümseme ve tekmelemeyi neyin uyardığını, bebeği neyin yatıştırdığını, dikkatini neyin çektiğini derece derece keşfettikçe, bakıma eşlik etmeye ya da onu izlemeye başlar.

Bell (1979), ana baba-bebek etkileşimlerini inceledi. Bir örnekte, bebek kendi başına agularken hemen meşgul olan annesinin dikkatini çekti. Agulama karşı konulmaz bir çağrı oldu ve anne oyun için bebeğe katıldı. Başka bir durumda, işi gereği bebeğin yanından geçerken bebek bir tür çağrı ile onun dikkatini çekti. Toplumsal oyun ortaya çıktı. Böylece, ana babayla bebek arasında beklenti örüntü-

leri, karşılıklı tepkiler ve karşılıklı duyarlılıklar gelişmektedir. David ve Appell'in (1969) gösterdiği gibi, karşılıklı haz karşılıklı tepki vermeyi yaratır. Her partner oyunun yürümesini ve genişlemesini korumak için ek durumlar yaratmaya isteklidir.

Oyun varsayımı: Watson (1973), ilk toplumsal etkileşimin gelişimi konusunda bir *oyun varsayımı* ileri sürdü. Watson, yetişkinlerin bebeklerle, içinde yetişkinin tepkisinin bebeğin tepkisine bağlı olduğu oyunlar oynadıklarına dikkat etmişti. Yani, ana babalar tam bebekleri ses çıkardıktan sonra ses çıkarıyorlar, bebekleri gülümsedikten ve cıvıldadıktan sonra onları hoplatıyorlar, bebeklerin göz teması kurduğu her seferinde "cii-eee" diyorlar. Böylece, oyun bir yetişkinin bebeğin özel bir davranışına tekrarlı olarak özel bir tepki verdiği herhangi bir etkileşimden ibarettir. Watson, bebeklerin çoğu zaman böyle oyunları gülümsedikleri ve cıvıldadıkları sürece sürdürdüklerini bildirmektedir. Buna karşılık yetişkinler de bebeğin tepkilerinden haz duymaktadırlar.

Bebekler böyle oyunları neden bu kadar zevkli bulmaktadırlar? Watson, insan yavrularının rastlantısal ilişkilerin çekimine kapılmaya doğuştan eğilimli olduklarını, çünkü böyle ilişkileri çözümleyecek bir yeterlilikte, bir insanın çevresini anlamasını ve kontrol etmesini geliştirecek temel bir yetenekle doğduklarını düşünmektedir. Oyunlar genellikle bebeklerin yaşadığı ilk rastlantısal ilişkilerdir. Böylece, zihin gelişimi için temel olan olası bir doğuştan yetenekle burada gene karşılaşıyoruz; bu yetenek toplumsal gelişim için de önemli görünmektedir.

Bebeklerde bireysel farklılıklar: Her bebeğin doğumdan itibaren kendi biricik özellikleri vardır ve bu etken bebekler çevrelerini yaşadıkça artar (Sroufe, 1979). Küçük bebekler ölçü, görünüş, cinsiyet gibi açık farklar yanında şu açılardan da farklılaşırlar:

– *Ağlama sıklığı ve süresi:* Bazı bebekler diğerlerinden daha fazla ve daha uzun sürelerle ağlarlar.

– *Yatıştırılabilirlik:* Bazı bebekler kolayca sakinleştirilirler, bazılarında ağlamayı durdurmak çok güçtür.

– *Duyusal tepki eşikleri:* Bazı bebekler azıcık bir uyarımla uyarılırlar; bazısı için daha fazlası gerekir.

– *Görsel uyanıklık:* Bebekler çevrelerini incelemede farklı zamanlar harcarlar.

– *Uyanık kalma ve uyku:* Bazı bebekler diğerlerinden daha fazla uyurlar.

Bu özelliklerin her biri ana babaların bebekleri karşısındaki duygularını ve davranışlarını etkileyebilir. Bebekler sindirim sorunları olduğunda çoğu zaman kusarlar, geceleri ana babalarını sık sık uyandırırlar ve kucağa alınmaya tepki vermezler; ana babaları onlara, uyandığında gülümseyen ve çağıldayan, bütün gece uyuyan, beslenmesi kolay olan ve kucağa alınmaktan hoşlanan bebeklere davrandıklarından farklı davranabilirler. Gerçekten de, kucağa alınmaya tepki vermeyen bebeklerin ana babaları büyük olasılıkla onları çok fazla kucağa almayacaklardır, çünkü böyle davranışlardan hoşlanmak karşılıklı olmalıdır. Öte yandan, onlarla oynamaya başladıklarında gülümseyen ve cıvıldayan bebeklerin ana babaları büyük olasılıkla oynamaya daha fazla zaman harcamaktadırlar. Böylece bebekler ana babalarının yeniden ortaya çıkması daha fazla olası bazı davranışlarını pekiştirirler, daha az sıklıkla olabilecek diğerlerine tepki vermezler.

Bazen ana babalar ve bakıcılar iki çocuğa onların tepki verme biçimlerinden dolayı oldukça farklı davranırlar. Örneğin, Bob ve Judy'nin biri dokuz, diğeri yirmi iki aylık iki kız çocuğu vardır. Büyük kız Lisa ana babasının hareketlerinden her zaman kolayca etkilenmekte ve onların doğrudan buyruklarına iyi yanıt vermektedir. Buna karşılık, hep çok azimli olan küçük kız Cheryl buyruklara yanıt vermez.

Sonuçta ana babası yapmasını istedikleri şey için olasılıkla onu ikna etmek ya da ödüllerle ayartmak zorunda kalır. Lisa'nın daha az dikkat gerektirmesi haksızlık gibi görünmektedir, ama ana babayı etkileyen her bir kızın tepkileridir.

Ana babalarda bireysel farklılıklar: Ana babalar da bebekleriyle toplumsal etkileşimlerinde bireysel farklılıklar gösterirler. Murphy (1973) ve başkaları, anneler arasında çocuklarına bakmada farklı üsluplar buldular. Bazı anneler çocuklarıyla sık sık konuşuyorlar, bazıları çok az; bazı anneler çocuklarını önemli ölçüde bağımsız bırakıyorlar, bazıları aşırı koruyucu oluyorlar; bazılarının bebekleriyle beden teması diğerlerinden çok daha fazla. Bazı anneler için bakım, çocuk-merkezli olmaya yöneliyor, bazıları içinse bakım kendi rahatlarına uygun hale getiriliyor.

Eğer anne bebeğine uyum sağlamayı reddeder ve bebeğin ona uymasını isterse sürtüşme ortaya çıkabilir. Karşılıklı uyumun daha iyi işlediği görülmektedir. Ainsworth ve Bell (1969), bir annenin bebeğine beslenmede edilgin değil etkin taraf olmaya izin verdiğini düşünmektedir. Bununla onlar, gereksinmelerini yansıtmayan programlardan çok, ne zaman ve ne kadar yiyeceklerini ya da emeceklerini belirlemeye bebeklerin kendi işaretlerinin yardım edebileceğini söylemek istiyorlar. Onlar bunun, anne-bebek etkileşimini daha eşzamanlı ve karşılıklı doyum verici kıldığına, bebeğin doğal ritmlerinin ve içsel geribildirim mekanizmalarının erkenden düzenlenmesine yardım ettiğine inanıyorlar.

Stern ve arkadaşları (1973), bebekleri bir yaşında en iyi uyumu gösteren iyi uyumlu annelerin değişik kişilikleri olduğunu, ama sorumluluklarına yaklaşımlarının benzer olduğunu buldular; bu anneler çocuk-merkezli olmaya eğilim gösteriyorlar ve duygusal olarak bebekleriyle ilgili görünüyorlar. Bebekler de kişilikleri açısından farklılaşırlar, ama hepsinin hızlanmış bir gelişim gösterdikleri görü-

lüyor. *Çocuk-odaklı bakım,* ana babaların uygun eyleme karar verirken bebeklerinden aldıkları ipuçlarına güvendikleri daha kendiliğinden olmaya eğilimli bir bakımdır. *Ana baba-odaklı bakım* yetişkinlerin gereksinmelerine ve programlarına ve bazen de "yetkin" ana baba olma ve "yetkin" bir çocuğa sahip olma zorlamasına dayanır. Julia bu kategoriye uymaktadır. Tek çocuklu (kızı Lori) genç bir anne olan Julia "yetkin" anne, "yetkin" eş olma, "yetkin" eve, "yetkin" çocuğa sahip olma önyargılarına sahiptir ve bunları gerçekleştirmeye çabalamaktadır. Lori'nin hiçbir zaman bir şaplağa gereksinme duymayacak bir çocuk olmasını istemektedir. Böylece, Lori her yaygara kopardığında Julia onu öfke nöbetinden alıkoymasını beklediği şeyleri ona vermektedir. Annesi ondan bir şey istediğinde Lori yalnızca sızlanmakta ya da çığlık atmaktadır. Lori iki yaşında annesi üzerinde daha şimdiden büyük bir kontrole sahiptir. Gergin bir ilişkileri vardır. Julia kontrol edildiğini hissetmekte ve buna içerlemektedir, ama Lori'ye içinden geldiği gibi tepki vermeye yeteneksiz görünmektedir. Bunun yerine, yetkin bir annenin ne yapması gerektiğine ilişkin kavramına göre davranmaktadır. Lori'ye oyun için uygun olmayan giysiler giydirmekte ve Lori güzelim giysisini kirletince de üzülmektedir. Lori'ye gelişim düzeyinin çok üstünde öyküler okumakta, Lori bunlara ilgi göstermeyince de canı sıkılmaktadır.

Julia gibi yetkin olma çabası içindeki ana babalar çocuklarının verdiği ipuçlarına uyamazlar, onların yüksek bireysel gereksinmelerine ve gizilgüçlerine kendiliğinden yanıt verme yeteneğini gösteremezler, onların gerçek doğası karşısında kör gibidirler. Bu ana babalar, çocuklarının ne olduğu ya da olması gerektiğine, ana baba olarak kendilerinin ne olması gerektiğine ilişkin önyargılara sıkı sıkıya yapışırlar. Beklentileri gerçekleşmediğinde bu beklentileri sorgulamazlar, bunun yerine çocukların değerini ya da kendi değerlerini sorgularlar.

Ana baba davranışı, ana babaların küçük çocukluktaki deneyimlerinden ve yetişkinlikte diğer çocuklarla olan deneyimlerinden de etkilenir. Bütün bunlar onların kendi bebeklerine ilişkin algısını, çocukların ipuçlarını kapma, doğru olarak yorumlama ve bunlara uygun tepki verme yeteneğini etkiler. Her ne kadar ana babalar ve bebekler birbirinin gelişimini etkiliyorsa da (Bell, 1979), her biri bir bireydir ve ilişkilerine uyum sağlama yolları da son derece bireysel olmalıdır.

Gelişimsel ilerleme: Bell (1979), bebeklerin gelişimsel ilerleme hızının da ana babaları pekiştirdiğini ve böylece bağlanmaya katkıda bulunduğunu ileri sürmüştür. Örneğin, anneler bebeklerinde derece derece ortaya çıkan yeteneklere ve davranışlara yardım edemezler, ama dikkat edebilirler ve çoğu zaman da hayret ederler. Bebekler dört haftalık olduklarında ana babalarının yüzlerine odaklanırlar. Çok geçmeden onlara gülümser ve cıvıldarlar. Çabucak nesneleri yakalamak için uzanırlar, çevrede emeklerler ve yürürler. Onların ilerlemesi ana babalara önemli bir şey yaptıklarını ve iyi ana balar olduklarını anlatır. Böylece, biz kendi kendini sürdürme eğilimi gösteren döngüsel, yararlı bir neden-sonuç ilişkisine sahibiz. Bell, yalnızca minimum bir bakım sağlayan bir annenin, bebeğinin en son öğrendiği küçük şeyleri fark etmediğini gözlemlemiştir. Buna karşılık, bebeğine çok iyi bakan ve gelişiminde bir eş hizmetini gören bir anne olasılıkla bebeğinde bir haftadan ötekine ortaya çıkan en önemsiz gibi görünen yeteneklerin bile farkındadır, bunlar hakkında küçük olaylar nakleder ve bebeğinin ilerlemesinden haz duyar.

Bağlanma Sorunlarına Katkıda Bulunabilen Etkenler

Bağlanma süreci bir kez tanındığında ve bir derece anlaşıldığında, bağlanmanın her zaman başarılı olmadığı da açık-

lık kazanır. Fakat eğer sorunlar tanınabilirse birçok vakada bağlanma kolaylaştırılabilir.

Aşırı ağlama: Ana babalar ne kadar ağlamaya hoşgörü gösterebileceklerini çok iyi ayırt ederler ve aşırı ağlama bebekleriyle ilişkilerini tehdit edebilir. Robson ve Moss (1970), gebeliği sırasında çocuğunun doğumunu coşkuyla bekleyen genç bir anneyi anlatır. Ancak, ilk ayında bebek annesinin dikkatine karşın çok fazla yaygara yapmış ve kucağa alınmaya tepki vermemişti. Daha sonra gülümsemede ve göz göze temas kurmada geç kalmıştı ve ilerlemesi genel olarak yavaştı; ama bakım istekleri sürekliydi. Üç ayın sonunda anne engellendiğini, sevilmediğini, uygun olmadığını hissetti ve bebeğini reddettiği görüldü. Daha sonra bebeğin doğumdan gelen küçük bir beyin hasarından acı çektiği bulunmuştu.

Bell ve Ainsworth (1972), yürüttükleri bir araştırmada bebeklerin, anneleri ağladıklarına aldırmadığı zaman daha fazla ağlıyor göründüklerini bildirmektedir. Bebekler aşırı ağladıklarında anneler onları bırakıyor ve onlara aldırmıyor görünüyorlardı. Böylece, annelerin bebeklerini yatıştırma çabalarının yararsız göründüğü bir kısırdöngü ortaya çıkmış, anneler bakımlarını geri çekmişlerdi. Daha fazla ağlama annenin daha fazla vazgeçmesine neden oluyor görünüyordu. Bell (1979), ana babaların huysuz ya da hasta bir bebekle ilgilenmede –durum geçici bile olsa– sabırlarının sınırlarını aştıkları zaman çocuk istismarı olasılığının arttığını ve baskıyı hafifletmek için yardım isteyebileceklerini belirtmiştir. Neyse ki, normal bebeklerde ağlama ilk üç ay sırasında önemli ölçüde azalmaktadır (Bell ve Ainsworth, 1972).

Olağandışı davranışlar ve olağandışı durumlar: Bazı bebekler öyle olağandışı davranırlar ki, ana babalar ipuçlarını yorumlamayı ya da zamanları ve sabırları üzerindeki aşırı istekleri karşısında soğukkanlılıklarını korumayı son

derece güç bulurlar. Bebekteki böyle davranışlar ana baba-bebek ilişkisinin bozulmasına katkıda bulunabilir. Denenberg ve Thoman (1976), durumsal davranışlarında ne yapacakları hiç belli olmayan iki bebeği bildirmektedir; bebekler zaman zaman uyanıyorlar ve aralıklı olarak huysuzluk çıkarıyorlardı; "düzene girmemiş" olarak sınıflanmışlardı.

Bebeklerden birinin ana babası beklenmedik davranışları büyük bir sabırla kabul eden ve son derece düzenli bakım sağlayan kişilerdi. Öbür bebek bu kadar şanslı değildi. Başlangıçta annesi başka herhangi bir yeni anne kadar ilgili ve mutlu görünüyordu. Ancak, bebeği kızdırıcı oldukça ve yatıştırma çabalarına karşılık vermedikçe, anne ona gitgide daha az ilgi gösterdi. Başarılı bağlanmanın önemli özelliği olan karşılıklı geribildirim burada yoktu.

Denenberg ve Thoman (1976), kucağa alındığı ve konuşulduğunda uyuklar durumda olan bir bebeği de bildirmektedir; oysa bebekler tipik olarak böyle zamanlarda en uyanık ve tepki verici durumdadırlar. Ana baba kendini düşkırıklığına uğramış ve engellenmiş hissetmiştir. Onların fark etmediği şey, bebeğin yatağı içinde çevreyi inceleyerek olağandışı miktarda uyanık zaman harcadığı ve en düşük uyarımda en uyanık olduğu idi. Böylece, kucağa almak ve konuşmak gibi yumuşak bir uyaran bile ona çok fazla geliyordu. Bebek, ana babasının onun gelişimini kolaylaştırma yeteneğini engelleyebilen olağandışı ipuçları vermişti.

Olağandışı görünüm: Bazen ana babalar, görünümlerini bozan ciddi bedensel kusurları olan bebeklerle başa çıkamazlar. Çoğu zaman, onları terk etmekten, yalnızca çok az bakım vermeye kadar değişik yollarla bebeklerini reddedebilirler. Ameliyatla düzeltilebilecek bir tavşan dudak bile, ana babanın buna tepkisine bağlı olarak, bağlanmayı engelleyebilir. Böyle durumlarda ana babalar çocuklarını

ve kendi kendilerini kabul etmelerine yardım edecek bir danışmaya gereksinme duyarlar.

Duygusal reddetme: Bazıları açık olan, bazıları olmayan çeşitli nedenlerle ana babalar bebeklerini reddedebilirler. Pam dikkate değer bir örnektir. Pam ve David'in evlilikleri mutlu görünmektedir. Biri oğlan biri kız iki sevimli çocukları vardır. Pam yetkin bir anne olarak görünmektedir; ama, çocuklarının okula başlayacağı, böylece kendisinin de öğrenimini tamamlayabileceği günü beklemektedir. Başka çocuk istememiş, ama önlemlerine karşın gebe kalmıştır. Pam ve David kürtaj olasılığını tartışırlar. Bebeğin sağlıklı bir oğlan olduğu görülür, ama daha doğumundan önce Pam onu duygusal olarak reddetmiştir. Pam ona bakım gösterir, ama duygularını hesaplı biçimde iletir. Reddedilme her çocuğu etkileyebilir, ama ne kadar etkileyeceği çocuğun ona tepkisine bağlıdır. Bir çocuk davranış sorunları ve alınganlık geliştirebilir, bir başkası öbür ana babasıyla güçlü bir ilişki kurarak durumu ödünleyebilir.

Baba-bebek bağlanmasına müdahale: Yakın zamanlara kadar baba-bebek ilişkisi yalnızca göz ardı edilmemiş, aynı zamanda değeri de önemsenmemişti. Bebeklerin bakımı –özellikle ilk yılda– genellikle annenin birincil sorumluluğu olduğu ve anne zamanının çoğunu onlarla geçirdiği için, yalnızca onların bağının önemli olduğu kabul edilmişti. Ancak, görüşlerimiz değişmektedir. Babaların ve bebeklerin de bağlanma yaşadıklarını ve babaların da bebeklerin gelişiminde en önemli kişi rolünü oynadıklarını gösteren kanıtlar gitgide birikmektedir (Lamb, 1978).

Birçok araştırma, bebeklerle babaları ya da anneleri arasındaki bağlanımın derecesini, bebeklerin her birinden ayrılmayı ne kadar protesto ettiğini gözlemleyerek ortaya çıkardı. Bebekler laboratuvarda annelerini seçmeye eğilim gösteriyorlar, ama evde, tercih göstermiyorlar (Lamb, 1976). Başka araştırmalar, annelerin ve babaların bebekle-

rinin gelişiminde farklı roller aldıklarını düşündürmektedir. Anneler bebekleriyle geleneksel biçimlerde oynamaya ("cii-eeee" gibi) eğilim gösteriyorlar. Babaların daha çok bedensel temasa, itiş kakış temasına girdikleri görülüyor. Bebekler özellikle başkalarıyla oynamaktan haz duyuyor görünüyorlar. Babalarının kucağa almasını da tercih ediyor görünüyorlar; bu belki, annelerin günlük iş için, babaların ise oyun için onları daha fazla kucağa almasmdandır (Lamb, 1976).

Bazen aşırı çabalı anneler, bebeğin bakımı için sorumluluğun çoğunu ya da hepsini üstlerine alarak baba-bebek bağlanmasına müdahale ederler. Eğer babalara çocuklarıyla, besleme, banyo yaptırma, altını temizleme, giydirme ya da oynama şansı hiç verilmezse, kendilerini bebekler üzerinde çok az etkiyle dışlanmış görmeye başlayabilirler. Bu olduğunda, bebeği aldıkları zaman bebek bağırırsa büyük olasılıkla bebeği eşlerine geri vereceklerdir. Bazı anneler bebeklerinin yaşamında odakta olmaktan, gereksinmelerini karşılayan ve rahatlarını sağlayan tek kişi olmaktan hoşlanırlar ve bunun bebek-baba ilişkisi üzerindeki etkisini düşünmeyi başaramazlar.

Bazı ailelerde baba dönem dönem yoktur. İşler ya da mesleki gerekler nedeniyle babalar ve çocuklar birlikte çok az zaman geçirirler. Babanın yokluğunun etkileri şu örnekte canlı biçimde görülmektedir. İki baba Vietnam savaşından döner. Kuşkusuz her ikisi de iki yaşındaki oğullarının onları görünce heyecanlanacağını beklemektedir. Bir baba kollarını oğluna açar, ama çocuk korku içinde kaçar. Oğlunun güvenini kazanmak için birçok girişimden sonra baba çocuğa ilgisini keser ve annenin ve büyükannenin çocuğu hanım evladı yaptıklarına karar verir. Öbür baba da aynı kabulle karşılaşır. Ama oğluna sıcak bir biçimde ulaşmakta ısrar eder. Çocuk derece derece onu kabul eder ve yaklaşmalarını pekiştirmeye başlar; bunu bağlanma izler. Böyle

durumlarda çocuğun ilk davranışına karşın anlayışlı ve sabırlı olmak yetişkine düşmektedir.

Sıcaklık ve sevecenlik göstermek baba-bebek ilişkisini büyük ölçüde güçlendirir, düşmanlık ve reddetme ise gelişime en fazla zarar veren şeyler olarak görünmektedir. Başarılı bir baba-bebek bağlanmasında baba çocuğun ipuçlarına duyarlıdır ve geribildirimleri anne-bebek bağlanmasında olduğu gibi karşılıklıdır (Parke, 1979). Lamb'a (1976) göre, her iki ana babasıyla yakın ilişki kuran bebek süregiden toplumsallaşma sürecinde bir avantaj kazanmaktadır. Bununla birlikte, Fein'in (1974) belirttiği gibi, toplum, bebeğinin ya da küçük çocuğunun bakımına düzenli olarak zaman harcamak isteyen babaya çok az destek –parasal ya da duygusal– sağlamaktadır. Babalık izni çok enderdir ve çocukların bakımına rehber olacak çok az erkek model vardır. Bebeklerle ve çocuklarla ilgilenmek kadınlardan beklenmektedir; buna karşılık insanlar benzer bir eğilim gösteren erkeklerden kuşkulanmaktadırlar. Pek çok erkek kendileri de bir çocuk sahibi oluncaya kadar ender olarak bir bebeği besler, altını değiştirir, hatta kucağına alır. Böyle olsa bile, Fein, erkeklerle küçük çocuklar arasında daha derin ilişkilere karşı artan bir eğilim saptamaktadır. Bunun yararlarını yalnızca çocuklar değil erkekler de görmektedir.

> Küçük çocuklara bakmanın riskleri –kaybetme korkusu, ayrılmalarda güçlük, ana baba olma sorumluluğunun ağırlığını fark etme, küçüğün daha çaresiz olması nedeniyle yetişkinin isteklerini erteleme gereksinmesi– bazen ciddi ve acı vericidir; buna karşılık, bakımın hazları, çocuklara sevgi vermenin ve onlardan sevgi almanın hoşnutluğu derin ve verimlidir. Duygusal dürüstlük. Yakınlık. Doğrudan oluş. Bir erkeğin derinlerdeki ruhuna giden üç yol. Erkekler çocuklarla bu ilişkinin, onlara çocuk yanları ile büyümüş yanlarını bütünleştirme olanağını vererek, kendilerine dönmelerine rehberlik ettiğini düşünmektedirler (Fein, 1974, s. 60-61).

Yüksek riskli bebeklerde ilk ayrılma: Bebekler, erken doğum, hastalık, beyin hasarı ve bedensel özürler gibi nedenlerle doğuşta *yüksek riskli* olarak sınıflanırlar. Bunun ciddiliğine ve ana babanın buna tepkisine bağlı olarak bu koşullardan herhangi biri bağlanma sürecindeki bir bozulmaya katkıda bulunabilir.

Daha önce doğumu izleyen ana baba-bebek temasının öneminden söz ettik; ama, bebeğin tıbbi bakım gereksinmesi nedeniyle böyle erken etkileşimin sürdürülmesi bazen güç olur. Yüksek riskli bebekler tıbbi tedavi için ana babalarından doğumda ayrılırlar çoğu zaman. Bazı vakalarda bebeklerin yüzlerce kilometre ötedeki daha iyi donanımlı bir hastaneye götürülmeleri gerekir. Ayrılma haftalarca ya da aylarca sürebilir. Erken doğmuş bebekler ana babalarından ayrılırlar. Tipik olarak, beden ısısını ayarlayan, enfeksiyona karşı koruyan ve genel olarak yaşamı sürdürmeye yardımcı olan kuvözlere yerleştirilirler. Ancak, bu aygıtlar bebekleri toplumsal uyarımdan ve ana babalarıyla etkileşimden uzaklaştırmaktadır.

Yakın zamanlara kadar, böyle etkenlerin çocuğun ilerdeki gelişimi için önemi değerlendirilmiyordu. Şimdi biliyoruz ki, toplumsal uyarım alan erken doğmuş bebekler kuvözdeyken daha hızlı kilo alıyorlar, tedaviye daha iyi yanıt veriyorlar ve hastaneyi böyle uyarım almamış bebeklerden daha erken terk edebiliyorlar (Solkoff ve ark., 1969). Bunun ana babalar için de yararları var (örn., Rice, 1975; Solkoff ve ark., 1969). Ana babalara bebekleriyle yaşamlarının ilk haftalarında etkileşim kurma olanağı verildiğinde bağlanma kolaylaşmaktadır. Birçok hastane ana babaları yüksek riskli bebeklerini ziyaret etmeye, bakımlarında bazı sorumluluklar almaya ve onlarla toplumsal etkileşim kurmaya yüreklendirmektedir.

Yüksek riskli bebeklerin durumu hakkında yanlış anlayışlar: Ana babalar sonunda yüksek riskli bebeklerini eve

götürdüklerinde, çoğu zaman onları kolayca kırılabilir olarak algılamakta, onlara dokunurken ve bakım verirken kaygı hissetmekte ve buna uygun olarak onları "şımartabilmekte"dirler. Bundan başka, durumları hakkındaki yanlış anlayışları nedeniyle, bebeklerdeki normal özellikleri ve davranışları anormal olarak algılayabilirler. Örneğin, beyin felçli küçük çocuklar yemek yemelerini güçleştirecek biçimde sırtlarını kamburlaştırabilirler, ana babaları ise, bebek ya tok olduğu ya da sebze sevmediği için yalnızca yemek yedirilmeye tepki gösterdiği halde, bunu felce bağlı bir tepki olarak yorumlayabilirler.

Ana babalar bebeklerini anormal olarak algıladıklarında, onların gereksinmelerini davranışlardan kestirmekte kendilerini yeteneksiz hissedebilirler ve bu bebeklerden gelen doğrudan ipuçlarına kendiliğinden karşılık vermelerini engelleyebilir. Durumu ne kadar az anlarlarsa o kadar fazla güçlük çekerler.

Yavaş gelişimsel ilerleme: Birçok özür türüyle gelişimsel ilerlemenin bir ya da birçok alanda yavaşladığı saptanabilir. Bu, ana babalarla bebekler arasındaki etkileşime müdahale edebilir; çünkü ana babalar çabalarının yardımcı olduğunu göremeyebilirler. Örneğin, Sandra ve Mike'ın Brad adında Down sendromlu bir bebekleri vardı. Önce iyi bir iş yapmak niyetiyle bebeğin bakımını üstlendiler. Ancak, durumu nedeniyle Brad'de ilerleme görülmedi, böylece onu uyarmak için yaptıklarının çoğundan derece derece vazgeçtiler ve sonuçta yalnızca temel bakımı sağladılar. Büyük ilerlemeleri hızla yapan normal bebeklere alışık olan Sandra ve Mike'ın, Brad'ın ufak adımlarla ilerlemesini tanımayı, bunlarla heyecan duymayı ve ana baba olarak yeteneklerinden gurur duymayı öğrenmeye gereksinmeleri vardır. Bunu bir kez yapabildiklerinde başarılı bağlanma başlayacaktır.

Özürlü bebeklerin ana babaları bunu nasıl öğrenebilir-

ler? Bazıları, olasılıkla kendi yetişme biçimleri onları olağandışı duyarlı ve gözlemci kıldığı için bunu kendi başlarına yaparlar. Birçok ana baba, bebekleri yüksek riskli olarak nitelendiğinde verilen eğitim programları aracılığıyla öğrenir bunu.

Gelişim Sorunlarını Aşma Çabaları

Yıllardır çocuklar, özel müdahale diye adlandırılan yardımı almadan önce, apaçık gelişim gecikmeleri ya da bozuklukları göstermek zorunda kaldılar (Tjossem, 1976). Fakat 60'ların başlarında önleme sözcüğü parola oldu; en tanınmışları Head Start, Montessori ve Bereiter-Engelman olan birçok program, uygunsuz çevrelerden gelen küçük çocukları okul sistemine girmeye hazırlamaya başladı. Bu programların mantığı, bu çocukların, düzenli okula gitmeye normal bir hazırlık düzeyinde başlayabilirlerse zayıf okul başarısı kısırdöngüsünü kırabilecekleri idi. Ne yazık ki bu programlara ilişkin ilk değerlendirmeler yararlarının geçici olduğunu gösterdi; bilişsel gelişimde başlardaki keskin ilerlemelerin çocuklar programlarını tamamladıktan sonra söndüğü görüldü. İleri sürülen açıklamalardan biri, yardımın çok geç geldiği idi. 1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başlarında *Milwauke Projesi* (Heber ve ark., 1972) gibi erken müdahale programları geliştirildi. Her iki program da gelişimi gecikmiş çocuklara özel yardım sağlamak için tasarlanmıştı. Heber ve yardımcıları bir erken müdahale programı ve bir annelik rehabilitasyon programı kullandılar. Anneleri yeni kazanılmış beceriler uygulayan programdaki çocuklar, yalnızca bilişsel gelişimde değil toplumsal gelişimde de iyileştirilmiş başarı gösterdiler. Ayrıca, çocuklar ve anneleri birbirleriyle ilgili düşüncelerini ve yaşantılarını daha kolay paylaşma eğilimini gösterdiler. *Partage Projesi*'nde meslek dışından ve meslekten kişiler

evleri ziyaret ettiler ve çocuklarla etkileşimlerini iyileştirmek için ana babalarla çalıştılar.

Bronfenbrenner (1974), erken müdahaleyi karşılaştırmalı olarak ele aldı, çözümledi ve bir çocuğun sorunlarının çoğu zaman ilk deneyimlerle, öncelikle anne-çocuk etkileşimlerinde başladığı sonucunu çıkardı. Böyle etkileşimleri iyileştirmeye odaklanmış programların ilerdeki gelişim sorunlarını önlediğine ya da azalttığına ve yardım almış çocukların gizilgüçlerini gerçekleştirmelerine doğrudan müdahale görmekten daha iyi yardım ettiğine ilişkin kanıtlar buldu.

Şimdilerde çabalar büyük olasılıkla sorunla karşılaşacak bebekleri tanıma yollarını bulmaya yöneliktir. T. Berry Brazelton ve arkadaşları –*Brazelton Yenidoğanı Değerlendirme Ölçeği* adıyla– çok ilgi çeken böyle bir yöntem geliştirdiler.

Eğer risk içindeki bebekler henüz hastanedeyken doğumdan hemen sonra tanınabilirlerse, halk sağlığı hemşireleri gizil bağlanma sorunlarının ve gelişim gecikmelerinin belirtilerini aramak üzere onları evde izleyebilirler ve ana babaları *bebek uyarım programı* adı da verilen *bebek gelişim programı*'na gönderirler. Özürlü ve yüksek riskli bebeklerin ana babalarının yardıma *gereksinmesi* vardır, dolayısıyla bebeklerinin de. Ana babaların, bebeklerinin durumunu anlamak ve bunun karşısında gerçekçi bir tutum benimsemek için eğitime ve bebeğin davranışını nasıl yorumlayacağını, bu davranışa nasıl tepki göstereceğini ve çocuğu nasıl uyaracağını öğrenmeye gereksinmesi vardır (Ainsworth, 1979).

Tablo 7.1.
Toplumsal gelişime ilişkin normatif veriler

Yaş (aylar)	*Toplumsal yetenek*
1	Kucağa alındığında, dokunulduğunda ya da doyurulduğunda sakinleşir.
2	Konuşulduğunda gülümser. Görsel olarak insanları nesnelere yeğler.
3	Konuşulduğunda bazı sesler çıkarmaya girişir.
5	Yabancılara kaygılı tepki göstermeye başlar. Kucağa alınma isteğini sezer ve belirtir. Eğlenceli oyundan hoşlanır.
6	Yabancılara karşı korku gösterebilir. Rastlantısal bir oyunu sürdürmeye tepki verir.
8	Ayrılma kaygısı; ana babadan ayrıldığında korku gösterebilir. Dikkati çekmek için bağırır. Cie-eeee oyununa katılır. Bay bay işaretini taklit eder.
9-12	"El çırpma" ve "Ne kadar büyük" oyunlarına katılır. Gülündüğünde bir sesi ya da hareketi yineler. Yetişkine oyuncağı uzatır, ama vermez. Hafif vuruşlarla ve sarılmalarla sevgi gösterir. Basit buyruklara uyar. Yeni sesleri ve eylemleri taklit etmeye girişir.
12-18	Kovalama, saklanma ve diğer toplumsal oyunlardan hoşlanır. Oyuncakları istendiğinde ve bazen de kendiliğinden verir. Başka bir çocuğun yanında oynar, ama çok az gerçek tepki gösterir (paralel oyun).
18-24	Ana babayı güvenlik üssü olarak kullanır, sık sık sınar. Meraklı, etkin bir biçimde çevreyi keşfeder; gözetime gereksinmesi vardır. Aynada kendini tanır. Süpürme gibi basit ev işlerini taklit eder. Kolayca ilgisi başka yöne çekilir ve eğlendirilir. Tanıdık yetişkinlere sarılmakla onları itmek arasında gider gelir İmgeleme ortaya çıkmaya başlar. Mülkiyeti anlar; babanın ayakkabısı, Debby'nin köpeği.
24-36	Bağımsızlık gösterir ve kendi başına oynamaya başlayabilir. Yetişkinin yardımıyla bir oyuncağı paylaşabilir. 3-10 dakikalık öyküleri dinler. Bazı basit grup oyunlarından hoşlanır.

Kaynak: Coulee Region Infant Center toplumsal gelişim kontrol listesi.

BAŞARILI BAĞLANMANIN SONRAKİ GELİŞİME ETKİLERİ

İlk ana baba-bebek ilişkisinin uzun süreli etkilerini belirlemek güçtür. Bir çocuk, gerek ana babanın zayıf bakımı gibi dışsal strese, gerek fizyolojik bir kusurun yol açtığı içsel strese maruz kalsın, sonuç çocuğun onun hakkında ne yaptığına bağlıdır. Bazı çocuklar strese, onları uyum sağlamaya daha fazla çaba göstermeye uyaran bir meydan okuma olarak tepki gösterirler. Bazıları da en ufak güçlüklerle baş etmede bile sorun yaşarlar. Bundan başka, genetik, doğum öncesi ve çevresel gibi birçok etken, bir bebeğin stresin olumsuz etkileri karşısındaki kırılabilirliğini etkiler.

Bir anne bebeğine bir alanda çok az uyarım sağlar; ama baba, büyükbaba ya da kardeşler bu açığı kapatabilirler. Ya da çocuğun hareket gelişimi için zayıf bir model olduğunun farkına varan bir anne, çocuğunu bu tür uyarım sağlayan bir programa yazdırır. Murphy (1973), engeller ve dengeler çok karmaşık, annelerin ve yavrularının güçlülüğü ve zayıflığı o denli bireysel olduğu içindir ki, uzun süreli etkileri kestirmenin güçlü olduğu sonucunu çıkarmıştır.

Uzun Süreli Etkilerin Kanıtları

Başarılı bağlanmanın olumlu, uzun süreli sonuçları olacağına ilişkin kanıtlar artmaktadır. Örneğin, güvenli bağlanma geliştiren bebeklerle, aynı çocuklara üç buçuk yaşındayken yöneltilen toplumsal, çekici, meraklı, liderliğe eğilimli ve çevresindekilerle etkin biçimde ilgili gibi betimlemeler arasında bir ilişki bulundu (Sroufe, 1979). Matas ve arkadaşları (1978), bebekliklerinde güvenli bağlanan çocukların iki yaşında, güvensiz yaşıtlarından daha mutlu, daha istekli ve sorun çözmede daha sebatlı olduğunu bul-

dular. Aynı çocuklar beş yaşındayken öğretmenleri tarafından becerikli, meraklı, emin ve kendine güvenli olarak betimlendiler (Arend ve ark., 1980).

Bir çocuğun konuşma ve konuşulanı anlama yeteneğinin, bebeklerin büyükleriyle etkileşim aracılığıyla geliştirdiği daha önceki sözel olmayan (nonverbal) yeterliliklerden doğduğu ileri sürülmüştür (örnek, Freedle ve Lewis, 1977). Böylece, eğer çocuklar daha sonra iletişim kurmakta sorun yaşarlarsa, bu güçlüğün de ilk ana baba-bebek ilişkisinden kaynaklanabileceği varsayımı da ileri sürülmüştür. Lewis ve Rosenblum (1977), konuşma sorunlarının bütün bir toplumsal işlev bozukluğu dizisinin yalnızca bir yönünü temsil edebileceğini düşünmektedir. Ana babası tarafından ihmal edilmiş, çok kötü konuşan ve zor anlayan beş yaşındaki bir kız çocuktan söz etmektedirler. Anaokulu öğretmeni onunla konuştuğunda çocuğun yanıtları sınırlıydı ve çoğu zaman tam karşılık değildi. Fakat bu genel bir toplumsal yetersizliğin yalnızca bir bölümünü oluşturuyordu. Öğretmeni ona elindeki kitaptaki bir resim hakkında soru sorduğunda çocuk yanıt vermek için kitaba dönmek yerine öğretmene bakmayı sürdürüyordu. Bunun nedeni, kızın bir bebek ve küçük çocuk olarak toplumsal etkileşim yaşamadığı, başka insanların sözel ve sözel olmayan toplumsal ipuçlarını yakalama, yorumlama ve uygun biçimde yanıtlama yeteneğini geliştirmediği varsayımına bağlanıyordu.

Ainsworth (1973), annelerin bebeklerinin işaretleri karşısındaki sorumluluğunun, bebeğin iletişiminin ve toplumsal yeterliğinin gelişimi için yaşamsal olduğunu düşünmektedir ve şimdiki araştırmalar ana babaların bunları sezgisel olarak uyarıyor göründüğünü belirtmektedir. Ana babalar bebeklerinin düzeyini, gereksinmelerini ve huylarını gösteren davranışa ayarlanıyorlar ve uygun biçimde tepki veriyorlar. Konuşmalarını çocukların düzeyine ya da

biraz üstüne göre basitleştiriyorlar (Snow, 1972); bu düzeyin biraz üstündeki konuşma büyük olasılıkla dilin kazanılmasını çok fazla kolaylaştırıyor. Ana babalar çoğu zaman ne yaptıklarını fark etmiyorlar; hareketleri sezgiseldir.

Benzer biçimde, böyle ana babalar bebeklerinin bilişsel, algısal, hareketsel gelişimini, onlara onların düzeyinde ya da biraz üstünde oyuncaklar ve deneyimler sağlayarak kendiliğinden uyarmaktadırlar; bunu doğru yapmak için, çocukların, onların işleyiş düzeyini, ilgilerini ve gereksinmelerini gösteren davranışsal ipuçlarını yorumlamalıdırlar. Bu düzeyin üstündeki ya da altındaki oyuncaklar ve deneyimler ilerlemeyi biraz kolaylaştırır, fakat engelleyebilir de.

Ainsworth (1973), bilişsel ve toplumsal gelişimin birbirine sıkıca bağlı olduğunu ve ana baba-bebek etkileşiminin niteliğinin her ikisini de etkilediğini gösteren önemli kanıtlar belirtmektedir.

Erikson'un Kuramı

İlk toplumsal gelişim –doğası ve doğurguları–, çocuk gelişimini anlamayı amaçlayanlar arasında en çok araştırma ve düşünme alanı oldu. Bu alandaki belki en kapsamlı kuram Erik Erikson'un kuramıdır.

Psikanalizci bir psikolog ve Sigmund Freud'un öğrencisi olan Erikson'a göre, sonraki bütün kişilik gelişimi ve uyumu daha önceki gelişimden ve uyumdan evrimleşir ve ilk yaşantılar bir kişinin gelecekteki kimliğini kolaylaştırır ya da tehlikeye sokar. Erikson, doğumdan ölüme kadar, her birine özel bir psikolojik bunalımın eşlik ettiği sekiz evrelik bir sıralama önermektedir (Bkz.Tablo 7.2). Onun kullandığı anlamda "bunalım" terimi, bir felaket tehdidi değil, artan bir yaralanabilirlik ve aynı zamanda gizilgücün artması dönemi anlamına gelmektedir (Erikson, 1968). İlk iki evre bebekle ve küçük çocukla ilgilidir.

Tablo 7.2
Erikson'a göre normal gelişimin sekiz evresi

Bunalım	*Dönem*
Güvene karşı Güvensizlik	Bebeklik
Özerkliğe karşı Utanç ve Kuşku	Küçük çocukluk
Girişkenliğe karşı Suçluluk	İlk çocukluk
Çalışkanlığa karşı Aşağılık duygusu	Orta çocukluk
Kimliğe karşı Rol karışıklığı	Ergenlik
Yakınlığa karşı Yalıtılmışlık	Genç yetişkinlik
Üretkenliğe karşı Durgunluk	Orta yetişkinlik
Bütünlüğe karşı Umutsuzluk	İleri yetişkinlik

Güvene karşı güvensizlik: Erikson, ilk yıl sırasında bebeklerin, ya ana babalarına, kendilerine ve çevrelerine karşı temel bir güven duygusundan ya da temel bir güvensizlik duygusundan kaynaklanan bir bunalımla karşılaştıklarını varsaymaktadır. Her iki durumda da bunalımın çözümü sonraki gelişimi etkileyecektir. Erikson'un kabul ettiği güven, yaşamsal bir kişiliğin ve bir kimlik duygusunun temel taşıdır. Temel güvensizliğin ise kişilik anormallikleri ve uyumsuzluk çeken insanlarda gözlemlenebileceği söylenmektedir.

Ana baba-bebek ilişkisi bebeğin gerek güven gerekse güvensizlik duymasını büyük ölçüde belirler. Güven, anneler ve bebekler davranışlarını birbirlerinin mizaçlarına ve gereksinmelerine eşgüdümledikleri, tutarlı ve akla uygun oldukları zaman doğar. Bebekler, aç oldukları için ağladıklarında kucağa alınıp doyuruldukları zaman, bu tutarlı bir davranış örüntüsü olduğu için, *güveni* öğrenirler. Anne, bebeğini beslediğinde bebek sakinleştiği zaman, bu tutarlı bir örüntü olduğu için, *güveni* öğrenir. Böylece, her ikisi de diğerine ve kendine güvenir. Gerek annenin gerekse bebeğin davranışının bilinçdışı ve diğerinin gereksinme-

leriyle ya da mizacıyla ilişkisiz göründüğü yerde güvensizlik doğar. O zaman bebek, ilk çocukluğun gelişim görevleriyle, başkalarıyla ilişkideki güvensizlikle ve kişisel değersizlik duygusuyla örselenmiş bir sonraki bunalımla karşı karşıya kalmak durumundadır.

Özerkliğe karşı utanç ve kuşku: İkinci ve üçüncü yıllarda ortaya çıkan ikinci evre, ya bağımsızlık ve kendine güven duygusunun ya da utanç ve kuşku duygusunun doruğa çıktığı bir bunalımı içerir. İkinci yılın ortalarında küçük çocuklar onlara çevrelerini kendi başlarına keşfetme olanağını veren beceriler geliştirirler. Bu süreçte istekleri büyüklerinin istekleriyle çatışabilir (hayvanat bahçesinde maymunun kafesine çok yaklaşmak ya da su birikintisine isteyerek basmak gibi). Gitgide, ne yiyeceklerine, ne giyeceklerine, nereye gideceklerine kendileri karar vermek isterler. Birçok ana babanın çocuğun yaşamının bu dönemini "korkunç ikiler" olarak nitelemeye başlaması, özerkliğin normal bir görünümüdür. Yine de çocuklar bakıma ve desteğe gereksinme duyarlar. Bu evrede çocuklar ana babalarını bir irade savaşına sokarak sık sık kızdırırlar; ama aynı zamanda yeni yetenekleriyle onları fetheder ve sevgilerini yeniden kazanırlar.

Eğer ana babalar çocuklarına kendi yetenekleri çerçevesinde kendi davranışlarını yönetme olanağını verir ve rehberlik de yaparlarsa, çocuklar sağlıklı bir özerklik duygusu geliştireceklerdir. Eğer ana babalar çocuklara patronun kim olduğunu durmadan göstermeye kalkışır ya da onları utandırarak itaate zorlarlarsa, çocuklar kendinden kuşku duyma –kendini karar vermeye ve davranışlarını yönetmeye yetersiz hissetme– ya da kendilerini yıllarca engelleyecek bir utanç duygusu geliştireceklerdir.

Bebeklerle ve küçük çocuklarla onların yaşamındaki anlamlı yetişkinler arasındaki etkileşimin kalitesi, bu önemli yıllarda aldıkları bakım, gerçekleştirdikleri güven

ve özerklik duyguları, onların duygusal açıdan sağlıklı bireyler olarak gelişmeleri için yaşamsal ögelerdir. Bilişsel ve toplumsal gelişim için bebeklikte atılan temellerin yaşamın sonraki dönemlerinde derin etkileri olacağını anlayacağız.

ÖZET

Bağlanma, yenidoğanlarla ana babaları arasında gitgide artan eşgüdümlü, karşılıklı destekleyici bir etkileşimin kurulması demektir. Ana baba ya da bakıcı ile bebek arasındaki ilk etkileşimler, çocuğun kişiliğinin gelişimini örgütleyen temel güç olarak işler ve her birinin özellikleri ve davranışları öbürünün tepkilerini etkiler. Bebeğin birçok doğuştan refleksi ve davranışsal eğilimi –*kökseme, emme* ve *yakalama refleksleri*; ağlama, gülümseme; cıvıldama; beden temasına ve rastlantısal oyunlara tepki verme– bağlanmaya katkıda bulunur.

Ana baba ile bebek arasındaki etkileşim son derece bireyseldir, çünkü her ana baba ve her bebek biriciktir. Bebekler çeşitli uyaranlara farklı biçimde tepki verirler; uyuma ve uyanma örüntülerinde, beslenmeye tepkilerinde, görünümlerinde ve mizaçlarında çok erkenden farklılaşırlar.

Başlangıçta etkileşim besleme, altını değiştirme ya da geğirtme gibi büyük ölçüde *gönülsüz* durumlarla ilgilidir. Derece derece daha *istekli* toplumsal alışverişler temel bakıma eşlik eder ya da onu izler. Bebek bunlara tepki verir ve karşılık olarak da ana babanın tepkilerini davet eder. Ana baba bunlar aracılığıyla bebeğin uygun zamanlarda toplumsal olarak davranma (örneğin, gülümseme, ses çıkarma, dikkat etme gibi) ve başkalarından ipuçları alma yeteneğini uyarır ve kurar.

Çeşitli etkenler bağlanmaya müdahale edebilir; bunlar arasında, bebekteki olağandışı davranış ve durumlar, garip

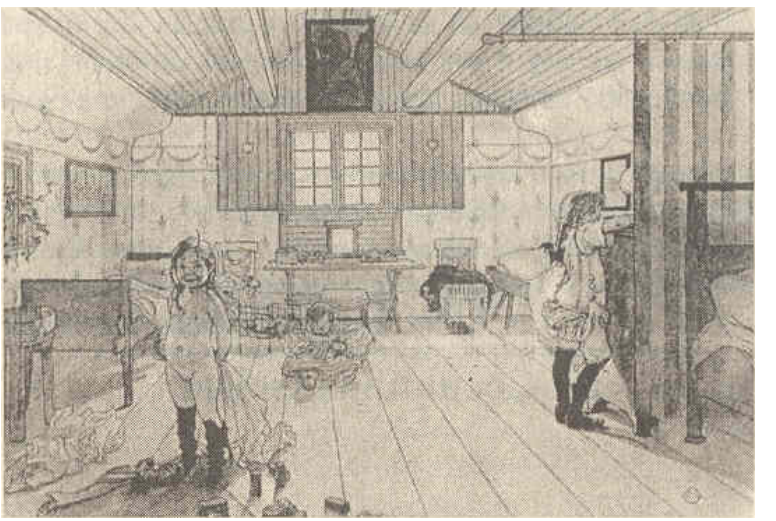
görünüm, erken ayrılma, erken doğum ve yavaş gelişim vardır. Böyle etkenlerin bağlanmaya müdahale edip etmemesi ve bunun derecesi bebeğin ve ana babanın özelliklerine bağlıdır. Bebekteki gizil gelişim sorunlarının erkenden tanınması önleyici önlemlere olanak sağlar.

Bebeklikteki bağlanmaya ve toplumsal gelişime ilişkin araştırmalar yakın zamanlara kadar hemen hemen yalnızca anne-bebek ilişkisi üzerinde odaklanmıştı. Pek çok baba bebeğine çok az zaman harcıyorsa da, bazıları bebeklerle yoğun etkileşim kurmakta, güçlü bir bağlanma oluşturmakta ve onların gelişimini önemli yönlerde etkilemektedir.

Başarılı bağlanma ve erken toplumsal uyarım, eğer bebek yeterli bir çocuk olacaksa, yaşamsal önemdedir. Erikson'un kuramı, temel güven duygusunun gelişimi için birinci yılın, özerklik duygusunun gelişimi için ikinci ve üçüncü yılın önemini vurgular.

ÜÇÜNCÜ KESİM

İlk Çocuklukta Gelişim



C. Larsson, *Annenin Odası ve Küçük Kızları*, 1919, Stockholm.

Bundan sonraki altı bölüm (Kesim III, IV ve V) ilk çocukluktan başlayıp orta çocukluğa geçen ve ergenlikte biten üç önemli büyüme dönemini kapsamaktadır. Her bölüm Robert Havighurts' un gelişim görevlerine ilişkin bir sunusu ile başlamaktadır (gelişim görevleri, bireyin, birbirini izeyen dönemlerin kendine özgü sorunlarıyla başarılı biçimde başa çıkabilmesi için her çağda üstlenmek zorunda olduğu özel sorumluluklardır). Bu sunuyu yeri geldikçe Erik Erikson'un görüşleri izlemektedir. Erikson, gelişimi, her yaşın özelliği olan toplumsal etkileşimlerden kaynaklanan bir dizi bunalım ya da dönüm noktası doğrultusunda açıklar. Jean Piaget'ye ait olan üçüncü bir görüş, bireyin bilişsel ya da zihinsel gelişimi ve bu yıllardaki büyümeye eşlik eden niteliksel değişimler üzerinde odaklanır. Ahlaki düşünmenin ortaya çıkışı ve gelişimi üzerindeki vurgusu ile Lawrence Kohlberg'in konuyla ilgili çalışmalarına yer veriyoruz.

İki-altı yaşlar arası, çocukların ana babaları yanında başkalarının da kendilerini anlayabilmesi için dile egemen oldukları ilk çocukluk dönemi olarak bilinir. Sekizinci bölümde dil gelişimi ve düşüncede geçişler, özellikle bilişsel gelişimi kolaylaştıran basit kavramların ve yöntemlerin ortaya çıkışı tartışılmaktadır. Vicdan gelişiminin ve doğruyuyanlışı öğrenmenin başlangıcı hem Piaget'nin hem de Kohlberg'in bakış açılarından ele alınmaktadır.

Okul öncesi çocuklarda toplumsal gelişimin ve kişilik gelişiminin ortaya çıkışı, toplumsallaşma sürecine ve ana babaların, kardeşlerin ve yaşıtların etkisine ilişkin açıklamalardan başlayarak, dokuzuncu bölümde gözden geçirilmektedir. Ayrıca, pek çok insan bu dönemi "oyun yılları" olarak adlandırdığı için bu dönemde yaygın olarak gözlemlenen oyun türleri ve işlevleri de incelenmektedir. Erikson kişilik gelişimini, bağımsızlığa ve girişkenliğe doğru gidişi açıklar. Heyecansal davranışın oluşumu ve anlatımı, özellikle korkular ve fobiler tartışılmaktadır. Son olarak, çeşitli okul öncesi yaşantıları ele alıyoruz: Yuva, kreş, Montessori okulu, ödünleyici eğitim programları.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

Okul Öncesi Çocuk: Bilişsel Gelişim

Çocukların bebekliğin ilk iki yılındaki gelişmeleri gerçekten etkileyicidir; daha da dikkat çekici olan ise, ilk çocukluğa geçişle başlayan bilişsel değişimlerdir.

Bu yaşlarda neye benzediğinizi anımsayamayabilirsiniz, ama ana babalarınızın bunu çok açık biçimde anımsayacağı kuşkusuzdur. Iki yaşındayken yürüyerek, tırmanarak, zıplayarak ve düşerek dünyanıza ilişkin olabildiğince çok şeyi keşfetmeye çalışan küçük bir kaşiftiniz. Daha fazla konuşuyor ve düşünmenin, akıl yürütmenin, öğrenmenin kışkırtıcı bilişsel alanına doğru derece derece ilerliyordunuz. Üç yaşında, evinizin içinde ve çevresinde ana babanızın arkasında koşturuyor ve yaptıklarını taklit ediyordunuz, ama bunları altı ya da dokuz ay önce olduğundan daha iyi anlıyordunuz. En sevdiğiniz ve en sık kullandığınız sözcüklerden biri "Hayır!" idi. Bu, bağımsızlığınızı ka-

zanma doğrultusunda gitgide artan çabalarınızı temsil ediyordu. Çevreniz hakkında bilgi edinmeyi sürdürdükçe "Bu ne?" ve "Neden?" sorularını da her gün yüzlerce kez soruyordunuz.

Dört yaşındayken hemen hiç durmadan konuşuyor ve çevrenizi daha iyi anlıyordunuz. Oyuncaklarla daha fazla oynuyor ve şimdi arkadaşlarınızla birlikte değişik etkinlikler planlayabiliyor ve uygulayabiliyordunuz. Beş yaşında, sürekli sorular soruyordunuz ve neyin doğru neyin yanlış olduğu, ne zaman iyi ne zaman kötü davrandığınız konusunda gelişen bir anlayışa sahiptiniz. Belki ABC'nizi, sayıları ve renkleri şimdiden biliyordunuz.

İLK ÇOCUKLUK NEDİR?

Bazen okul öncesi yıllar olarak da adlandırılan ilk çocukluk* kavramı genelikle *iki-altı yaşlar* arasındaki çocukları belirtir. Bu, toplumsal ilişkilerde olduğu kadar, bilişte, dilde ve kişilik gelişiminde önemli değişimlerin olduğu bir zamandır.

Ortalama bir "iki yaş" çocuğu yetmiş beş santimden biraz uzundur ve yaklaşık on iki kilo ağırlığındadır. Sonraki dört yıldan her birinde boy beş-yedi santim, ağırlık iki-üç kilo artar. Sonuç, yüz altı santim boyunda, yaklaşık yirmi kilo ağırlığında altı yaşında bir okul öncesi çocuğudur. Kuşkusuz, bunların yalnızca ortalama olduğu, çocuklar arasında genellikle büyük farklılıklar bulunduğu anımsanmalıdır.

Bu çocuklar, beden oranları değişime uğrarken, koşma, zıplama, tırmanma ve fırlatma gibi hareket becerilerinde etkili bir eşgüdüm yaşarlar. Kendi kendine yeme ve giyinme gibi etkinlikleri başarır ve gömleklerindeki düğme-

* "Early childhood" dilimize bazen "erken çocukluk" diye de çevrilmektedir; ama biz erken (ya da geç) sözcüğünün yaratacağı yanlış çağrışımdan sakınmak için ilk (ya da son) demeyi yeğliyoruz (ç.n.).

leri iliklemeyi ve ayakkabılarının bağını bağlamayı öğrenirler. Uyku alışkanlıkları daha düzenli hale gelir ve tuvalet eğitimi amacına ulaşır.

Bu yaş grubundaki çocuklar dil ve biliş gelişiminde çok büyük ilerlemeler gösterirler. Yaklaşık 50 sözcüklük dağarcıkları ile bir-iki sözcüklü cümleler konuşabilen iki yaş çocukları, altı yaşına 20 bine yaklaşan sözcük dağarcıkları ve karmaşık cümleleri kurma ve anlama yetenekleri ile girerler. Düşünmeleri simgesel olur ve nesneleri sınıflamayı öğrenirler.

Okul öncesi çocuklar ayrıca daha büyük bir bağımsızlığa ve özerkliğe yönelerek ana babaya daha az bağlanım göstermeye başlarlar. Daha karmaşıklaşmış oyun etkinlikleri merak ve çevreyi keşfetme yönünde fırsatlar sağlar. Aile, komşular ve okul öncesi ortam içinde genişleyen toplumsal ilişkiler bazen saldırgan davranışta artışlarla sonuçlanır. Bundan böyle ana babaların disiplin ve ceza konularında karar vermeleri gerekmektedir.

İLK ÇOCUKLUKTA GELİŞİM GÖREVLERİ

Eğer birey şimdiki ve gelecekteki güçlük ve sorunlarla başarılı bir biçimde uğraşacaksa, bebeklikten ilk ve orta çocukluğa, ergenlikten ileri yetişkinliğe, *bütün dönemlerin özel türde davranışlarını* kazanmalıdır. Bunlar bazen gelişim görevleri olarak adlandırılırlar.

Robert Hawighurst (1972) *gelişim görevi*'ni, "bireyin yaşamının belirli bir döneminde ortaya çıkan, başarılı olmaları mutluluğa ve sonraki görevlerin başarılmasına, başarısız olmaları bireyde mutsuzluğa, toplumca onaylanmamaya ve sonraki görevlerde güçlüğe yol açan" (s. 2) özel bir sorunlar dizisi olarak tanımlar. Hawighurst'e göre her görev, bireylerin gereksinimlerini içinde yaşadıkları toplumların istemleriyle harmanlayan biyolojik, psikolojik ve

kültürel etkenlerin bir bileşimidir. Gelişim görevleri değişik toplumsal sınıflardaki bireyler için önemli ölçüde farklılaşabilir.

Okul öncesi çocukların orta çocukluğa geçişe hazırlanırken birçok bilişsel görevi başarması beklenir: Toplumsal ve fiziksel gerçekliğe ilişkin basit *kavramlar* oluşturmayı öğrenme; doğru ile yanlışı ayırmayı öğrenme ve bir *vicdan* geliştirme; *konuş*mayı öğrenme.

Toplumsal ve fiziksel gerçekliğe ilişkin basit kavramlar oluşturmayı öğrenme: Okul öncesi çocuklar çevredeki düzenlilikleri keşfetmeye, insanları ve nesneleri adlar ve kategorilerle sınıflamaya başlarlar. Bu sınıflandırma becerisi gelişen bilişsel yetenekleri için bir temel sağlar. Bu gelişim görevi Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramıyla yakından bağlantılıdır.

Doğruyu-yanlışı ayırmayı ve bir vicdan geliştirmeyi öğrenme: İlk çocukluk sırasında okul öncesi çocuklar iyi ve kötü kavramlarını öğrenir ve bu değerleri içselleştirmeye başlarlar. Vicdanın temelleri atılır ve bir ahlak değerleri sistemi biçimlenmeye başlar. Bu konuyu ahlak gelişimiye ilgili bölümde Lawrence Kohlberg'in çalışmalarını incelerken daha ayrıntılı biçimde ele alacağız.

Konuşmayı öğrenme: Gördüğümüz gibi, çocuklar dilin temellerini bebeklik sırasında öğrenirler. İlk çocuklukta bu görev konuşma örüntülerini incelmek, sözcük dağarcığını arttırmak, dili başka insanlarla iletişim kurma için kullanmaktır.

DÜŞÜNCENİN GELİŞİMİ

İlk çocukluk sırasında çocuklar yeni ve eski algılarını karşılaştırdıkça kendilerini çevreleyen dünyaya ilişkin daha fazla bilgi edinmeye başlarlar. Bu düşünme yeteneği bebeklik sırasındaki (yabancılardan korkma ve nesnenin sü-

Tablo 8.1

Piaget'nin Düşüncenin Gelişimine İlişkin Dönemleri

Dönem	*Yaklaşık yaş*	*Betimleme*
DUYU-HAREKET	Doğum-2 yaş	Bebeğin zekâsı çevresiyle gitgide daha uyumlu hale gelen duyu-hareket etkileşimlerinde kendini gösterir. Bebek zihinsel düşünme ya da anlama anlamında "bilmez" ya da "düşünmez"; daha çok duyu-hareket eylemleriyle tutarlı ve akla yakın yollarla çevresinin değişik yönleri üzerinde yaptığı işlemlerle "bilir" ve "düşünür".
İŞLEM ÖNCESİ	2-6 ya da 7 yaşlar	Bu düzeyde düşünce mantık dışıdır ve anlık, görünür koşullara son derece bağımlıdır. Zihinsel tasarımlama şimdi olanaklı olsa da, bilgi sistemli biçimde işlenmez. Küçük çocuklar belirli bir zamanda bir durumun yalnızca bir yönünü ele alma yeteneğine sahiptirler.
SOMUT İŞLEMLER	7-11 ya da 12 yaşlar	Çocuklar şimdi bilgiyi sistemli ve mantıklı biçimde işleyebilirler, ama bunu yalnızca bilgi somut biçimde verildiği zaman yapabilirler. Soyut bilgiler verildiğinde yetersiz görünürler. İlkokul çağındaki çocuklar somut bir dönüşümü zihinsel olarak tersine çevirebilir ve belirli bir zamanda bir durumun birçok yönünü ele alabilirler.
SOYUT İŞLEMLER	12 yaş ve üzeri	Soyut işlemlere ulaşan ergenler varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilirler.

rekliliği gibi) gelişimsel değişimler için de önemliydi; ama okul öncesi yıllarda bu zihinsel işlev gitgide daha karmaşık hale gelir. Psikologlar bu değişimleri pek çok kuramsal açıdan incelemişlerdir. Ancak, son yirmi yılda en etkili kuram Jean Piaget'ninki olmuştur.

Piaget'nin belli başlı çalışmaları, altta yatan düşünce ve akıl yürütme yapılarındaki gelişimsel değişimler, bu yapıların farklı yaşlardaki çocukların eylemlerindeki anlatımı ve bu uyumsal değişimleri etkileyen etkenler üzerinde odaklanmaktadır. Çocuklara ilişkin gözlemlerinden ve deneyimlerinden yola çıkan Piaget, normal zihin gelişiminin bilişsel yapıların biçim değiştirmiş dört dönemi içinde ilerlediği varsayımını ileri sürmektedir (Tablo 8.1). Piaget'nin dönem kavramının Hawighurst ya da Erikson gibi başka kuramcıların evrelerinden biraz farklı olduğunu anlamak önemlidir. Bir *dönem* şu dört özelliği içerir: (1) Adımlarının ortaya çıktığı yaşı kültürel etkenlerin değiştirebilmesine karşın, *değişmez bir sıra*; (2) İleri evrelerin önceki evrelerin bütün yapısal özelliklerini içerdiği *hiyerarşik bütünleşmeler*; (3) Düşünme biçiminde *niteliksel farklılıklar*; (4) Eylemlerin, özel görevler karşısındaki öğrenilmiş tepkilerden değil, *örgütlenmiş* genel bir düşünce yolundan kaynaklandığı temel bir "*genel yapı*" (Piaget, 1960).

Piaget bütün çocukların aynı düşünme davranışları sırasını izlemek zorunda olduklarını ileri sürmektedir; ancak her döneme giriş yaşları fiziksel ya da toplumsal çevrelerinden etkilenebilmektedir. Çocuklar bir dönemden diğerine doğru derece derece ilerlerken, bilişsel yetenekleri de gitgide daha karmaşık olur. Aşağı evrelerdeki bilişsel yetenekler sonraki düşünme için temel oluşturur ve daha yüksek evreyle bütünleşir. Yine de Piaget, çocukların herhangi bir özel evrede halihazırdaki kavramsal örgütlenmeyle tutarlı deneyimi yorumladıklarına inanmaktadır. Piaget, değişik yaşlardaki çocukların yaptığı yorumları gözlemleye-

rek dört bilişsel dönemi kurmaktadır.

Bu bilişsel dönemler görüşü Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının merkezinde yer aldığı için diğer kuramcılar tarafından da yakından incelenmiştir. Kimileri çocukların bu bilişsel dönem yeteneklerine *Piaget'nin belirttiğinden daha erken* ulaştığını buldular (Butterworth, 1976); kimileri de çocukların çoğunun Piaget'nin ileri sürdüğünden çok daha sonrasına kadar *soyut işlem düşüncesine ulaşamadığına* inanmaktadırlar (Neimark, 1975). Hatta kimileri, Piaget'nin dönem modelinin düşünmede yaşa bağlı değişimlerin bir betimlemesinden fazlasını sağlamadığını, bu değişimler konusunda hiçbir açıklama getirmediğini bile ileri sürmüşlerdir (Brainerd, 1978). Yine de, Piaget'nin dört dönemli modeli psikologları, öğretmenleri ve ana babaları, gelişen çocukların minyatür yetişkinler olarak değil, dünyayı anlamak için *kendilerine özgü yolları olan biricik kişiler* olarak görmeye inandırmada çok etkili olmuştur.

Bölüm 6'da değinildiği gibi, Piaget çocukların bir dönemden diğerine *özümleme ve uyma* süreçleriyle geçtiklerine inanmaktadır. Dört yaşındaki Sarah ilk kez bir Hindistan cevizi gördüğünde ona "saçlı taş" adını verebilir ve onunla bu anlayışa uygun biçimde oynayabilir. Varolan şemalarını ve kavramlarını kullanarak yeni bir durumla başa çıkmaktadır, bu da Piaget'nin özümleme dediği şeydir. Eğer Sarah bir hindistan cevizi gördükten sonra cevizin ne olduğuna ilişkin anlayışını değiştirirse kendini bu yeni nesneye uydurmaktadır.

Piaget çocukların böyle yeni deneyimlere *dengelenim* ilkesi nedeniyle uyum sağladıklarına inanmaktadır. Bu ilke Piaget'nin, gelişen çocukların fiziksel ve toplumsal gerçekliği tutarlı, kendi kendini düzenleyen bir süreç içinde araştırmak eğiliminde olduklarına ilişkin görüşüdür. Çocuklar çevresel olaylarla, onları var olan anlayışlarına özümleyerek ya da çevreye uyma yoluyla bilişsel yapılarını değiştirerek

başa çıkmaya çalışırlar. Çocuklar çevreyle etkin ve açık etkileşim yoluyla özümleme ve uymayı dengeler ve yeni deneyimlere uygun hale gelirler (Ginsburg ve Opper, 1969). Yine, kimi psikologlar Piaget'nin dengelenime ve bunun süreci olan *dengelenme*'ye ilişkin görüşünü sorguladılar. Bu anlaşmazlık diğer bilgi-işlem yönelimli açıklamalara yol açmıştır. Bu kuramlarda odak noktası, çocukların özel türde uyum davranışına ya da sorun çözmeye olanak veren bilişsel stratejileri üzerindedir (Flavell, 1977). Böyle psikologlar algı, dikkat, bellek ve varsayım sınama gibi seçilmiş konuları inceleme, araştırma eğilimindedirler.

Duyu-Hareket İşleyişinden İşlem Öncesi İşleyişe Geçiş

Bölüm 6'da duyu-hareket zekâsının gerçek "düşünme" anlamında düşünceye dalmak ya da düşünceli olmak anlamına gelmediği açıklanmıştı. Bebeklerin nesnelere ilişkin bilgileri onların nesnelerle duyu-hareket etkileşimleri içinde anlatımını bulur. Örneğin, dokuz aylık Steve çıngırağını tanıyabilir, kavrayıp tutabilir ve onu yüksek sandalyesine vurabilir; ama eğer onu görmezse nerede olabileceğini, biçiminin neden böyle olduğunu ya da nasıl yapıldığını düşünemez. Buna karşılık, dört yaşındaki ablası Sarah işlem öncesi dönemdedir ve *dünyasını kavramsal olarak tasarımlamaya* yeteneklidir. Sarah nesneleri, olayları, insanları ve ilişkileri tanır, çünkü onlara ilişkin düşünceleri ya da kavramları *toplayıp saklamıştır.*

Simgesel işlev: Bilişsel tasarımlar ya da kavramlar duyu-hareket döneminin sonunda ansızın gelişmezler. Kavramlar bebeklik boyunca derece derece biçimlenirler. Fakat bu ilk kavramlar yaklaşık iki yaşındaki çocuklarda yeni bir zihinsel işleyiş düzeyinin tanınmasını doğrular görünen bir karmaşıklık derecesine ulaşırlar.

Bebek Steve'in ilk bilişsel tasarımları duyu-hareket imgeleridir. Bebekler bu tasarımları kendi başlarına canlandıramazlar. Steve'in süt içtiği şişesine ilişkin kavramı, onunla birçok etkileşiminden kaynaklanan görünüşü, kokuyu ve tadı bulanık bir biçimde anlayışıdır ve imge büyük olasılıkla yalnızca Steve şişeyle temas kurduğunda canlanır.

İşlem öncesi bir çocuğun bir şişeyi anlayışı gerçekten *daha kavramsaldır*. Sarah şişenin işlevini bilir. Onu bakkaldan alabileceğimizi, camdan yapıldığını ve kırılabilir olduğunu, değişik sıvılarla doldurulabileceğini ve başka tür şişelerin de olduğunu bilir. Doğru kavramlar geliştikçe, zihne sayısı gitgide artan yollardan getirilebilirler. İşlem öncesi dönemin sonunda çocuklar düşünebildikleri şeyler üzerinde esaslı bir denetim uygulamaya yetenekli olurlar.

Duyu-hareket dönemi ile işlem öncesi dönem arasındaki bir başka temel farklılık *küçük çocukların dil yeteneğidir*. Bu yetenek yaklaşık iki yaşındaki çocuklarda yeni bir işleyiş düzeyinin belirlenmesini haklı kılıyor görünen bir karmaşıklık düzeyine ulaşır. Dil soyut bir sözel simgeler sistemi haline gelir. Bebeklerden farklı olarak küçük çocuklar "araba" sözcüğünün içine binip bir yerlere gittikleri büyük makineyi belirttiğini anlarlar, ayrıca simge ile onun temsil ettiği şey arasındaki ilişkiyi de anlarlar.

Piaget'ye göre, kavram ve dil yetenekleri kaynağını duyu-hareket döneminin sonuna doğru ortaya çıkan *simgesel işlev*'de bulur. *Simgesel işlev simgeleri anlama, yaratma ve kullanma yetisini içerir*. Simgesel işlev kavram gelişimi (zihinsel simgeler), dil (sözel simgeler), jestler, düşsel ve simgesel oyun ve resim yapma için temel oluşturur. Simgesel işlev çocuklara yeni pek çok gizilgücün yolunu açar. Gizilgüçler işlem öncesi dönemde gelişmeyi sürdürürler ve işlem öncesi işleyişi duyu-hareket işleyişinden ayırırlar.

Taklit simgesel işlevin duyu-hareketsel bir öncüsü olabilir. Taklit çocuklar arasında evrensel gibi görünmektedir; hatta bazen bir aylıktan daha küçük bebekler bile karşısın-

daki biri dilini çıkardığında dilini çıkarabilmektedir. Taklit hızlı bir öğrenme yoludur, bu yönüyle de yaşamı sürdürmeye katkısı vardır. Bütün bunlar güçlü bir doğuştan etkiyi düşündürmektedir; dolayısıyla, küçük bebeklerde gözlenen taklit türü olasılıkla büyük ölçüde refleksle ilgilidir. Küçük çocukların taklitleri daha fazla denetim ve niyet içerir ve gördükleri ya da duydukları şeylerin yetkin olmayan tasarımlarını oluşturur. Reçel kavanozunun kapağının döndürülerek açıldığını gören üç yaşındaki Paul, başını sağa sola çevirerek kapağın dönüşünü taklit edebilir. Sonra kavanozu annesine götürebilir ve başını sağa sola çevirerek annesinin kapağı açmasını istediğini gösterebilir. Daha sonra da baş hareketini hafif bir çevirmeye indirgeyebilir. Böyle kısaltılan hareket taklit olmaktan çıkar, kavanozun açılması ve kapanması için bir simge olarak işlemeye başlar. Benzer biçimde, küçük çocukların ilk "sözcükleri"nin çoğu –köpek için "hav hav"da olduğu gibi– nesnelere ilişkin *seslerin taklitleridir*. Çocuklar bunları tekrar tekrar kullandıklarından bunlar daha simgesel bir nitelik kazanırlar. Böylece, belirtmeye çalıştığımız gibi, ilk duyusal imgeleme ile birlikte taklit simgesel işlevin öncüsü olabilir.

Bebekler yalnızca model hemen önlerinde olduğu zaman taklit edebilirler. Küçük çocuklar günün erken saatlerinde, hatta bir gün önce yaşadıkları bir eylemi ya da sesi yeniden üretebilirler. Örneğin, Paul kız kardeşini bir topu fırlatırken görebilir. Ertesi gün topu yerden alıp fırlatmaya çalışabilir. Bu ertelenmiş taklit simgesel işlevin önceden gelişmiş olmasını gerektirir, çünkü küçük çocuk topu fırlatan kız kardeşinin belirli bir tasarımına belleğinde sahip olmak zorundadır.

Simgesel işlev *simgesel oyun*'un gelişiminde de yer alır, simgesel oyunda çocuklar bir şeyi bir başka şey gibi görmektedirler. Simgesel oyun iki yaş dolaylarında basittir ve çocuklar büyüdükçe daha karmaşık hale gelir. Dört yaşındaki Sarah ağzına küçük bir çöp alarak sigara içiyor gibi

yapabilir. Onun sigara olmadığını bilmektedir, ama onu bir sigara simgesi olarak kullanmaktadır. Küçük çocuklar kitaplardaki resimlerin nesneleri ve hayvanları temsil ettiği anlayışını da geliştirirler. Sonra, daha iyi bir kas denetimi ve göz-el eşgüdümü ile kendi başlarına resim çizebilirler.

Duyu-hareket şemalarının gelişimi bebeklere çevreleriyle gitgide daha etkili yollardan etkileşim kurma olanağını sağlar. Bundan sonra simgesel işlevi ve kavram yeteneklerini geliştirebilirler. Çocukların işlem öncesi dönemdeki düşünceleri duyu-hareket dönemindekinden niteliksel bir farklılık gösterir. Aynı zamanda, daha sonra orta çocuklukta olacağından da çok farklıdır.

İşlem Öncesi Düşüncenin Özellikleri

Piaget, başlangıçta kuramı için gerekli verilerin çoğunu kendi çocuklarına ilişkin gözlemlerden elde etmiş olmakla birlikte, farklı yaşlardan başka çocukları da incelemiştir. Piaget bu çalışmalar için fiziksel nesnelerle ve bunların özellikleri ve ilişkileriyle ilgili küçük görevler ya da problemler yaratmış ve bunları çocuklara sunmuştur. Çocuklar bir problemi "çözdükleri" zaman Piaget onlara neden böyle yanıtladıklarını sormuştur. Piaget özellikle "yanlış" yanıtlarla ilgileniyordu, çünkü çocukların açıklamaları temelde yatan bilişsel yapılarını açığa çıkarıyordu. Piaget bu yolla, küçük çocukların problemler hakkında daha büyük çocuklardan belirgin olarak farklı biçimde düşünme eğiliminde olduklarını buldu.

Sıvı miktarının korunumu görevi ilk çocukluk dönemindeki düşüncenin birçok özelliğini açıkça ortaya koyar. Bu görev, çocukların bir kabın biçimindeki değişikliğin içindeki sıvının miktarını etkilemediğini anlamalarıyla ilgilidir. Araştırmacı çocuğa birbirinin aynı iki su bardağı gösterir. Çocuk bunların aynı olduğuna ikna olduktan sonra

araştırmacı, çocuğun gözü önünde bardaklardan birindeki suyu daha ince-uzun üçüncü bir bardağa boşaltır. Soru sorulduğunda, işlem öncesi çocuğun uzun bardaktaki suyun öteki dolu bardaktakinden daha fazla olduğuna inandığı görülür. Çocuk ancak daha sonra somut işlem döneminde miktarların hâlâ eşit olduğu yanıtını verecektir.

Odaklaşma (centration): İşlem öncesi bir çocuk olan Sarah, genellikle dikkatini bir görevin bir yönü ya da çok sınırlı bir bilgi üzerinde odaklaştırmakta ve belirli bir zamanda birden fazla yönle uğraşmayı güç bulmaktadır. Buna *odaklaşma* adı verilir. Sıvı miktarı görevinde Sarah dikkatini uzun bardaktaki suyun yüksekliği üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Öteki bardağın daha geniş olduğuna ve aynı miktarda sıvıyı alabileceğine dikkat etmiyor görünmektedir. Bunu ona söylediğinizde neden söz ettiğinizi ve konuyla ilişkisini anlamıyor görünmektedir.

Tersine çevrilemezlik (irreversibility): İşlem öncesi düşüncenin bir başka özelliği *tersine çevrilemezlik*'tir. Sarah, dönüştürmenin tersi bir işlemle, sıvının ilk bardağa geri konulabileceğini, dolayısıyla ilk iki bardaktaki sıvıların açıkça eşit olduğunu gözünde canlandıramaz. Bu sonuç büyük olasılıkla onun belirli bir zamanda birden fazla etken üzerinde düşünememesiyle ilgilidir.

Durum (state): Bir dönüştürmeyi zihinsel olarak tersine çevirmedeki yetersizlik işlem öncesi düşüncenin başka bir özelliğiyle, yani gizil olarak ilişkili *geçmiş* durumları göz önüne almaksızın şimdiki *durum* üzerinde odaklaşma eğilimiyle ilgilidir. Sarah'ın akıl yürütmesi "burada ve şimdi" ile sınırlı görünmektedir. O duruma nasıl geldiğini ya da bazı değişikliklerden önce neye benzediğini düşünmeksizin bütün dikkatini baktığı şey üzerinde yoğunlaştırmıştır. Su bir kez uzun bardağa boşaltıldıktan sonra boşaltma eylemi aklından çıkmış görünmektedir. Ondan bu eylemi ya da iki eşit bardağın aynı miktarda su aldığını anımsama-

sını isterseniz ne demek istediğinizi ya da bunun neden önemli olduğunu anlamış görünmez. Uzun bardağın daha fazla sıvı aldığına inanmıştır.

Görünümler (appearances): İşlem öncesi dönemdeki çocuk yüzeysel görünümlerden fazlasıyla etkilenme eğilimindedir. Örneğin, Sarah uzun bardağın daha fazla sıvı alacağını düşünmektedir, çünkü "daha fazla alıyor gibi görünmekte"dir. Yargısı sınırlı algısal bilgiye dayanmaktadır ve doğru gibi görünenin ötesine geçmeyi başaramamaktadır.

Benmerkezcilik (egocentrism): *Benmerkezcilik* işlem öncesi düşüncenin tipik özelliğidir. Bu, bu çocukların mutlaka istemli olarak bencil oldukları ya da kendileriyle aşırı derecede ilgili oldukları anlamına gelmez. Benmerkezlilik, daha çok, bir şeyi başkasının bakış açısından görme ya da başkasının duygularını ve gereksinimlerini fark etme konusundaki yetersizlik anlamına gelir. İşlem öncesi çocuklar bazen başka çocuklarla alay eder ya da hayvanları incitirler, çünkü karşılarındakinin duyduğu acıyı fark etmezler. Benmerkezcilik küçük çocukların birbirleriyle ya da daha yaşlı insanlarla iletişimlerinde sık sık görünür. Eve koşup "Anne, onu aldı, o şimdi yok!" diyen Paul'ü düşünün. "O" dediğinin kim olduğunu ve "O"nun neyi aldığını annesinin bilmediğini anlayamaz, çünkü kendini annesinin yerine koyamaz. Benmerkezcilik odaklaşmayla, yani bir durumun birden fazla yönünü ele almadaki yetersizlikle ilgili görünmektedir.

Benmerkezcilik ve bunun işlem öncesi çocukların başkalarıyla nasıl iletişim kurdukları üzerindeki etkisi Cowan (1978) tarafından betimlenen bir deneyde grafiksel olarak gösterilmiştir. Dört ve beş yaşlarındaki çocuk çiftleri bir perdeyle birbirinden ayrılmış ve kendilerine üzerinde anlamsız resimler olan aynı blok takımları verilmiştir. Her çiftten bir çocuk bir bloku betimleyecek, böylece ikilideki

öteki çocuk da blokun ikizini seçecektir. Betimlemeler, çocukların ortaklarının başarılı olmasını güçleştirecek kadar çok kendine özgü ve benmerkezci idi.

Bu benmerkezli davranış bu dönemdeki oyun davranışında da görülebilir. İki-dört yaşlarındaki iki ya da üç okul öncesi çocuk birlikte oynadıklarında benmerkezlilikleri tipik olarak (1) *paralel oyun*'la ve (2) *ortak monolog*'la sonuçlanır. Paralel oyunda çocukların bireysel amaçları, kuralları ve ilgileri vardır ve çoğu kez başkalarının ne yaptığını görmeyi bile başaramazlar. Ortak monologda farklı konularda konuşurlar, ama söylediklerinin ilgisiz olduğuna dikkat etmez –hatta aldırmaz– görünürler.

İşlem öncesi dönemde birçok çocuk başkalarının ne düşündüğünü ya da hissettiğini fark etmeye başlamaktadır (Cowan, 1978). Bazı okul öncesi çocuklar ana babalarının duygularına ve gereksinmelerine oldukça duyarlı görünmektedirler ve aile içinde bir sorun varsa sessiz olmakta ve iyi davranmaktadırlar. Yeni deneysel araştırmalar (Eliot ve Dayton, 1976) işlem öncesi çağdaki çocukların benmerkezci davranıştan kaçınma yeteneğine ilişkin kanıtlar getirmiştir. Bugün birçok psikolog Piaget'nin ilk bulgularının, kullandığı görevlerin karmaşıklığından ve bulanıklığından büyük ölçüde etkilendiğine inanmaktadır.

Özelden özele akıl yürütme (transductive reasoning): Mantıksal akıl yürütmede tümdengelim ile tümevarım arasında ayırım yapılabilir. *Tümdengelim* genelden özele akıl yürütmedir. Örneğin, "Bütün öğretmenler çok çalışırlar ve düşük ücret alırlar" (genel) ve "Pat Benjamin bir öğretmendir" (özel) cümleleri verildikten sonra, "Pat Benjamin çok çalışır ve düşük ücret alır" sonucuna varmak uygundur. Öte yandan, *tümevarım*, özelden genele akıl yürütmedir. Örneğin, ilkbaharda üç aylık sistemli bir gözlem, bahçe sümüklüböceklerinin kadife çiçeklerini ve hercai menekşeleri yediklerini gösterir. Dolayısıyla, o türün bütün sü-

müklüböceklerinin bu bitkileri yedikleri çıkarsanabilir. İşlem öncesi çocuklar ne tümdengelimi ne tümevarımı kullanırlar. Genele dokunmadan, bir özelden diğerine geçtikleri bir *özelden özele akıl yürütme* kullanırlar (Ginsburg ve Opper, 1969). Sarah hergünkü sütlü mısır gevreğini yemediği için yaptığının kahvaltı olmadığını ileri sürebilir. Ya da Paul, annesinin manda dediği yeni hayvanın bir köpekten daha büyük olduğunu, dört ayağı ve bir çift boynuzu bulunduğu için bir boğa olduğunu çıkarsayabilir.

Sayılarla Uğraşma Yeteneği

Piaget'nin çalışmaları çocuklarda birçok mantıksal-matematiksel kavramın ve yeteneğin gelişimini ele alan çok sayıda araştırmaya yol açmıştır: İlişkiler, sayı, sürekli nicelik, ağırlık, hacim, zaman, mekan ve nedensellik. Bir bütün olarak işlem öncesi düşüncenin daha geniş eğilimlerini izlediği için biz sayı kavramı üzerinde odaklaşacağız.

Sayma: İşlem öncesi çocuklar karakteristik sayma hataları yaparlar. Üç yaşındaki Paul on iki adet nesneyi sayarken, bazılarını bir seferden fazla sayabilir, birini ya da daha fazlasını atlayabilir ve büyük sayılara yaklaştıkça sayıların sırasında hata yapar. Onluk bir grup içinde sekiz nesneyi sayması istenirse ona kadar gidebilir. Sayma işlemi bütün dikkatini alır, başka bir şey düşünemez.

Birebir denklik: Piaget, testlerinden birinde on vazoyu sıraya dizdi ve çocuklardan aynı sayıda çiçek almalarını ve her vazoya bir çiçek düşecek biçimde ikinci bir sıra oluşturmalarını istedi (Piaget, 1952). Bu görev ilk ve ileri işlem öncesi çocuklar arasında farklılık olduğunu ortaya çıkardı.

İlk işlem öncesi: İlk işlem öncesi çocuklar genellikle nesnelerin sayısından çok sıranın uzunluğu üzerinde odaklaşırlar. Dört yaşındaki Caroline vazo sırasıyla aynı

uzunlukta on üç çiçeklik bir sıra oluşturmuştur (Piaget, 1952). Kendisine, çiçek sayısı kadar vazo olduğunu düşünüp düşünmediği sorulduğunda "evet" yanıtını vermiştir. Sonra ondan her vazoya bir çiçek koyması istenmiştir. Bunu yaptığında elde kalan üç çiçek dışarı atılmıştır. Sonra Piaget, çocuğun gözü önünde, çiçekleri vazolardan alarak vazoların önünde daha kısa bir sıra oluşturacak biçimde onları birbirine yakın olarak dizmiştir. Şimdi aynı sayıda çiçek ve vazo olup olmadığını sorduğunda çocuk daha fazla sayıda vazo olduğu yanıtını vermiştir.

İşlem öncesi çocuklar –saymayı başarabilseler bile– nicelik hakkında akıl yürütme ve niceliği anlama yetenekleri açısından sınırlıdırlar. Sayma, yalnızca, tam anlamını henüz anlayamadıkları bir sıra içinde belleklerine aldıkları bir sayılar dizisini temsil eder. Yeniden düzenlemeyle değişmeyen niceliği anlayamazlar.

İleri işlem öncesi: İleri işlem öncesi dönemde çocuklar büyük bir güçlük çekmeksizin birebir karşılıklar kurmaya tipik olarak yeteneklidirler; bir nesneyi sıradaki bir başka nesnenin altına yerleştireceklerdir. Fakat nesneler yeniden düzenlendiğinde *nicelik korunumu* konusunda hâlâ güçlükleri vardır. Bunun bir nedeni, nesnelerin sayısından çok sıranın uzunluğu üzerinde odaklaşmalarıdır. Sıraların önceden eşit olması ve hiçbir şeyin eklenip çıkarılmaması nedeniyle, niceliklerin aynı kalması gerektiği mantığını yürütme yeteneğini geliştirmemişlerdir.

İleri işlem öncesi çocuklar bu bağlamda bir dönemden diğerine ara sıra geçiyor görünmektedirler. Bir sıranın uzun olduğu için daha fazla olduğunu ya da nesneler "bir araya toplandığı" için öbür sıranın daha fazla olduğunu söyleyebilirler (Ginsburg ve Opper, 1969). Bu, büyümeyi oluşturur: Bu çocuklar sıraların uzunluğu yanında diğer etkenlere de dikkat etmektedirler. Ama hâlâ nesneleri saymayı akıllarına getirmemektedirler.

Büyüme hataları: Sayı kavramı gelişimine ilişkin bulgulardan biri *büyüme hataları*'dır (Flavell, 1977). Üç-sekiz yaşlar arasındaki çocuklara gözleri önünde yavaş yavaş bükülen doğru bir tel parçası gösterildi. Sonra her çocuğa telin aynı tel olup olmadığı ve uzunluğunun değişip değişmediği soruldu. Üç yaşındakilerin çoğu, belki biçimindeki değişikliğe dikkat etmedikleri için telin aynı tel olduğunu düşünmüşlerdir. Dört yaşındakiler büküldükten sonraki telin farklı bir tel olduğunu söylemişlerdir; onlar, üç yaşındakilerin yapmak için bilişsel açıdan yeterince olgunlaşmamış oldukları bir hatayı yapmışlardır. Çocukların yeni bilgi işlem becerileri, bazen onları daha küçük çocuklarda pek görülmeyen belirli tür hatalara ya da büyume hatalarına elverişli hale getirmektedir. Yukarıdaki gözlemde beş ve altı yaşındaki çocuklar tipik biçimde telin aynı tel olduğunu, ama büküldükten sonra uzunluğunun farklı olduğunu düşünmüşlerdir. Yedi ve sekiz yaşındakiler ise telin de uzunluğun da aynı olduğunu kavramışlardır.

Bir görevin sunuluşu ve özel gerekleri: Sayı kavramı konusundaki bir başka bulgu, işlem öncesi çocuk düşüncesinin niteliğinin *sayı probleminin sunuluş biçiminden* ve *nesnelerin sayısından* önemli ölçüde etkilenebilmesidir. Özellikle dönemin sonlarında işlem öncesi çocuklar bir-altı arasındaki sayıda nesneye ilişkin oldukça doğru akıl yürütebilmekte, buna karşılık daha büyük sayılarla başa çıkamamaktadırlar. Böylece, büyük nicelikleri içeren bir görev küçük çocukların gelişen sayı kavramlarını ve becerilerini tam anlamıyla ortaya çıkartmayabilir.

Bir sorunun sözlendirilmesi, hem çocukların problemi anlayışlarında, hem de onun hangi yönleri üzerinde yoğunlaştıklarında fark yaratabilir. Örneğin, Gelman (1972), görev sözel olarak sıraların uzunluğu üzerinde değil de nesnelerin sayısı üzerinde odaklaştığında, üç ve dört yaşındaki çocukların niceliği koruma yeteneğine sahip görün-

düklerini buldu. Aynı çocuklar görev geleneksel biçimde verildiğinde korunumu başaramamışlardır.

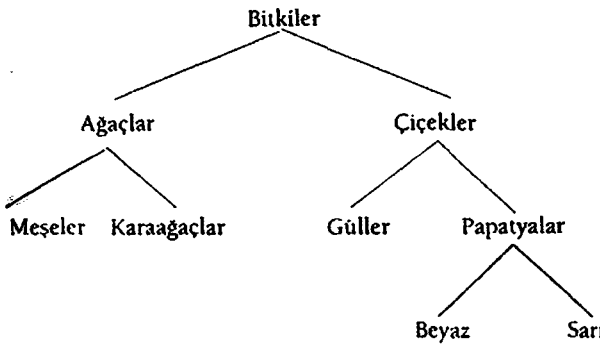
Çocuklar yeni kavramlar ve akıl yürütme becerileri geliştirirlerken, yeni bilgilerini gösterme yetenekleri hâlâ çok kırılabilir durumdadır ve görevin özel yapısına ve içeriğine bağlıdır (Flavell, 1977). Nicelik korunumu testinde on iki düğme kullanılması, yalnızca dört düğme kullanılmasından çok farklı yanıtlar getirebilir. Dört-altı yaşlar arasındaki çocuklar küçük bir takımın dönüşümünü başarabilirler, ama daha fazla sayıdaki nesneye çok farklı yanıtlar verebilirler. Hatta niceliğin korunup korunmadığını açıklayan akıl yürütmeleri bile farklı olabilir.

ÇOCUKLARDA KAVRAMLAR VE KAVRAM GELİŞİMİ

Kavramlar bilişsel gelişimin bir başka çok önemli bölümüdür ve küçük çocuklar hiç durmaksızın bunların temel olanlarından pek çoğunu özümserler. Fakat kavramların çoğu oldukça dardır. Örneğin, üç yaşındaki Paul ineklerin, kedilerin ve fillerin hayvan olduklarını kavrayabilir, ama bir solucanın da hayvan olduğunu düşünemeyebilir. Ya da kavramları bir katırın at olduğunu düşünmesine yol açacak kadar geniş de olabilir.

Küçük çocukların kavramları nesneleri algılamalarını etkiler ve algıları sınırlı ve çarpık olabilir, çünkü kavramları böyledir. Örneğin, ilk kez uçakla yolculuk etmek üzere olan üç buçuk yaşındaki bir çocuk babasına uçarken "gittikçe küçüleceklerini" söylemiştir. Çocuk uçakları havalandıktan sonra yavaş yavaş gözden kaybolurken gözlemlemişti. Kendi uçakları havalandığında tersine arabaların ve binaların gitgide küçüldüğünü görmek onu çok şaşırtmıştı.

Şekil 8.1
Kavram Hiyerarşisi



İlk çocuklukta kavramların çarpıcı bir yönü onlardaki *hiyerarşik örgütlenme* yokluğudur (Anglin, 1977). Yetişkinler ve daha büyük çocuklar hemen hemen bilinçsiz olarak kavramları yüksek düzeyde daha genel kavramlardan ve aşağı düzeyde daha özel kavramlardan oluşan hiyerarşilere yerleştirirler (Bkz. Şekil 8.1). Küçük çocuklar bulanık bir *bitki* kavramına sahip olabilirler ve bir ağacın ne olduğunu bilebilirler, ama bir ağacın bir çeşit bitki olduğunu anlamayabilirler. Fakat yedi yaşındaki çocuklar size bir köpeğin hayvan olduğunu söyleyebilir ve farklı türde pek çok köpek adı verebilirler.

Yapaycılık ve Canlandırmacılık

Piaget yapaycılığı ve canlandırmacılığı işlem öncesi çocuğun dünyaya bakış biçiminin iki özelliği olarak görmüştür. *Yapaycılık*, doğal olguları birisinin yarattığı ya da bunlara birinin neden olduğu inancını belirtir. Örneğin, beş yaşındaki bir çocuk güneşi birinin kibrit yakarak tutuşturduğu bir ateş olarak açıklayabilir. *Canlandırmacılık*'ta çocuklar

cansız nesnelere canlılık özelliği yüklerler ve hareket ettiği için bir arabanın canlı olduğunu ya da tost makinesinin –ama yalnızca tost yaparken– canlı olduğunu düşünebilirler. Aşağıdaki gibi sorular sorulduğunda okul öncesi çocuklar sık sık yapaycılık ve canlandırmacılık göstereceklerdir:

1. Bulutlar neden yapılmıştır?
2. Bulutlar nereden gelmektedir?
3. İnsanlar neden hastalanırlar?
4. Bisikletler canlı mıdır? Nereden biliyorsun?
5. Yıldızları neden yalnızca geceleri görebiliyoruz?

Yine, Piagetci gelenekte araştırmacı, verdikleri yanıtları onlara açıklatabilmek için genellikle ek sorular sormak zorundadır.

De Vries (1969) üç-altı yaşlarındaki çocuklara Maynard adında bir kedi gösterdi ve sonra onlar bakarken Maynard'a bir köpeğe çok benzeyen bir maske taktı. (O uyumlu bir kedi idi!). Sonra çocuklara kedinin köpeğe dönüştüğünü düşünüp düşünmediklerini sordu. Çocukların yanıtları altı anlama düzeyi gösteriyordu:

- Birinci düzey (çalışmadaki en küçük çocuklar): Maske takıldığında Maynard'ın köpeğe dönüştüğüne inanıyorlar.
- İkinci düzey: Bu çocuklar Maynard'ın maske çıkarıldıktan sonra gene bir kedi olacağını kestiriyorlar, ama maske bir kez takıldıktan sonra onun bir köpek olduğunu düşünüyorlar.
- Üçüncü düzey: Aynı hayvan olduğuna inanıyorlar, ama maske takılıyken bir köpektir.
- Dördüncü düzey: Maske takıldıktan sonra yalnızca hayvanın adının değiştiğine inanıyorlar.
- Beşinci düzey: Bir köpek gibi görünmesine karşın hâlâ bir kedi olduğuna, ama bir kedinin bazı olağandışı (belki sihirli) koşullarda bir köpeğe dönüşebileceğine ina-

nıyorlar.

- Altıncı düzey (çalışmadaki en büyük çocuklar): Bir kedinin kedi olarak kaldığına inanıyorlar.

Küçük çocukların olgunlaşmamış kavramları, onların korkularla yaralanabilir ve "sihirli hileler"le kolayca aldatılabilir olmalarına yol açar. Okul çağına geldiklerinde, çocukların kavramları, ergenlerinkinden ve yetişkinlerinkinden hâlâ daha az soyut, daha az karmaşık ve sayıca daha az olmakla birlikte, önemli ölçüde daha gelişmiş durumdadır.

İlişkiler

Okul öncesi çağdaki çocuklar somut ya da soyut pek çok ilişkiyi de anlamaya başlarlar. Somut türden ilişkiler duyular yoluyla algılanabilir; soyut olanların düşüncede tasarımlanmaları gerekir. Örneğin, her ikisi de küp, kırmızı ve aynı büyüklükte olan iki kırmızı blok birbiriyle ilişkilidir. İlişki somuttur, çünkü görülebilir ve hissedilebilir. Buna karşılık, bir oğlan çocukla halası arasındaki ilişki daha soyut ve kavramsaldır. Çocuklar genellikle önce somut ilişkileri kavrarlar. "Kardeşin kim? Erkek kardeşinin bir kız kardeşi mi, yoksa erkek kardeşi mi var? Babanın erkek kardeşi kimdir? Annenle teyzen arasındaki ilişki nedir?" gibi sorular genellikle okul öncesi çocuklardaki bir güçlüğü açığa çıkarırlar.

Neden-sonuç ilişkileri de zayıftır ve okul öncesi çocuklar için kavranması güçtür. Örneğin, eğer küçük çocuklardan "ışık söndü, çünkü..." cümlesini tamamlamaları istenirse, "çünkü biri düğmeyi çevirdi" demek yerine, "çünkü karanlık oldu" diye yanıt verebilirler. Düğmeyi çevirmenin ışığı yakıp söndürdüğünü belki anlayabilirler, ama nedeni ve sonucu tam olarak anlayamazlar.

Kavramlar Nasıl Gelişir?

Çocukların kavramları gerçekliğe daha yakın olacak biçimde nasıl daralır ya da genişler? Duyu-hareket şemaları ve işlem öncesi akıl yürütme gibi, Piaget bunların da *özümleme* ve *uyma* yoluyla geliştiklerini ileri sürmektedir. Özümleme ve uyma insan gelişiminin ve uyumunun son derece temel örgütleyici ilkeleridir. Herhangi bir yeni durumda çocuklar bu durumu anlamakta var olan kavramlarını kullanırlar (özümleme), ta ki bu kavramların yeterli olmadığını hissedinceye kadar (dengesizlik). Sonra, kavramlarında küçük değişiklikler yaparlar (uyma), ta ki her şey uygun düşünceye kadar (denge). Örneğin, üç buçuk yaşındaki bir çocuk yeni komşularının avlusuna girdi ve oradaki kadına "Çocukların nerede?" diye sordu. Kadın çocuğunun olmadığı yanıtını verdi. Bunun üzerine çocuk evden çıkan bir adamı göstererek "Bu senin baban mı?" diye sordu. Kadın, "Hayır, o benim kocam" yanıtını verdi.

Çocuğun, o zamana kadar, "anne" olan kadınlarla, anne olmayan ve henüz "büyümemiş" liseli kızlarla (çocuk bakıcıları) yaşantıları olmuştu. Sonuç olarak, iri yapılı kadınların ya anne olduklarını, dolayısıyla çocukları olduğunu ya da "baba"ları olan okul kızları olduğunu düşünüyordu. Durumu anlamaya çalışırken var olan kavramlarını kullanıyordu (özümleme). Ancak, burada anne olmayan, ama babası değil kocası olan iri yapılı bir kadınla karşılaşmıştı. Bir şeyler yanlıştı. Bu bilgiler var olan kavramlarına özümlenemezdi, bu nedenle dengesizlik hissetmişti. Bu çelişkiyi çözmeye güdülenmişti. Anne olmayan başka yetişkin kadınları görüp tanıdıkça, annelere, yetişkin kadınlara ve eşlere ilişkin kavramlarını, bilgiler yeniden uygun (denge) görününceye kadar ayarlayacaktı (uyma). Bundan sonra, daha fazla kadınla karşılaştığında dengesizlik olmaksızın özümleyebilir.

Bu çocuk, eğer şimdiye kadar yetişkin kadınlara, annelere ve eşlere ilişkin ilk kavramlarını geliştirmemişse, karmaşık bilgileri özümleme çabasında bulunamayacak ve herhangi bir çelişki yaşayamayacaktı. Dahası, eğer çevre onu hissetmeye hazır olduğu bir uyumsuzlukla karşılaştırmasaydı kavramlarını inceltip geliştirmeyecekti. Böylece, çocuklar daha fazla öğrendikçe öğrenmeye daha fazla hazır olurlar. Neler öğrenebileceklerini büyük ölçüde halihazırda bildikleri belirler. Özümleme ve uyma *her* yaştaki kavram gelişimini açıklar. Kendi kavramlarınızı düşünün. Belki bu dönemde yeni bir arkadaşınız ve onun hakkında geliştirmekte olduğunuz bir kavram vardır. Kuşkusuz, yeni ve daha fazla bilgi elde ettikçe bu kavramı birçok kez ayarlamak ve genişletmek zorunda kaldınız.

Konuyla ilgili bir nokta da, çocukların, henüz kavramlaştırmadıkları bilgilerin hemen hiç farkına varamadıklarıdır. Bu durum da yine her yaş için geçerlidir. Örneğin, bir sanat müzesindesiniz ve bir tabloya bakıyorsunuz, yanınızda sanat tarihçisi bir yabancı durmaktadır. Uzmanın retinasına olduğu gibi sizin retinanıza da aynı imge yansımaktadır. Ama ikiniz de aynı şeyi mi görmektesiniz? Evet ve hayır! İkiniz için de tablo hoş bir kır manzarasıdır. Fakat uzman, kullanılan fırça darbelerini, tablonun tarihini ve ekolünü, olası simgeciliğini ve daha birçok şeyi anlatabilir. Uzman tablodaki bilgileri özümleyen kavramlar geliştirmiştir, oysa siz bu bilgilerin orada olduğundan neredeyse bütünüyle habersizsiniz.

Kalıp Yargılar

Kalıp yargılar aşırı yalınlaştırılmış kavramlar olarak tanımlanabilir. Çocuklar sınırlı deneyimleri nedeniyle kalıpyargılar geliştirirler ve karmaşık bilgileri dar kavramlarda örgütlemeye ve sıkıştırmaya çalışırlar. Dört yaşındaki Patri-

cia, anasınıfından kağıttan bir "hemşire kepi" ile gelmiş ve büyüdüğünde hemşire olacağını ilan etmişti. Bir doktor ve bir hemşire o gün onun okuluna gelmiş ve meslekleri hakkında konuşmuşlardı. Doktorun erkek, hemşirenin kadın olması Patricia'nın yalnızca erkeklerin doktor, kadınların hemşire olabileceği yönünde gelişmekte olan kavramını pekiştirmişti. Annesi neden doktor değil de hemşire olmaya karar verdiğini sorduğunda kızgınlıkla "kızlar doktor olamaz" yanıtını vermişti. Kısa bir süre sonra Patricia hastalandı ve annesi onu bir kadın doktora götürmeye karar verdi. Doktorun muayenehanesinden ayrıldıklarında annesi hâlâ kadınların doktor olamayacağına inanıp inanmadığını sordu. Çocuk sabırsızlıkla, "Ama anne, o bir hemşireydi!" yanıtını verdi.

Patricia'nın kadın doktora gidişi kalıpyargıların bir başka yönünü ortaya koymaktadır. Çocuklar bir kez bir kavramı biçimlendirdikten ve ona duygusal olarak bağlandıktan sonra, onunla uyuşan bilgileri özümlemek, uyuşamayan olayları ise görmezlikten gelmek ya da akla uydurarak atmak eğilimindedirler. Bu durumda bir dengesizlik duygusu, dolayısıyla kalıpyargıyı uyarlama ya da değiştirme yönünde bir güdülenme yoktur. Böylece, yalınlaştırılmış kavramın gelişimi durdurulmuş olur. Patricia'da olan da budur. Bir kadın doktorla karşılaştığında dengesizlik yaşamasını bekleyebilirdik; bunun yerine o, doktoru kendi "hemşire" kavramına özümlemiştir.

Kalıpyargılar her yaşta gelişebilir; kuşkusuz çocuklar kalıpyargılara daha eğilimlidirler. Çeşitli örneklerle karşılaşan çocuklar, özellikle kavramlar insan ilişkilerini içerdiğinde, kalıplaşmış kavramlardan daha fazla kaçınıyor görünmektedirler.

İLK ÇOCUKLUKTA BİLİŞSEL GELİŞİMİ KOLAYLAŞTIRMA

Öğretmenlerin olduğu kadar ana babaların da çocukların bilişsel gelişimini kolaylaştırma sorumluluğu vardır. Çocuklar anaokuluna ya da kreşe başladıktan sonra bile ev önemli bir uyarım ortamı olma özelliğini korur. Çocukların kavramları ve düşünme yetenekleri her yerde, her zaman gelişebilir ve gelişmektedir; ana babalar genellikle öğretmenlerin sağlayabileceğinden çok daha fazla çevre, malzeme ve yaşantı sunabilirler. Anaokulundaki çocuğunu süpermarkete götüren genç bir baba düşünün. Çok çeşitli biçimleri, büyüklükleri, renkleri ve sayılarıyla; farklı türden sebzeleri, meyveleri, kahvaltılıkları ve etleriyle, kokuları ve sesleriyle bir süpermarket küçük bir çocuğun düşüncesini uyarmak için yetkin bir yerdir.

Çocuklar en sonunda kendi anlayış biçimlerine ulaşır ve kendi becerilerini oluştururlar; ama yetişkinler de pek çok bakımdan yardımcı olabilirler. Yetişkinler uyarıcı malzemeler, sorular, sorunlar sağlayabilir, çocukların dikkatini öğrenmeye hazır oldukları şeylere yöneltebilir, onlara neyin nasıl yapılacağını gösterebilir ve çabalarını pekiştirebilirler. Farklı hazır olma düzeylerindeki çocuklar aynı yaşantıdan farklı şeyler öğrenirler. Eğer çocuklar belli bir deneyimden bir şey öğrenemezlerse, büyük olasılıkla bunun nedeni etkinlik için gelişimsel olarak hazır olmamalarıdır.

Piagetci Programlar

Piaget'nin kuramı altı yaşın altındaki çocuklar için hazırlanan eğitim programlarının planlanmasını ve uygulanmasını etkilemiştir. Kuramı okul öncesi çocukların yeteneklerini açıkça ortaya koyduğu için, pek çok eğitimci Piaget'nin

bulgularının okul öncesi çocuklarla ilgili etkinliklerine yol gösterebileceğini varsaymıştır. Ne var ki, bu bulguların uygulanması çoğu zaman Piaget'nin kuramının doğurgularının hiç de açık olmayan bir yorumuna dayandırılmıştır.

Almy (1979), Piaget'nin kuramının ilk çocukluk dönemi eğitimcileri için en uygun olan ögelerinden birçoğunu belirtmiştir. Almy, "bilgi çocukların çevrelerine etkin katılımları sonucu oluşur" ilkesini vurgulamıştır. Bu etkileşim sırasında çocuğun duygusal, toplumsal ve bilişsel davranışları birlikte çalışır. Etkileşim dört yoldan gelişimsel ilerlemeyle sonuçlanır: (1) Çocuğun kendi olgunlaşması, (2) fiziksel çevreyle deneyimler, (3) toplumsal çevreyle deneyimler, (4) dengelenme. Almy birçok eğitimcinin bu son etkenin önemini yeterince değerlendiremediğine inanmaktadır. Çocuklar bu kendi kendini düzenleyen ve düzelten uyum süreci aracılığıyla düşünme becerilerindeki kendi ilerlemelerini büyük ölçüde denetleyebilirler. Gerçekten, çocuğa sınıfta araştırma ve deneme özgürlüğü vermenin yaygın kabul görmesi belki de çocukta içten güdülenmeye ilişkin bu inançtan kaynaklanmaktadır. Yine de, Almy, Piagetçi bakış açısıyla "kurcalama"nın yalnızca çocuklar "zihinsel olarak etkin" olduklarında yararlı olabileceği konusunda uyarmaktadır. Fiziksel etkinlik çocukların her zaman ona denk zihinsel eylemlerde de bulundukları anlamına gelmez.

Genel Piaget ilkelerini özel erken eğitim programlarına dönüştürmeyi deneyen böyle programlar Lawton ve Hooper (1978) tarafından yakınlarda betimlendi ve çözümlendi. Bu örnek programların hepsi Piaget'nin kuramından esin ve destek alırlar, fakat sınıfta uygulanmaları açısından belirgin farklılıklar gösterirler. Bir uçta Lavatelli'nin program takımları ve Weikart'ın kişisel programı vardır. Her iki yaklaşım da sınıflandırma, sıralama ve sayı kavramı gibi Piagetci konulara dayalı malzemeyle öğretme-

nin başlattığı öğrenmeyi vurgular. Bu belirgin görevlerin öğretilmesinde amaç daha sonraki bilişsel yetenekler için temel oluşturmaktadır. Öbür uçta ise Kamil ve De Vries'in "etkileşimci-göreceli kçi" programları ve Wisconsin Üniversitesi'ndeki Piagetci *Okul Öncesi Eğitim Programı* vardır. Bu programlar çocukların dünya hakkında kendileri için araştırma yaptıkları bir okul düzenini vurgularlar. Nesnelerin etkin manipülasyonu ve çocuklarla öğretmenler arasında işbirliğine dayalı etkileşimler güçlü bir biçimde özendirilen uygulamalar arasındadır. Ne var ki, Lawton ve Hooper'in belirttiği gibi, bu programlara ilişkin değerlendirmeler sınırlıdır. Tamamlanmış bulunan değerlendirme çalışmaları, hem Piagetci programlarda, hem de kontrol grubu olarak kullanılan daha geleneksel okul öncesi programlarda eşit düzeyde zihinsel büyüme olduğunu gösterme eğilimindedir.

Bilişsel Gelişimi Etkileme

Ana babalar ve eğitimciler okul öncesi dönemdeki çocukların zihin gelişimini kolaylaştırmanın başka yollarının da olduğunu bilmelidirler. Aşağıdaki görüşler hem araştırma bulgularına, hem de kişisel deneyime dayalıdır.

Kapalı ve açık malzemeler: "Kapalı" malzemeler çocukların belirli bir biçimde düşünmelerini ya da bir şeyi belirli bir biçimde yapmalarını sağlamak için tasarlanmışlardır. Bir yap-boz oyununda olduğu gibi, yalnızca bir doğru yöntem ya da yanıt vardır. Kapalı malzemeler tek bir sonuç amaçlayan *yakınsak düşünme*'yi geliştirirler (Guilford, 1959). Kağıtlar, bloklar, teller gibi "açık" malzemeler birçok olasılık sunar ve değişik görüşlere ve olası çözümlere doğru *ıraksak düşünme*'yi geliştirirler. Araştırıp keşfedebilmeleri için her iki tür malzeme de çocuklar için hazır olmalıdır. Bütün öğrenme malzemeleri, başarıldıkları her se-

fer çözümleri yeni olasılıklar açan basit sorularla başlayarak ilerlemeyi özendirmelidir. Eğer malzemeler her zaman bir "doğru yanıt"ta durursa bu ilerleme olmayabilir.

Dışsal ve içsel geribildirim: Test sonuçları ve notlar *dışsal geribildirim* örnekleridir. Annesi Alice'e neyi doğru neyi yanlış yaptığını söylediğinde bu da dışsal geribildirimdir. Bu anlamda geribildirim çocukların düşünce ve edimleri (performans) hakkında edindikleri bilgidir. *İçsel geribildirim* çocukların kendilerinin edindikleri bilgidir. Çocuklar düşüncelerini ve edimlerini değerlendirebilir ve eğer gerekiyorsa yapmaya gereksinme duydukları uymaları belirleyebilirler. Örneğin, eğer Ralf 4 + 6 = 9 yazarsa, dört blok ve altı blok ayırıp ona kadar saydıktan sonra yanıtını kontrol ederse, düşüncesini değiştirmek zorunda olduğunu bilir. Bazı öğrenme etkinlikleri ve malzemeleri içsel geribildirimle denenmeye ve yaşanmaya uygundur, diğerleri ise değildir.

İçsel geribildirimle deneyim önemli midir? Kuşkusuz, bir ana baba ya da öğretmen bir tepkinin doğru mu yanlış mı olduğunu söyleyerek dışsal geribildirim verebilir. Acaba içsel geribildirim çocukların daha hızlı öğrenmesine yardım eder mi? Zorunlu olarak değil; çocuklar kendilerini deneme-yanılma yoluyla kontrol edip düzelttikleri için, içsel geribildirim öğrenmeyi yavaşlatabilir (Forman ve Kuschner, 1977). Ancak, bu süreçte pek çok bilgi kazanılabilir ve bütünleştirilebilir. Çocuklar, ana kavramla ilişkisi rastlantısal olmakla birlikte, onu daha derinliğine anlamalarına yardımcı olan diğer ilişkileri ve düşünme yollarını keşfedebilirler. Öyleyse, içsel geribildirim, çocukların kendi başlarına nasıl öğreneceklerini öğrenmelerine yardım etmek açısından değerlidir. Dışsal geri bildirim çocuklarda kendi çabalarını tanıma olanağını verir ve onları devam etmeye özendirir.

Fırsatlardan yararlanma: Öğretmenler resmi sınıf öğ-

retimi dışında başka yollardan da çocukta düşüncenin gelişimine yardımcı olabilirler. Serbest oyunlar, beslenme saati, paydoslar sırasında, paltolar ve çizmeler giyilirken, dinlenme zamanlarında, sanat saatlerinde ya da etkinliklerin arasında fırsatlar doğar. Örneğin, beslenme saatinde çocuklara elma, muz ve ananas dilimleri arasında bir seçim yapma olanağı verilebilir. Fakat hemen yemelerine izin vermek yerine, öğretmen Antony'nin gözlerini bağlar ve onun dokunma, koklama ve tatma yoluyla seçtiği meyveyi betimlemesini sağlayabilir, sınıf değişik meyvelerin özelliklerini tartışabilir. Kuşkusuz, ana babalar için de böyle fırsatlar doğabilir.

Taklidi ve model almayı kullanma: Taklit ve model alma düşünceyi uyarabilir ve becerilerin iyileşmesini sağlayabilir. Örneğin, bir annenin kızını taklit etmesi küçük kıza nesnelerle ilişki kurma, bir engellenmeyle başa çıkma, bir yaşıtla toplumsallaşma tarzını değerlendirme olanağını verebilir. Anne işi taklitle bitirebilir ya da bir şeyi yapmanın daha iyi bir yolunu gösterebilir.

Model alma da çocukların dikkatini daha önce farkına varmadıkları bir şeyin üzerine çekebilir. Eğer okul öncesi yaştaki çocuklar kumla oynuyorlarsa, öğretmen kumun bir kısmını ıslattıktan sonra bir pasta kalıbına koyarak tersine çevirebilir ve ortaya bir kum pastası çıkarmak için kalıbı yavaşça kaldırabilir. Ya da öğretmen kumu biraz daha fazla ıslattıktan sonra bir kısmını avucuna alıp azar azar akıtarak küçük dikitlerin oluşmasını sağlayabilir.

Böyle çabalar gerçekten uyarıcı mıdır? Yetişkinler çocukların yüzündeki anlatımlarda, sorularında ve yazımlarında ipuçları bulabilirler.

Çocukların yanlış yanıtları: Çocukların yanlış yanıtları onların gelişim durumu hakkında geçerli bilgiler sağlar. Bunlar aşırı vurgulanmamalı ya da eleştirilmemelidir. Bir öğretmenin, su düzeyi daha yüksek olduğu için uzun

bardakta daha fazla su bulunduğunu söyleyen okul öncesi çağdaki Paul'e "F" (zayıf) verdiğini varsayalım. Öğretmen çocuğa yardımcı olacak bir şey yapmış mıdır? Çocuğun yanıtı içinde bulunduğu evre açısından doğrudur ve yapabileceğinin en iyisidir, dolayısıyla edimi için verilen "F" yalnızca onun kendini başarısız hissetmesine ve yeteneklerinden kuşkuya düşmesine yol açabilir. Çocuğun yanlış yanıtları onun düşüncesinin ipuçlarını temsil eder ve yararlı öğrenme yaşantıları yaratmakta kullanılabilir.

Çatışmalar: Yalnızca bütün oyuncuların işbirliğinde kazanılabilen, rekabete girdiklerinde herkesin kaybettiği bir oyunda olduğu gibi, eğer uygun durumlar sağlanırsa çocuklar kendi kavramlarındaki yanlışları araştırıp bulabilirler. Bizim kültürümüz yarışmacı bir kültürdür ve Amerikan çocuklarının oynadığı oyunlar hemen her zaman yarışma içerir. Bunun bir sonucu olarak çocuklarımız çoğu zaman katı bir yarışmacılık geliştirirler. Çocuklar işbirliği gerektiren bir oyuna girdiklerinde pek çok çatışmayla karşılaşır ve yeni düşünme yolları geliştirmek zorunda kalırlar. Oyundan sonra duygularını tartışırlarsa yararlı olur. Yeni becerileri uyum sağlama özelliklerini artırır, çünkü durum gerektirdikçe yarışabilir ya da işbirliği yapabilirler. Fakat bir çatışmayı başarılı biçimde düzenleyebilmek, çocukların kavramlarını ve yeteneklerini iyi bilmeyi gerektirir. Eğer çocuklar bir çatışma algılamazlarsa etkinlik çok kolay ya da çok zordur; ideal bir çatışma merakı ve dengesizliği uyarır, ama engellenmeye yol açmaz (Forman ve Kuschner, 1977).

Bu ideal çatışmayı başarmanın bir yolu, çocukları, bir şeyin hem doğru hem yanlış göründüğü, ama görünüşün yanıltıcı olduğunun ima edildiği bir durumla karşılaştırmaktadır. Örneğin, çocukların dikkatini, bir bıçağın su içine konulduğu zaman "eğrilme"sine çekiniz. Bir nesnenin çocuklara yetişkinlere olduğundan çok farklı görünebile-

ceği gerçeğini unutmamak önemlidir. Bir uçağın uzaklaştıkça küçüldüğüne inanan küçük çocuğu anımsayınız.

Benzerlikler, farklılıklar ve tanımlayıcı özellikler: Çocuklar, kavram gelişimi için bir nesnenin özelliklerini ve niteliklerini, başka nesnelerle benzerliklerini ve farklılıklarını görebilmeye gereksinme duyarlar. Örneğin, çocuklar bir ormandaki ya da parktaki yapraklara bakabilir ya da bazılarını sınıfa getirebilirler. Çocuklara bu yaprakların ne kadar benzer ya da farklı oldukları sorulabilir. Sonra çocuklar onları sınıflandırmaya bile girişebilirler. Çocuklar gezilere –bir ormana, parka, müzeye, hatta bir atık su temizleme tesisine– götürüldüğünde ve kendilerinden ayrıntıları gözlemlemeleri ve betimlemeleri istendiğinde, daha gözlemci tutumlar ve daha keskin gözlem becerileri geliştirme fırsatını elde etmiş olurlar.

Dönüştürmeleri ve tersine çevirmeleri gözlemleme fırsatları: Nesnelere ilişkin gerçekçi kavramların gelişmesi için çocuklar nesnelerin dönüştürülebileceğini ve diğer nesnelerle nasıl ilişkilendiklerini anlamak zorunda olabilirler. Okul öncesi çağ ve ilkokul çocuklarına dönüştürmeleri anlatmak, dönüştürmeleri somut olarak kendilerinin yaşamasına izin vermek kadar yararlı olmamaktadır. Bir tırtılın nasıl kelebek olduğunu ya da renk bileşimlerinin nasıl başka renkleri oluşturduğunu açıklayabiliriz; fakat çocuklar için böylesi olguları gözlemlemek ve hatta –renklerle olduğu gibi– onları yapmak daha iyi olmaktadır. Okul öncesi çocuklar tersine çevirmeler yaratarak, üzerinde işlem yaptıkları malzemenin özelliklerini olduğu kadar geçirdiği değişiklikleri de öğrenirler. Örnekler arasında, kum tepeleri yapma, onları bozup yeniden biçimlendirme, bir kaptan farklı büyüklükteki bir başkasına sıvı boşaltma ve sonra sıvıyı ilk kaba geri boşaltma, yap-bozları bozup yeniden yapma sayılabilir.

Planlama ve örgütleme: Bütün planlama ve örgütle-

meleri yetişkinler yaptığında çocuklar bu bilişsel becerileri geliştirmek için uyarılmazlar, bu nedenle onlardan biraz planlama ve örgütleme istenmelidir. Ama bir kez daha belirtelim ki, bu yöndeki istekler doğru düzeyde olmalıdır: Ne çok zor, ne çok kolay!

Bir izci toplantısı, bir piknik, bir kır gezisi ya da hafta sonu kampı önemli ölçüde öndüşünmeyi gerektirir. Çoğu durumda yetişkinler her şeyi kendileri yapmaya çalışırlar; çünkü bunları daha hızlı, daha iyi biçimde, daha az karışıklık ve dağınıklıkla yapabilirler, bu da yaşamı onlar için daha kolay yapar. Fakat çocukları başarmayı öğrenme ve bundan zevk alma fırsatlarından yoksun bırakırlar.

Çok ciddi olmamak koşuluyla çocuklara yanlış yaptıklarında sonuçlarını yaşama olanağı verilmelidir. Çocuklar aptalca bir karar verdiklerinde, sorumlu bir yetişkin onu uygulamaya koymadan önce hatalarını görmelerine yardım etmenin incelikli yollarını bulabilir. Eğer hâlâ hatayı görmez ve güçlükle karşılaşırlarsa hata daha sonra tartışılabilir. Hataların tartışılması yaşantılardan bir şeyler öğrenmeyi özendirir.

Oyun ve Oyuncaklar

Çoğumuz çocuk oyunlarının eğlenceli ama amaçsız olduğunu düşünürüz. Gerçekte ise çocuklar oyunda duyu-hareket ve biliş becerilerinin bir çoğunu vurgular ve denetler, kavramları, toplumsal farkındalığı ve toplumsal davranışı geliştirirler. (Sonraki bölümde oyunun toplumsal yönleri üzerinde daha fazla bilgi bulacaksınız.) Yalnızca plajda ya da okul yolunda koşma ya da atlayıp zıplama bile eşgüdümlemeyi ve dengeyi arttırır; aynı etkiyi, daha incelmiş yollarla, buz kayağı yapma, paten kayma, havada sopa çevirme, uzun değnekler üzerinde yürüme, bisiklete binme, frizbi oynama da sağlar.

Çocuklar oyun oynarken birçok bilişsel yeteneği de geliştirirler. Karar verme, bellek, strateji, gözlem, mekansal akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcı düşünce bu önemli bilişsel becerilerden bazılarıdır. Birçok masa oyunu (dilmece, kızma birader, iskambil) harf, sayı ve renkleri tanımayı, hecelemeyi, saymayı ve okumayı geliştirir.

Smith ve Dutton (1979) el işlemi oyun ile problem çözme arasındaki ilişkiyi araştırdı. Bir grup çocuğa bir problemde yer alan malzemeyle uğraşma ve oynama olanağı verildi. Öbür gruba problemin çözümü için yönergeler verildi, ama malzemeyle oynama olanağı verilmedi. Malzemeyle oynayan grup daha sonra problemi yönerge alan çocuklar kadar kolay çözdü ve hiçbir hazırlığı olmayan kontrol grubunun da önüne geçti. Yaratıcı düşünme gerektiren daha karmaşık bir problem üzerinde el işlemi yapan grup, oyun grubu eğitim verilen gruptakilerden çok daha başarılı oldu.

Yapı kurmayı, dikiş dikmeyi, sanat malzemelerini, hatta yiyecekleri içeren yapılandırılmamış etkinlikler yaratıcılığı besler, ayrıca kavram gelişimini de uyarabilir. Örneğin, kumla, suyla, buzla, karla, yapraklarla ve çamurla oynamak çocuklara bunların özelliklerini ve diğer maddelerle ilişkilerini keşfetme olanağını sağlar. Anne ya da baba ile çatı katlarını, ahırları, parkları araştırmak, yürüyüşe, balık avlamaya, alışverişe ya da "işe gitmek", hepsi çocukları yeni kavramlarla karşı karşıya getirir. Bulaşık yıkama, masayı kurma, fırını kullanma ve yemek pişirme, yeni bir bebeğe bakma, kar küreme, araba yıkama, yaprakları süpürme, bodrumu ya da garajı temizleme gibi ev işlerinde anne ya da babaya "yardım etme" de aynı etkiyi yapar. Yalnızca bir yetişkini bir arabanın yağını değiştirirken görmek bile –özellikle yetişkin çocuğun sorularını yanıtlamaya zaman ayırırsa– düşünceyi uyarabilir.

Bazen ana babalar pahalı bir "yaratıcı" oyuncak satın

alırlar, ama çocukları evde yalnızca oyuncağın kutusuyla ve ambalajıyla ilgilenir. Oyuncak konuşabilir, hareket edebilir, ışıklarını yakabilir ve başka yarım düzine şey yapabilir, ama yaratıcılığı uyaramaz. Kutu ve ambalaj ise sundukları birçok olasılıkla bunu yapabilir.

Eskiden oynadığınız ya da yakın geçmişte çocukları zevkle oynarken gördüğünüz bir oyuncağı düşünün ve onun çocukları nasıl uyardığını çözümleyin. Gizil yararları nelerdir? Çocuklar onunla oynarken ne düşünürler? Hangi kavramları geliştirebilir? Hangi hareket becerilerinin uygulanmasını sağlayabilir?

Çocukların oyununa yetişkinin katılımı: Strom (1978) bazı ana babaların çocuklarına oyuncak ve harçlık verme, fakat onlarla çok seyrek etkileşim kurma eğilimini tartışmıştır. Bütün gün çalışan ve eve geldiklerinde yorgun olan ana babalar çocuklarıyla oynamayı hafta sonuna kadar erteleyebilirler. Strom, bu ana babaların çocuklarıyla günde en az onar dakikalık iki evre oynamaya çalışmalarını önermektedir. Bu, bazı ev işlerini birlikte yapmak, bir öykü okumak ya da karşılıklı top oynamak gibi basit etkinlikler içerebilir.

Toplumsal oyun ve benmerkezli düşüncede kopmalar: Toplumsal etkileşim çocukların benmerkezli düşüncelerini değiştirmelerini ya da sorgulamalarını sağlamak bakımından önemlidir. Çocuklar, başkalarıyla iletişim kurmak, oynamak, paylaşmak, onlara bir şeyi açıklamak, hatta onlarla birlikte yaşama zorunda kaldıklarında, sık sık başkasının bakış açısını, gereksinmelerini ve duygularını da dikkate almak zorunda kalırlar. Başkalarının farklı düşüncelere, konuşma biçimlerine, giysilere, oyuncaklara ve oyunla ilgili görüşlere sahip olduğunu keşfederler. Kendi yollarının tek yol olmadığını öğrenirler. Yaşıtlar çoğu zaman benmerkezli düşünceyi değiştirmede, istekleri karşısında boyun eğme ve anlamadıkları zaman bile onları anlamış görünme

eğiliminde olan yetişkinlerden daha etkili olurlar. Yetişkinler çocuklara onlar kendilerine uymalarını istemeden uyarlar. Bu davranış yalnızca benmerkezciliği pekiştirir. Öbür küçük çocuklar böylesi bir uyum gösterme eğiliminde değildirler. Bir yaşıtlarını anlayamadıklarında anlayabilirmiş gibi görünmezler. Beş yaşındaki Larry, Michael'in elinden bir şeyi kapıp aldığında, büyük olasılıkla karşılığında yumruk yiyecek ya da kötü söz işitecektir. Çünkü çocuklar yetişkinler gibi birbirlerinin isteklerine boyun eğme eğiliminde değildirler; hepsi başka insanların da istekleri ve düşünceleri olduğunu öğrenir ve benmerkezciliklerini azaltırlar.

Televizyon ve Biliş

Son yıllarda birçok ana baba televizyon seyretmenin çocuklarının *toplumsal* gelişimi, özellikle de saldırgan davranışları üzerindeki etkilerine ilgi göstermeye başlamıştır. Bu ilgi bazen televizyonun ilk çocukluk yıllarındaki *bilişsel* gelişim üzerindeki etkilerine yeterince önem verilmemesine neden olmaktadır. Bu bölümde son yıllarda biliş ve televizyon üzerinde yapılan araştırmalar tartışılacak, toplumsal ve duygusal etkilere ilişkin bulgular da 11. Bölümde ele alınacaktır.

Okul öncesi çağdaki çocuklar televizyon önünde haftada ortalama 22-24 saat harcamaktadır (Lyle ve Hoffman, 1972). Televizyona bu büyük ilgi nedeniyle, ana babalar, çocuklarının görmekte ve işitmekte olduğu özgül mesajlarla, hatta televizyon seyretmenin edilgin doğasıyla gitgide artan biçimde ilgilenmektedirler. İlgilerinin ilk bölümünü yanıtlama yönünde temel gelişmelerden biri *Susam Sokağı*'nın tasarımı idi. Bu program, yaygın ticari programlara karşı seçenek olarak en iyi araştırılan ve parasal olarak da desteklenen programdı. Programın geliştiricileri, televizyonun ardı ardına öğretim yapmaya olanak vermeyen sınırlı

bir eğitim aracı olduğunu, eğlencenin bir zorunluluk olduğunu, çocuk seyircinin davranışı üzerinde kontrolün söz konusu olmadığını biliyorlardı. Bu kısıtlılıklar karşısında, *Susam Sokağı*'nın amacı, simgesel tasarım (örneğin harfler ve sayılar), bilişsel süreç (örneğin sınıflama ve sıralama), akıl yürütme, problem çözme ve çevredeki dünyanın farkında olma (örneğin doğal çevre) yoluyla öğretim verebilen seçenek eğitsel yaşantılar sağlamaktı (Lesser, 1974).

Susam Sokağı programının etkileri konusunda Ball ve Bogatz (1970) ve daha sonra Look ve arkadaşları (1972) tarafından yapılan değerlendirmeler, programı seyreden çocukların harf, sayı ve nesne ilişkileri becerilerini kazandıkları sonucuna vardı. Program ne kadar sık seyredilmişse sağladığı bilişsel kazanç o kadar yüksekti. Ayrıca her iki değerlendirme de *Susam Sokağı*'nın yüksek gelirli, iyi eğitimli ana babaların çocuklarınca daha fazla seyredildiğini ortaya koydu. Öte yandan, Lesser (1977) bu değerlendirmeleri oldukça eleştirmiş ve söz konusu bilişsel kazanımların ev çevrelerindeki farklılıklarla açıklanabileceğini ileri sürmüştür. Bununla birlite, *Susam Sokağı* gibi programlarla kazanılan deneyimler sayesinde yeni eğitim görüşleri ve biçimleri üretilmekte ve sınanmaktadır.

Okul öncesi çağdaki çocuklarla bir mağazanın kahvaltılık yiyecekler bölümünün önünden geçen hiçbir anne ya da babanın, çocukların televizyondan öğrendikleri konusunda bir kuşkusu yoktur. Televizyon yayınlarının öğelerinin izleyici çocukların özelliklerine nasıl uydurulacağı sorunu geleceğin eğitim psikologlarının hedefidir. Bu eğitsel, görevsel, genel akıl yürütme yeteneğine ve güdüsel konulara yönelik ilkeler oluşturulmuş (Lesser, 1977), ama hâlâ yeterli bir denemeden geçirilmemiştir. Bir zamanlar eski bir Federal İletişim Komisyonu üyesinin söylediği gibi, "Her televizyon eğitsel televizyondur. Tek sorun ne öğrettiği sorunudur." (Liebert ve ark., 1973, s. 170).

AHLAK GELİŞİMİ

Gelişimin bir başka önemli özelliğini oluşturan ahlaksallığın üç temel yönü bulunmaktadır: Bilişsel, davranışsal, duygusal. Bilişsel olarak, insanlar bir durumda yapılması ya da yapılmaması doğru olan şey hakkında düşünürler. Kavramları, akıl yürütmesi, tutumları ve değerleri ile ahlaksallığın bu yönünün temeli bilişsel gelişimdedir. Davranışsal olarak, insanlar kendi ahlaki akıl yürütmeleri ile tutarlı olabilen ya da olmayabilen biçimlerde davranabilirler. Duygusal olarak, insanların neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin "duyguları" vardır ve bu duygular da düşüncelerine ve davranışlarına uygun düşebilir ya da düşmeyebilir.

Bilişsel gelişim psikologları esas olarak *ahlaki akıl yürütme* ve karar verme üzerinde durmuşlar ve çocuklar büyüdükçe ahlaki akıl yürütmenin nasıl değiştiği ve bu değişimleri hangi etkenlerin etkilediği konusunda bilgi toplamışlardır. *Toplumsal öğrenme* psikologları çocukların *ahlaki davranış*'ını etkileyen etkenleri, modellerin, ana baba bakımının, cezanın, kuralların varlığının ya da yokluğunun, otorite figürlerinin vb. etkilerini araştırmak üzerinde yoğunlaşmışlardır. Ahlak gelişiminin duygusal yönleri diğerleriyle karşılaştırılabilecek bir araştırma çabasına konu olmamıştır, ama önemli olduğuna da kuşku yoktur.

Bilişsel Gelişim Kuramları

Ahlaki akıl yürütmeye ilişkin gelişim kuramlarından en etkili ikisi Jean Piaget'nin ve Lawrence Kohlberg'in kuramlarıdır. Piaget'nin çalışmaları daha önce gelmiş ve Kohlberg'i güçlü biçimde etkilemiştir.

Piaget'nin ahlak gelişimi kuramı: Piaget'nin başlıca çalışmaları düşüncedeki gelişimsel değişimlerle ilgili olduğu

halde, daha önceki araştırmalarından bazıları çocukların doğru ve yanlış anlayışlarını ve yargılarını ele almıştır (Piaget, 1932). Örneğin, Piaget çocukları misket oynarken gözlemlemiş ve ahlaki düşüncelerini yoklamak için sorular sormuştur. Bu oyunun kuralları nelerdir? Bu kurallar nereden geliyor? Bu kurallara uymak zorunda mısınız? Bunlar değiştirilebilir mi? Daha sonra Piaget değişik yaşlardaki çocuklara, haklarında ahlaki yargılar vermelerini istediği küçük öyküler geliştirdi. Piaget, ahlaki akıl yürütmenin ilk çocuklukla ergenlik arasında gitgide anlamlı bir biçimde değiştiği, değişimlerin düzenli ve kestirilebilir olduğu, aşağı yukarı düşüncedeki gelişimsel değişimlerle aynı zamana rastladığı sonucuna varmıştır (Bk. Tablo 8.2).

Birinci evre olan *ahlaki gerçekçilik*, kuralların değişmez, sabit, uyulması zorunlu olduğu inancıyla belirginlik kazanır; kuralları çiğnemek ya da değiştirmek yanlıştır, kurallara uymak doğrudur. Yaklaşık iki-yedi yaşlar arasındaki bu evredeki çocuklar çoğu kez kuralları tam olarak anlamazlar, uyduklarını düşünüyor bile olsalar kurallara uymakta yetersiz kalabilirler.

Bu evredeki çocuklar doğru ve yanlışın sabit olduğuna ve karşılıklı olarak birbirlerini dışladıklarına inanırlar: Bir şey ya doğrudur ya yanlış. Doğru ve yanlışı başkalarının da kendileri gibi gördüğüne inanırlar. Buna çoğu zaman "ahlaki mutlaklara inanç" adı verilir. Okul öncesi çağdaki çocuklar bir eylemin doğru ya da yanlış olduğuna sonucunun büyüklüğüne göre karar verirler. Örneğin, küçük çocuklar kazayla on tabak kıran birini, bilerek bir tek tabak kıran birinden daha kötü olarak yargılayacaklardır. Başkalarının davranışlarını değerlendirirken henüz niyetleri, gereksinimleri ya da duyguları dikkate alamaz, yalnızca gözlenebilir sonuca bakarlar. Ayrıca küçük çocuklar bir eylemin doğruluk ya da yanlışlığına cezalandırılıp cezalandırılamayacağına göre karar verirler. Öte yandan, kimse görmemiş

bile olsa yanlış davranışlarının cezalandırılacağına inanma eğilimindedirler, çünkü ceza yanlış davranışın doğasında bulunan bir sonuçtur.

Özerk ahlak ya da *karşılıklılık ahlakı* olarak adlandırılan ikinci evrede çocuklar doğruya ya da yanlışa karar verirken durumsal ve kişisel etkenleri dikkate alırlar. Genellikle çocuklar –Bölüm 10'da tartışılan– orta çocukluk dönemine kadar bu evreye ulaşamazlar.

Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ahlak gelişimi üzerindeki çalışmalarını ve kuramlarını Piaget'ten birkaç adım daha ileri götürmüştür. Kohlberg, değişik yaşlardaki çocuklara kısa öyküler biçiminde sunduğu bir dizi varsayımsal ahlaki ikilem geliştirdi. Çocuklar her ikilemde bir eylemin ahlaksallığını değerlendirmek zorundaydılar. Kohlberg, topladığı bilgiler temelinde Tablo 8.2'de sunulan ahlaki akıl yürütmenin gelişim evrelerine ilişkin kendi kuramını kurdu (Kohlberg ve Kramer, 1969).

Tablo 8.2
Kohlberg'in altı ahlak evresi

Evrenin içeriği

Düzey ve evre	*Doğru olan*	*Doğruyu yapma nedenleri*	*Evrenin toplumsal bakış açısı*
I. DÜZEY: GELENEK ÖNCESİ 1. Evre: Bağımlı ahlak	Ceza ile desteklenmiş kuralları çiğnemekten kaçınma, itaat etme, kişi ve eşyaya fiziksel zarar vermekten kaçınma.	Cezadan kurtulma ve otoritelerin üstün gücü	*Benmerkezci bakış açısı.* Başkalarının çıkarlarını dikkate almaz ya da bunların eylemi yapan kişininkinden farklı olduğunu görmez; iki bakış açısını ilişkilendirmez. Eylemler başkalarının psikolojik çıkarları açısından değil, fiziksel olarak düşünülür. Otoritenin bakış açısını

Tablo 8.2'nin devamı

Evrenin içeriği

Düzey ve evre	*Doğru olan*	*Doğruyu yapma nedenleri*	*Evrenin toplumsal bakış açısı*
			kendisinkiyle karıştırma.
2. Evre: Bireyselcilik, araçsal amaç, değiş tokuş	Kurallara yalnızca birinin yakın çıkarına yaradığında uyma; kendi çıkar ve gereksinmelerini karşılamak için eylemde bulunma ve başkalarının da aynısını yapmalarına izin verme. Doğru olan aynı zamanda adil olandır, eşit bir değiş tokuş, bir anlaşma, bir pazarlıktır.	Başkalarının da kendi çıkarlarına sahip olduğunu kabul etmek zorunda olduğunuz bir dünyada kişinin kendi gereksinme ve çıkarlarına hizmet etmesi.	*Somut bireyselci bakış açısı.* Herkesin kolladığının kendi çıkarları olduğunun ve bunların çatıştığının, böylece doğrunun (somut bireyselci anlamda) göreli olduğunun farkında olma.
II. DÜZEY GELENEKSEL 3. Evre: Karşılıklı kişiler arası beklentiler, ilişkiler ve kişiler arası uyma	Size yakın insanların beklentisine ya da oğul, erkek kardeş, arkadaş vb. olarak sizin rolünüzdeki insanların genel olarak beklentisine uyma. "İyi olma" önemlidir ve iyi güdülere sahip olma, başkaları için kaygı duyduğunu gösterme anlamına gelir.	Kendinizin ve başkalarının gözünde iyi bir kişi olma gereksinmesi. Başkalarına ilgi göstermeniz. Altın Kural'a inanma. Kalıp-yargısal iyi davranışı destekleyen kuralları ve otoriteyi sürdürme isteği.	*Başka bireylerle ilişki içindeki bireyin bakış açısı.* Bireysel çıkarlardan önce gelen paylaşılmış duyguların, anlaşmaların ve beklentilerin farkındadır. Kendini başkasının yerine koyarak somut Altın Kural aracılığıyla bakış açılarını ilişkilendirir. Henüz genelleştirilmiş

Tablo 8.2'nin devamı

Evrenin içeriği

Düzey ve evre	*Doğru olan*	*Doğruyu yapma nedenleri*	*Evrenin toplumsal bakış açısı*
	Güven, bağlılık, saygı ve iyilik gibi karşılıklı ilişkileri sürdürme anlamına da gelir.		sistem bakış açısını dikkate almaz.
4. Evre: Toplumsal sistem ve vicdan	Kabul edilmiş güncel görevleri yerine getirme. Yasalara, diğer değişmez toplumsal görevlerle çalıştıkları üç durumlar dışında, uyulur. Doğru aynı zamanda topluma, gruba ya da kuruma katkıda bulunmadır.	Bir bütün olarak kurumun sürekliliğini sağlamak, "herkes yaparsa ben niye yapmayayım" mantığıyla sistemde doğabilecek bozulmadan sakınmak ya da kişinin tanımlanmış sorumlulukları yerine getirmesi için vicdanın emri (Kurallara ve otoriteye inanç açısından 3. evre ile kolayca karıştırılabilir).	Toplumun bakış açısını kişiler arası anlaşmadan ya da güdülerden ayırır. Rolleri ve kuralları tanımlayan sistemin bakış açısını benimser. Bireysel ilişkileri sistemdeki yeri doğrultusunda ele alır.
III. DÜZEY: GELENEK SONRASI YA DA İLKELİ 5. Evre: Toplumsal sözleşme ya da yararlılık ve bireysel haklar	İnsanların değişik değerlere ve kanılara sahip olduğunun, değerlerin ve kuralların çoğunun grubunuza göreli olduğunun farkında olmla. Ancak, bu göreli kurallara genellikle tarafsızlık	Bütün insanların haklarının korunması ve herkesin refahı için kişinin yasa yapmak ve yasalara uymak yönündeki toplumsal sözleşmesi nedeniyle yasaya karşı bir yükümlülük	Topluma öncelik veren bakış açısı. Akılcı bir bireyin toplumsal bağlanma ve sözleşmelere öncelik veren değerlerin ve hakların farkında olan bakış açısı. Bakış açılarını anlaşma, sözleşme, nesnel

Tablo 8.2'nin devamı

Evrenin içeriği

Düzey ve evre	*Doğru olan*	*Doğruyu yapma nedenleri*	*Evrenin toplumsal bakış açısı*
	uğruna ve toplumsal sözleşme oldukları için uyulur. Fakat *yaşam* ve *özgürlük* gibi göreli olmayan bazı değerler ve haklar her toplumda ve çoğunluk görüşü ne olursa olsun geçerli olmalıdır.	duygusu. Aileye, arkadaşlığa, güvene ve iş yükümlülükler ine, özgürce girilmiş bir sözleşmesel vaat duygusu. Yasaların ve görevlerin akılcı bir genel yararlılık hesabına dayanmasına özen gösterme. "En büyük iyi en fazla kişi için."	yansızlık ve gerekli süreçlerin resmi mekanizmasıyla bütünleştirir. Ahlaki ve yasal bakış açılarını dikkate alır; bunların bazen çatışacağını bilir ve bunları bütunleştirmeyi güç bulur.
6. Evre: Evrensel ahlak ilkeleri	Kendi seçtiği ahlak ilkelerini izler. Özel yasalar ya da toplumsal anlaşmalar genellikle böyle ilkelere dayandıkları için geçerlidir. Yasalar bu ilkeleri çiğnediğinde kişi ilkeye göre davranır. İlkeler evrensel adalet ilkeleridir: İnsan haklarının eşitliği ve bireysel kişiler olarak insanların onruna saygı.	Akılcı bir kişi olarak evrensel ahlak ilkelerinin geçerliliğine inanç ve onlara kişisel bir bağlanma duygusu.	Toplumsal düzenlemelerin türetildiği bir ahlak görüşünün bakış açısı. Bakış açısı, ahlakın doğasını ya da kişilerin kendi içlerinde sonlu olduğunu ve böyle işlem görmeleri gerektiği gerçeğini bilen her akılcı bireyin bakış açısıdır.

Kaynak: Laurence Kohlberg, "Moral Stages and Moralization", T. Lickona (yay.) *Moral Development and Behavior*, Holt, Rinehart ve Winston, 1976.

Kohlberg'in kuramına göre ahlaki akıl yürütmenin gelişiminde üç genel düzey boyunca ilerleriz: *Gelenek öncesi, geleneksel, gelenek sonrası* (ya da ilkeli) düzeyler. Bu düzeylerin her birinde iki evre vardır. Dokuz yaşından küçük çocukların çoğu gelenek öncesi düzeydedir, ama birçok ergen ya da yetişkin suçlu da öyledir. Ergenlerin ve yetişkinlerin çoğu geleneksel düzeydedir. Gelenek sonrası düzeye genellikle yirmi yaşından önce ulaşılmaz, o zaman da yalnızca bir azınlık tarafından ulaşılır (Kohlberg, 1976).

Bilişsel yetenekler, toplumsal algı yetenekleri ve ahlaki akıl yürütme arasında sıkı bir ilişki vardır. Düşünceleri somut işlem evresinde olan ilkokul çocukları 1. ve 2. ahlak evreleriyle sınırlıdırlar. Eğer düşünceleri somut işlemlerin sonunda/soyut işlemlerin başında ise 3. ve 4. evrelerle sınırlıdırlar. Ancak, bilişsel yetenekler daha yüksek düzeydeki ahlaki gelişim için gerekli olmakla birlikte onun güvencesi de değildirler. Çocuklar ayrıca toplumlarını dikkate almayı da başarmak zorundadırlar. Ahlaki akıl yürütmenin yüksek bir düzeyine ulaştıktan sonra, en son adım düşüncenin ve eylemin tutarlılığıdır. Ahlaklılığın yüksek bir düzeyinde akıl yürütme yeteneği ahlaklı davranmanın önkoşuludur, ama –yine belirtelim– onun güvencesi değildir (Kohlberg, 1976).

Kohlberg ve diğerleri ahlaki akıl yürütmedeki gelişimsel değişimler konusunda başka kültürlerden de veriler topladılar. Kohlberg bu çalışmalara dayanarak evrelerin evrensel olduğuna inanmaktadır. Kohlberg gelenek öncesi ve geleneksel düzeylerde (1.-4. evreler) ahlaki değerlerin kültürden kültüre değiştiğini göstermektedir; böylece, bir toplumda savaştaki cesaret ödüllendirilirken, bir diğerinde cömertlik ödüllendirilmektedir. Buna karşılık, daha yüksek gelenek sonrası evrelerde değişik kültürlerden bireyler neyin haklı, neyin en değerli olduğu konusunda benzer görüşlere sahip görünmektedirler (Kohlberg, 1976).

Bu bölümde ilk çocukluk dönemindeki çocukların özelliklerini gösterdiği için gelenek öncesi düzey üzerinde yoğunlaşacağız. Bölüm 10 geleneksel düzey üzerinde odaklaşarak tartışmayı sürdürecek. Çocukların ahlaki akıl yürütme evresi onların kararlarıyla değil, bunlara nasıl ulaştıklarıyla belirlenir. Birinci evrede "iyi ve kötü", yetişkinlerin bunları nasıl göreceğine ve üzücü sonuçlardan kaçınmaya bağlıdır. Çocuklarda içsel bir doğru ve yanlış duygusu yoktur; bir eylemin gerisindeki güdüyü düşünemez ve eylemin kendisi üzerinde odaklaşamazlar. Komşunun bahçesine dayak yiyecekleri için girmezler, eğer girmiyorlarsa bunun nedeni girmemeleri gerektiği değildir.

Kohlberg 2. evreye "pazar yeri ahlakı" adını verir: Kendi çıkarıma ise iyidir. 1 numara ben olmalıyım! Karşılıklılık da vardır: Senin için bir şey yaparsam karşılığında bir şey beklerim! Bu nedenle küçük bir erkek çocuk dini şöyle yorumluyordu: "Tanrıya iyi davran, o da sana karşı iyi olacaktır." (Lande ve Slade, 1979, s. 15).

Çocuklar bir evreden diğerine nasıl ilerlerler? Evreler ve düzeyler belirgin görünmekle birlikte, ahlak gelişimi derece derece ilerler ve bir bireyin ahlaki akıl yürütmesi hiçbir zaman bütünüyle bir evrenin özelliğini taşımaz. Düşünmenin birazı önceki evreleri, birazı da sonraki daha yüksek evreyi yansıtır. Kohlberg'e göre, her evre bir öncekinden daha iyi bir bilişsel örgütlenmeyi temsil eder. Yalnızca önceki bütün evrelerden kaynaklanan olgunluk paylarını içine almakla kalmaz, aynı zamanda yeni ayırımlar yapar, ek etkenleri değerlendirir ve onları daha kapsamlı bir biçimde örgütler.

Toplumsal ve ahlaki kavramlar geliştikçe çocuklar günlük yaşamdaki sorunlara ilişkin alışılmış akıl yürütme biçimleriyle yetinmez görünmektedirler. Dahası, önceden farkında olmadıkları sorunların farkına varmaya başlarlar. Böylece yeni çalışmalar doğar ve çocuklar onları çözmek

için yeni akıl yürütme biçimleri ararlar, bu nedenle akıl yürütme daha incelmiş duruma gelir.

Ahlaki akıl yürütme, çatışmanın ortaya çıkışı, akıl yürütmede yol açtığı değişimler ve en sonunda çözümüyle gelişir. Kohlberg ahlaki tartışma sınıflarında, daha yüksek evredeki çocukların bir önceki evredekilerin çatışmayı yaşamalarına yardımcı olabileceklerini göstermiştir. Örneğin, 3. evredeki bir çocukla 4. evredeki bir çocuk arasındaki tartışmada, 4. evredeki çocuk 3. evredeki çocuğun akıl yürütme biçimini anlar, ama kabul etmez(Kohlberg, 1976).

Kohlberg'in kuramıyla ya da ahlaki akıl yürütmenin nasıl geliştiğine ilişkin açıklamalarıyla bütün psikologların aynı görüşte olmadıklarını belirtmeye gerek yok. Toplumsal öğrenme kuramcıları onun durumsal etkenleri ihmal edişini özellikle eleştirmişlerdir. Başka araştırmacılar da Kohlberg'in ölçme tekniklerini ve felsefi sayılılarını eleştirmektedirler. Bu seçenek görüşler 10. Bölüm'de ele alınacaktır.

DİL BECERİLERİ

İlk çocukluk döneminin sonuna gelindiğinde küçük çocukların çoğu yapı ve gramer açısından yetişkinlerinki gibi cümleleri anlayabilir ve yaratabilir. Ancak, bazı gramer yapılarını ileri bir zamana kadar anlayamazlar. Örneğin, somut işlem dönemine girinceye kadar çocuklar genellikle terimleri ve deyimleri *nedensel ilişkiler* ("eğer"le), *ayırıcı ilişkiler* ("fakat"la) ve *zamansal ilişkiler* ("önce", "sonra", "ne zaman", "o zaman"la) için doğru olarak kullanmazlar (Menyuk, 1978). Araştırmacılar bu durumun sözdiziminin (gramer) karmaşıklığından mı, yoksa semantiğin (cümlelerin anlamı) karmaşıklığından ve soyut niteliğinden mi kaynaklandığı üzerinde tartışmaktadırlar. Dile egemen olmak yalnızca düşüncede değil gramerde de incelmiş bir

düzey gerektirir; çünkü genellikle karmaşık, hatta yabancı gelen yapılar araya girer. Böylece, ilk çocukluk sırasında dilde ilerlemeler hem semantik (anlamsal) hem de sentaktik (sözdizimsel) gelişmeyi içerir. Bu dönem boyunca sözcük bilgisi de (vokabüler) artışını sürdürür.

Gelişmiş bir iletişim yeteneği benmerkezlilikte bir azalmayla yakından ilgilidir. Wellman ve Lempers'in (1977) iki yaşındaki çocukların bile kendilerini az da olsa dinleyiciye göre ayarladıklarını belirtmesine karşın, küçük çocuklar okul yıllarına kadar başkalarının gereksinimlerini anlamak, öğrenmek ve karşılamak doğrultusunda gerçek bir çaba göstermezler. İlk olarak, 7 yaşındaki Melissa bir başkasının bir durumu farklı algılayabileceğinin farkına varır. Sonra, başkasının bakış açısını çözümlemeye çalışmanın önemli olduğunu kavrar. Daha sonra, bunu yapabilmenin yollarını bulur. Son olarak, bir sonuca ulaşmak için çözümlemesini nasıl kullanacağını öğrenir (Menyuk, 1978). Böylesi artmış iletişim becerileri bilişsel yeteneğin gelişimi üzerine kurulmuştur. Bu iletişim yeteneği 9. Bölüm'ün konusu olan okul öncesi çocuğun toplumsal gelişimine de katkıda bulunur.

ÖZET

Jean Piaget çocukların zihinsel yeteneklerine ilişkin anlayışımıza önemli katkılarda bulunmuştur. Çalışmalarının büyük bölümü düşünmenin ve akıl yürütmenin gelişimi üzerinde odaklaşmıştır. Piaget çocukların dört dönem boyunca ilerlediklerini varsayar: *Duyu-hareket, işlem öncesi, somut işlem ve soyut işlem* dönemleri, bunların her biri gitgide artan bir incelme gösterir. Sıra hiçbir zaman değişmez ve aralarındaki geçişler derece derecedir.

Duyu-hareket dönemine oranla işlem öncesi dönemin iki büyük avantajı kavram yeteneği ile dil yeteneği alanla-

rındadır; bu yetenekler duyu-hareket döneminin sonuna doğru gelişen ve simgelerin kullanılmasını içeren, daha genel ve oldukça önemli *simgesel işlev*'den kaynağını alır. *Taklit* simgesel işlevin öncüsü olabilir.

İşlem öncesi çocuklarda düşünce mantıksız ve sınırlı olmak eğilimindedir. Böyle çocuklar genellikle sırasal ilişkiler hakkında akıl yürütmeye ya da sıvı miktarının korunumunu başarmaya yetenekli değildirler. Düşüncelerinin özellikleri *odaklaşma, tersine çevrilemezlik, statik durum* üzerinde odaklaşma, *yüzeysel görünümler*'in güçlü etkisi, *benmerkezlilik* ve *özelden özele akıl yürütme*'dir.

İşlem öncesi çocuklar sayı korunumu görevinde sayma hataları yapma eğilimindedirler ve bu evrenin sonuna kadar birebir karşılıkları kurmayı başaramazlar. Daha küçüklerle karşılaştırıldığında büyük çocuklar belli bir tür yanlışı daha sık yaptıklarında *büyüme hataları* söz konusudur. Ayrıca, sunuş özeliklerinin de çocukların görevleri nasıl yorumladıkları ve çözdükleri üzerinde etkili olabildiği bulunmuştur.

Ilk çocukluk döneminde pek çok kavram gelişir. Okul öncesi çocuklar arasında kavramların çoğu çok geniş, çoğu çok dar, çoğu *hiyerarşik örgütlenme*'den yoksun olma eğilimindedir ve sık sık *canlandırmacılık*'ı ve *yapaycılık*'ı yansıtır. Piaget kavramların *özümleme, uyma* ve *dengeleme* süreci içinde geliştiğini ileri sürmektedir. Herbert Klausmeier gibi diğer bilişsel psikologlar kavram kazanmanın artan bilgi-işleme yeteneklerinin sonucu olduğunu savunmuşlardır.

Piagetci okul öncesi programları işlem öncesi çocukların yeteneklerine başvurmak üzere geliştirilmiştir. Çocukların bilişlerini uyarma amacını güden pratik uygulamalar kapalı ve açık malzemelerin kullanımını, iç ve dış kaynaklı geribildirim kullanmayı, içinde bulunulan andan yararlanmayı, taklit ve modelden öğrenmeyi, çocukların yanlış yanıtlarının anlamını anlamayı, bilişsel çatışmalar yoluyla

dengesizliği uyarmayı, dikkatin benzerlik ve farklılıklara yöneltilmesini, dönüştürme ve tersine çevirmeleri gözleme fırsatlarını ve planlamaya katılmayı içerir.

Çocuk oyunlarının çeşit ve niteliği çocukların gelişim düzeyini yansıtır. Çocuklar oyun sırasında, toplumsal farkındalık ve toplumsal becerileri kadar, duyu-hareket ve biliş becerilerinin ve kavramlarının çoğunu dener, kavrar ve genişletirler.

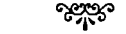
Eğitimciler ve psikologlar televizyonun okul öncesi çocuklar üzerindeki etkisinin farkına varmışlardır. *Susam Sokağı* gibi programlar bilişsel becerileri öğretim açısından sağlam tekniklerle öğretmek için tasarımlanmıştır.

Hem Piaget hem de Kohlberg ahlak gelişimine ilişkin evre kuramları önermiştir. Her evre kendisinden öncekilerden daha incelmiş bir ahlaki akıl yürütme türünü temsil eder. Okul öncesi çocuklar neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar verirken dışsal sonuçlar ya da kendi gereksinimleri ve ilgileri üzerinde yoğunlaşma eğilimindedirler.

Dil becerileri bu dönem boyunca da gelişimini sürdürür. Gelişen iletişim yetenekleri toplumsal ve bilişsel gelişimin artmasına yol açar.

DOKUZUNCU BÖLÜM

Okul Öncesi Çocuk: Kişilik Gelişimi ve Toplumsal Davranış



Okul öncesi çocuklar, bir yandan biliş, ahlak ve dil alanlarında ilerleme gösterirken, bir yandan da toplumsal davranış ve kişilik özellikleri kapsamlarını genişletmeyi sürdürürler.

İki ile üç yaş arasında, ailenizle birlikteyken, varsa kardeşlerinizle ya da ara sıra başka bir-iki çocukla oynarken belki de kendinizi en güvenli durumda hissetmişsinizdir. Çoğu zaman kendi başınıza oyuncaklarınızla ya da bebeklerinizle 'mış gibi' oyunları oynarken mutluydunuz.

Dört yaşına geldiğinizde özel arkadaşlar edinmeye, kompozisyonu haftadan haftaya hatta günden güne değişse de diğer çocuklardan oluşan gruplarla oynamaya başladınız. Beş yaşında oldukça etkindiniz; artan bağımsızlık ge-

reksiniminizi açığa vuruyor, arasıra başınıza dertler açıyor ve disipline sokuluyordunuz. Gerçek ya da düşsel insanlarla ya da nesnelerle ilgili bazı özel korkular geliştirmeye başlamıştınız. Bu dönemin sonlarında bir tür okul öncesi ortamda bir ya da iki yıllık bir deneyimi geride bırakmış olabilirsiniz.

YENİ GELİŞİM GÖREVLERİ

İlk çocuklukta –önceki bölümde sözü edilen– bilişsel gelişim görevleri gibi, toplumsal gelişimde de özgül görevler vardır.

Ana babayla, çocuklarla ve diğer insanlarla duygusal olarak ilişki kurmayı öğrenme: Biliş ve dil gelişimindeki ilerlemeler çocukların kendilerini başkalarının yerine koyabilmesine, dünyaya başkalarının bakış açısından bakabilmesine, yaşantılarını ve duygularını arkadaşlarla ve aileyle paylaşabilmesine olanak sağlar. Anababayla, kardeşlerle ve diğerleriyle bu özdeşleşme süreci küçük çocukların kişiliklerini olduğu kadar, şimdi ve büyüdükleri sürece toplumsal etkileşimlerini de büyük ölçüde etkiler.

Beden artıklarını çıkarmayı denetlemeyi öğrenme: Tuvalet eğitimi, amacı çocuğa toplumsal yönden kabul edilebilir yer ve zamanlarda çişini ve dışkısını yapmayı öğretmek olan biyolojik bir etkinliktir. Bu, genellikle iki ile üç yaşlar arasında, çocuk anlamını ve toplumsal önemini kavramadan önce başarılır ve disiplini de içeren sistemli eğitimi gerektirir. Bu nedenle konu disiplinle ilgili bölümde tartışılacaktır.

TOPLUMSAL GELİŞİM

7. Bölüm'de tartışılan bağlanma sürecinden, çocukların ve ana babaların –ya da çocuğun bakımıyla ilgili herkesin–

birbirini karşılıklı olarak etkilediğini anımsayacaksınız. Birinin tepkileri ve davranışları, öbürünün tepkileri, davranışları ve hatta bakışlarıyla belirlenir. Bu nedenle, çocuklarda toplumsal davranışın nasıl geliştiği üzerinde dururken ilk olarak *toplumsallaşma* konusunda bir şeyler söylememiz gerekir. Ana babaların, kardeşlerin ve başkalarının çocuklara nasıl tepki gösterdiğini ve bu tepkilerin etkilerini ele almaya gereksinimimiz var. Ayrıca, çocukların ana babalarının tepkilerini ve davranışlarını nasıl etkilediğine bakmak da önemlidir.

Toplumsallaşma Süreci

Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri toplumsallaşmadır. Yalın bir anlatımla toplumsallaşma, bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir.

Sürecin gerçekte doğumdan hemen sonra başlayıp bir insanın yaşamı boyunca sürmesine karşın, etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde özellikle belirgin hale gelir. Bunlar arasında, ana baba-çocuk, çocuk-kardeşler, çocuk-yaşıtlar arası etkileşimler vardır. Çocukların bağımlı davranış gösterme derecesi, disipline gereksinim duyma derecesi, disiplinin türü ve çocukların buna tepkisi, hepsi toplumsallaşma süreciyle yakından ilişkilidir.

Tıpkı ilk iki yılda olduğu gibi, bu sürecin etkileri başlangıçta aile ortamı içinde görülür. Baumrind'in (1980) belirttiği gibi:

> Toplumsallaşma, bireylerin çevreyle karşılıklı etkileşim içinde ne iseler o hale geldikleri, yetişkinlerce başlatılan bir süreçtir; küçük çocuklar için kritik çevresel bağlam, toplumsal olarak yararlı ve kişisel olarak doyurucu tutumlar ve eylemler biçiminde kendini gösterebilen gizil-

güçleri önemli yollardan sınırlayacak ya da genişletecek olan ailedir (s. 640).

Aile ve Ana Baba Etkileri

Çoğu insan kendi ailesinin türünün tek örneği olduğuna inanır. Bu, gerçekte doğrudur. Smart ve Smart'ın (1980) sözcükleriyle, "Değişik rollerdeki insanların beklentileri, etkileşim örüntüleri, gelişim tarihi ve öteki sistemlerle ilişkileri bakımından her aile tektir." (s. 21).

Aynı zamanda, başka toplumlarda olduğu gibi, toplumumuzdaki ailelerin çoğunun üç yoldan biri ile sınıflandırılabileceği de doğrudur (Melville, 1977). Bu önemlidir, çünkü çocukların içinde yetiştirildiği aile tipi onların yaşayacakları toplumsal ilişki türünü ve sayısını büyük ölçüde belirleyecektir. Bu ilişkiler de sırasında hem kişilik gelişimini hem de toplumsal davranışı etkileyecektir. En sık rastlanan düzenleme anne, baba ve çocuklarından oluşan *çekirdek aile*'dir. Sayıları azalıyor olmakla birlikte, böyle aileler Amerikan ailelerinin yaklaşık yüzde 65'ini oluşturmaktadır. İki ya da daha fazla çekirdek aile ya da bunların belirli bir kombinasyonu birlikte yaşadığında *geniş aile* adını alır. Amerika'da bir zamanlar olduğu kadar yaygın olmayan bu tür aileler daha geleneksel olarak Asya'da ve Afrika'da bulunurlar. Son olarak, çocukların yüzde 16'sının anneleriyle, yüzde 1'inin babalarıyla yaşadığı *tek ana babalı aile* vardır (Nordheimer, 1977). Artan boşanma oranlarının sonucu olarak, böyle ailelerin sayısı gitgide artmaktadır. Bir değerlendirmeye göre, 1970'lerde doğan Amerikalı çocukların yaklaşık yüzde 40 kadarı bir gün tek ana babalı ailelerde yaşayacaklardır (Bane, 1976). Bazı azınlık gruplarında çocukların yüzde 50'si daha şimdiden bu tür ailelerde yaşamaktadır.

Anababanın birey olarak kişilik özellikleriyle karışmış

biçimde aile biriminin yapısı, bir ailenin çocuk yetiştirme yaklaşımını kısmen belirler. Gerçekten, birkaç on yılın araştırmaları ana baba davranışının iki temel boyutunun süregiden varlığını desteklemektedir (Schaefer, 1959). Bunlardan birincisi olan *kabul-ret* boyutu, sıcak (kabul edici ya da onaylayıcı) ya da düşmanca (reddedici ya da onaylamayıcı) olabilen ana baba davranışları üzerinde odaklaşır. Sıcak bir ilişki çocukların sorumlu ve kendi kendini denetleyebilir bir kişilik geliştirmelerine yardım eder; düşmanca ilişki ise saldırganlığı destekleme eğilimindedir.

İkinci boyut olan *denetim-özerklik* boyutu, ana babaların davranış kurallarını yürütmede ne kadar kısıtlayıcı ya da izin verici oldukları üzerinde odaklaşır. Sıkı denetim kullanan ana babalar genellikle iyi davranışlı, ama oldukça bağımlı çocuklar yetiştirirler. İzin verici ana babalar sokulgan ve atılgan, ama oldukça saldırgan çocuklara sahip olma eğilimindedirler. Ana babaların etkileşim halindeki bu boyutları dengeleyerek ideal davranışı geliştirebilecekleri açıktır. Kuşkusuz, bunu bilmek başarmaktan çok daha kolaydır.

Bundan bütünüyle farklı olmayan diğer bir görüş okul öncesi çocuklar üzerinde yapılan kapsamlı bir araştırmadan kaynaklanmıştır (Baumrind, 1971). Bu araştırma yaygın olarak uygulanan üç ana babalık üslubuna işaret etmektedir: Itaati ve zorlu disiplini vurgulayan *yetkeci* (authoritarian) ana babalık; yönü gösteren, ama bireyselliğe olanak tanıyan *demokratik* ya da *otoriter* (authoritative) ana babalık; özgürlüğe büyük ölçüde olanak tanıyan *izin verici* (permissive) ana babalık. Bu yaklaşıma 13. Bölüm'de ergen davranışını ve aile ilişkilerini tartışırken yeniden döneceğiz.

Çocuklar başkalarını gözlemleyerek ve onların yaptığını yaparak davranış biçimleri kazanırlar (Bandura, 1977).

Herkes gizil bir modeldir, ama çocuklar en fazla sahip olmak istedikleri bir şeyi elde eden modeli gözlemledikleri zaman taklit etmeye eğilimlidirler. Erkek kardeşi doğduğunda 3 yaşında olan Patrick örneğini ele alalım. Patrick, bebek eve geldikten az sonra yeniden altını ıslatmaya, daha çocukça konuşmaya ve bebek yiyecekleri istemeye başlamıştır.

Patrick duygusal bozukluğu olan bir çocuk mu oluyordu? Hayır; yeni bir bebeğin gelişinde sık sık olduğu gibi, Patrick kardeşini kıskanıyordu ve bebeği dikkatleri çok fazla çektiği için taklit etmeye başlamıştı. Ana babası çok fazla kaygılanmamalıydı; çünkü doğal olarak, günün önemli bir bölümünü bebeği yedirerek, yıkayarak, altını değiştirerek harcıyorlardı ve bu onların hatası değildi. Patrick yalnızca aynı zamanın kendisine de ayrılmasını umuyordu. Sık sık arkadaşlarının ve akrabalarının dikkatini kardeşinden uzaklaştırıp kendine çekmeye çalışıyordu; ara sıra kardeşine vurduğu bile oluyordu.

Durum nasıl daha kolay kılınabilirdi? Patrick'in ana babası kardeşinin gelişine onu daha iyi hazırlayabilir ve onu "ağabey" davranışı için pekiştirebilirdi. Üç yaşında bile bebeğin bakımına yardımcı olabilirdi ve eğer böylesi davranışlar ilgi ve övgüyle ödüllendirilmiş olsaydı ağabey olmaktan gurur duyabilir, belki geldiğine kızmak yerine kardeşine karşı koruyucu duygular geliştirebilirdi.

Disiplin ve Etkileri

Toplumsallaşmanın ve ana babayla ilişki kurma gelişim görevinin öbür yönü *disiplini* içerir. Bu konu ana babaların ve öğretmenlerin çoğunu büyük ölçüde ilgilendirir ve iki temel yaklaşım tarzıyla ele alınır. Bazı öğretmenlerin ve ana babaların birini diğerinden daha fazla kullanma eğilimine karşın, çok az kişi bunlardan yalnızca birini kullanacaktır.

Olumsuz bir yaklaşım: Çocuklar kötü davrandıklarında, yetişkinler bunu gelecekte önlemek niyetiyle olumsuz bir sonuç olarak *ceza* uygulayabilirler. Bu, poposunu tokatlamak gibi fiziksel, azarlamak gibi sözel, ya da kendilerini suçlu, bozulmuş, korku içinde, aşağılık, aptal, sevgiden yoksun hissetmelerine yol açacak biçimde psikolojik olabilir. Genellikle bunlardan bazılarının bir bileşimini içerir. Bazen yararlı olmakla birlikte, bu yaklaşım istenmeyen sonuçlara yol açabilir (Parke, 1977).

Anlık ya da uzun süreli sonuçlar: Cezanın anlık ve uzun süreli etkileri farklı olabilir (Patterson, 1979). Örneğin, ceza kötü davranışı uygulandığı ya da tehdit ettiği anda durdurabilir, ama olası birçok nedenle uzun sürede etkisiz olabilir. İlk olarak, istenmeyen davranışı yalnızca cezayı uygulayan kişi görünürde olduğu sürece engelleyebilir. Örneğin, dört yaşındaki Terry ana babası işte iken her gün halasıyla birçok saat geçirmektedir. Halasının işi çıktığı bir hafta bir başkasıyla birlikte evde bırakılır. Bu yeni kadın, Terry'nin diğer çocukları rahatsız ettiğinden, küfrettiğinden ve kendisine itaat etmediğinden yakınır. Durumu ana babasına açtığında, Terry'nin ciddi şaplaklar vuran babası şaşırmış görünür, çünkü "Terry hiçbir zaman küfretmez ve evde rahatsız edici değildir." Terry'nin halası da cezayı kullanır. Terry evde ve halasının evinde aldığı disiplinin aynısını bekleyebilir ve yeni çocuk bakıcısı bu disiplini veremediği için canının istediğini yapar.

Cezanın sonuçta etkisiz olmasının ikinci bir nedeni, cezanın yalnızca hoş görülmeyecek davranışa işaret etmesi, onun yerine neyin yapılacağını göstermemesidir (Clarizio, 1976). Eğer ara sıra yaptıkları yanlarına kalırsa çocuklar onu denemeyi sürdürmeye pekiştirilmiş olurlar.

Son olarak, ceza kötü davranışı durduruyor görünebilir, ama gerçekte onu pekiştirebilir (Becker, 1971). Eğer çocuklar yeterince dikkat çekemiyorlarsa, dikkati çekmek

için istenmeyen davranışlara başvurabilirler. Azarlama ceza olarak bilinirse de, aynı zamanda dikkat etmektir. Bu çocuklar istedikleri tepkiyi aldıklarında kötü davranmayı bırakırlar. Ana babaları ya da öğretmenler istenmeyen davranışı ceza ile durdurduklarını düşünürler, oysa ceza gerçekte ilgi çekme kötü davranışını pekiştirmiştir.

Kaçınma davranışları: Gizilgüç olarak cezanın olumsuz bir başka etkisi de *kaçınma davranışı*'nı uyarabilmesidir; bu, yalan söylemeyi, aldatmayı, geri çekilmeyi içeren, çocukların cezadan kaçınmak için kullandıkları herhangi bir davranış olabilir (Sheppard ve Willoughby, 1975). Bazı çocuklar oldukça yaratıcı birer yalancı olurlar. Altı yaşındaki Nathan buna bir örnektir. Bir gün annesi cebinde bir sigara buldu, ona sigara konusunda öğütler verdi, ceza olarak da sevdiği televizyon programlarını iki hafta seyretmesine izin vermemekle tehdit etti. Nathan, gözünün içine bakarak, sigarayı cebine başı derde girsin diye kendisinden büyük iki oğlanın koyduğunu söyledi. Hiçbir zaman sigara içmeyeceğini, çünkü "sigaranın sağlığa zararlı olduğunu ve dişleri sararttığını" da ekledi. Bitirdiğinde annesi onunla gurur duydu. Gerçekte ise o ve iki büyük kuzeni dükkandan çaldıkları bir paket sigarayı içmişlerdi. Nathan artık sık sık, yaratıcı biçimde yalan söylemekte, hatta bazen hiç neden yokken yalana başvurmaktadır. Böylesi davranışları değiştirmek güç olabilir.

Benlik kavramına etkiler: Disipline olumsuz bir yaklaşım çocukların benlik kavramına zarar verebilir (Sulzer, Azdroff ve Mayer, 1977). Ana babalar çocuklarının başarıları üzerinde değil de hataları ve başarısızlıkları üzerinde yoğunlaştıkları zaman, çocuklar da iyi yönlerinden çok eksik yönlerine daha dikkatli olabilir ve bir şeyi hiçbir zaman ana babalarının övgüsünü ve kabulünü kazanacak kadar iyi yapamayacakları sonucuna varabilirler. Dahası, yanlış olarak, sevilmedikleri duygusuna da kapılabilirler.

Saldırgan model olarak ana babalar: Ana babalar her zaman çocukları için gizil modellerdir. Eğer çocuklarını sık sık cezalandırırlarsa çocukların da kendi durumlarına aynı saldırgan yaklaşımı benimsemeleri olasılığı yüksektir (Bandura, 1967). Bu, çocuklar hiçbir zaman cezalandırılmamalı demek değildir. Küçük çocuklar istenmeyen ve belki de tehlikeli olabilen bir davranışın sonuçlarını çoğu zaman anlayamazlar. Böyle durumlarda, nedenleriyle birlikte verilen ceza kötü davranışı daha etkili biçimde denetleyebilecek duygusal bir tepkiye yol açabilir. Ancak, yetişkinlerin cezayı nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekir. Ceza kötü davranışa uygun olmalı ve olabildiğince çabuk uygulanmalıdır. Cezaya, nedenine ilişkin anlaşılabilir bir açıklama ve gelecekte daha iyi davranmaya ilişkin bir rehberlik eşlik etmelidir. Son olarak, ana babalık üsluplarına ayrılan bölümde gösterildiği gibi, eğer ana baba sıcak ve sevecen ise ceza daha etkilidir (Parke, 1977).

Olumsuz pekiştirme. Disipline bir başka olumsuz yaklaşım *olumsuz pekiştirme*'dir (Steppard ve Willoughby, 1975). Bu, hoş olmayan bir uyaranın itaati sağlamak amacıyla ortadan kaldırılması olarak düşünülebilir. Örneğin, anne John'dan çöpü atmasını ister. Televizyon seyretmekte olan John aldırmaz. Anne söylenmeye başlar ve John'un onun söylenmeyi durdurmak için itaat etmesine kadar bunu sürdürür. Söylenmenin sona ermesi John üzerinde pekiştirici bir etkiye sahiptir: Annesinin söylenmesini onun istediğini yaparak durdurabileceğini bilir. Bu yöntem, kötü davranışı cezalandırmak yerine, iyi davranış başladığında cezayı durdurur.

Hem ceza hem de olumsuz pekiştirme öbür kişinin davranışını etkiler. Fakat –yine belirtelim– olumsuz yaklaşımın temel disiplin türü olduğu bir ev yaşamak için hiç de hoş bir yer olmayacaktır.

Olumlu bir yaklaşım: Disipline olumlu bir yaklaşımı

kullanan yetişkinler çocuklarının uygun davranışı üzerinde odaklaşır ve onu pekiştirerek gelecekte yinelenme olasılığını artırmaya çalışırlar.

Bu yaklaşımı benimseyen ana babalar karmaşık davranışların gelişimini etkilemek için *biçimlendirme*'yi kullanırlar (Becker, 1971). Biçimlendirme, istenen davranışa yaklaşan tepkileri pekiştirmekten ve ödüllendirmekten ibarettir. Aşağıdaki örnekte, bir anne olan Joan, bu dönemin ikinci gelişim görevi olan tuvalet eğitimi için kızında biçimlendirmeyi kullanmaktadır. Annenin ne yaptığını okuduktan sonra, bizim çözümlememizi okumadan önce kendi çözümlemenizi yapmayı deneyin. Joan kızını nasıl etkiledi? Neden bu kadar etkiliydi? Nasıl daha etkili olabilirdi?

Laura iki yaşının biraz üstündedir ve Joan onun tuvaleti nasıl kullanacağını öğrenmeye hazır olduğunun işaretlerini fark etmiştir. Altını ıslatmaları arasındaki aralar oldukça uzamıştır, iyi bir hareket eşgüdümüne sahiptir ve bir dereceye kadar sözel etkileşim kurmaya yeteneklidir. Joan, eğer olumlu bir yaklaşım kullanacaksa, *bir başarı deneyimini kullanmakla ve pekiştirmekle* başlaması gerektiğini bilmektedir. Laura genellikle sabahları ya da öğle uykusundan sonra kurudur, ama az sonra bezini ıslatmaktadır, böylece Joan uykusundan uyanır uyanmaz onu tuvalete götürür. Ona büyükler gibi tuvaleti kullanmayı öğrenmesi zamanının geldiğini ve tuvalete gitmek zorunda olduğunu annesine söyleyebileceğini, onun yardımcı olacağını açıklar. Kendi kendine çıkabilmesi için de kızı için tuvalete küçük bir sandalye koyar.

Laura iki gün için tuvaletini eskisi gibi yapmayı sürdürür. Joan kızgınlık ya da sabırsızlık göstererek onu cezalandırmaz. Laura'nın ne yapması gerektiğini tam olarak anlamadığını düşünür. Henüz çişini yapmak zorunda olduğunda neler hissedildiğinin ve tuvalete varıncaya kadar

çişini nasıl tutacağının farkında olmayabilir.

Laura üçüncü günün sabahında tuvalete gider. Joan onu kucaklar, ona gülümser ve tuvaletini yapar yapmaz çok iyi bir iş yaptığını söyler. Ancak gün biter ve Laura tuvalete bir daha gitmez. Joan hatalarını cezalandırmaz ya da sabırsızlık göstermez. Bir sonraki gün Laura biri sabah diğeri öyle uykusundan sonra iki başarılı deneyim yaşar. Joan onu över ve tuvalete gitmesi gerektiğinde kendisine söyleyebileceğini belirtir. Gün boyunca ara sıra tuvaletinin gelip gelmediğini sorar.

Daha sonraki birkaç günde Laura birçok başarılı deneyim daha yaşar ve Joan bunları hemen pekiştirir. Sabah uyandığında ve öğle uykusundan sonra tuvalete gitmek Laura için alışkanlık haline gelir. Zaman geçtikçe Laura'nın tuvalet davranışı daha iyi yerleşir. Joan her seferinde onu pekiştiremez, çünkü çoğu kez tuvalete kendi başına ve ondan habersiz gitmektedir. Gene de, tuvalete ne zaman gittiğine dikkat etmeye ve onu pekiştirmeye çaba göstermektedir. Laura ara sıra yine altını ıslatır. Böyle zamanlarda annesi onu ne cezalandırır, ne de ona sempati gösterir. Olağan bir işiymiş gibi giysilerini değiştirir ve tuvalete gitmeden önce çok fazla beklememesi gerektiğini anlatır.

Bu örneği çözümlerken, "Joan'ın kızının davranışını nasıl etkilediğini" sorabiliriz. Başarılar üzerinde odaklaşarak ceza yerine pekiştirmeyi kullandı. Tuvalet davranışı karmaşık ve kısa zamanda tam olarak öğrenilmesi güç olduğundan çocuğu derece derece pekiştirdi; önce yalnızca çişini tuvalete yaptığı için, sonra çişinin geldiğini söylediği için. Laura'nın tuvalet davranışı gitgide daha incelmiş bir davranış haline geldi.

Joan neden bu kadar etkiliydi? Belki birçok nedenle. Laura'nın tuvalet eğitimine hazır olduğunu gösteren belirtileri gördü, tuvaleti kullanmaya en eğilimli olduğu zamanları dikkate aldı. Bir başarıyı bekledi ve onu hemen

pekiştirdi. Laura'yı erken yetersizliğini cezalandırarak altüst etmedi. Ana babalar olumsuz bir yaklaşım kullandıklarında çocuklar bazen kaygılı olurlar ve bütün bu tuvalet durumundan kaçınmaya çalışırlar. Joan başlangıçta tam bir başarı istemedi, ama gitgide daha olgun bir davranış bekledi. Laura her aşamaya egemen olduğunda artık daha aşağı bir aşama için pekiştirme almıyordu. Ana baba ile çocuk arasında olumlu bir ilişki ve iletişim sürdürüldü. Ceza uygulandığında iletişim kopukluğunun olması büyük bir olasılıktır (Parke,1977).

Joan'ın önce Laura'nın her başarısını anında pekiştirdiğine dikkat ediniz. Tuvaleti kullanımı iyice yerleştikten sonra ise yalnızca ara sıra pekiştirdi. Bir davranışın kazanıldığı anda her başarı için hemen olumlu geribildirim vermek en etkili yoldur. Bir davranış bir kez yerleştikten sonra sürüp gitmesini sağlamada en etkili yol da ara sıra pekiştirmedir (Clarizio, 1976).

Joan nasıl daha etkili olabilirdi? Joan birçok şey yapabilirdi. Laura'ya bir *model* sunabilirdi. Bazı ana babalar çocuklarına çiş yapmaya benzer hareketler yapan bir bebek verirler; ama bu, ana baba ya da büyük kardeş gibi canlı bir kişi örneğinden belki daha az doyurucudur. Joan Laura'nın dikkatini altını ıslatmanın ve kirli giysilerin verdiği rahatsızlığa çekebilirdi. Bunda çok ileri gidilmemeli; ama bu doğal bir hafif cezalandırıcı olarak işlev görebilir ve temiz giysiler doğal bir pekiştireç olabilir.

Olumlu yaklaşıma karşı olumsuz yaklaşım: Çoğumuz pek çok anlaşılabilir nedenle disiplinle ilgili olumsuz bir yaklaşım kullanma alışkanlığı geliştirmişizdir. İlk neden olarak, uygunsuz davranış sık sık gürültülü, rahatsız edici ya da başka türlü bozucu olarak, dikkatimizi kendi üzerinde toplamaya zorlar ve bizi onu durdurmak için bir şey yapmaya güdüler. İkinci bir neden çabuk sonuç almasıdır. Olumlu bir yaklaşım daha fazla sabır gerektirir ve hemen

etkili olmayabilir; ama uzun dönemde daha iyi sonuç verir. Ideal olarak, ana babalar olumlu bir yaklaşımla daha baştan uç vermesine olanak tanımayarak sorunlu davranışın gelişimini önlemeye çalışırlar. Her zaman olanaklı olmamakla birlikte ana babalar çocukların ne zaman kötü davranacağını çoğu zaman kestirebilir ve olumsuz davranışı yaratıcı bir biçimde önleyebilirler.

Ancak, disipline olumlu yaklaşımın eleştiriden uzak olmadığı da unutulmamalıdır. Eleştiriler iki nokta üzerinde odaklaşmıştır. Bunlardan biri, bu yaklaşımın fazla izin verici olduğunu, çünkü çocukların hep pekiştirildiğini, ama hiçbir zaman cezalandırılmadığını ve şımartılabileceğini ileri sürmektedir. Bu doğru değildir. Olumlu bir yaklaşım çocuklar için açık sınırlar koyar, eğer bu sınırları aşarlarsa davranışları amacına ulaşamayacaktır. Örneğin, eğer ana baba televizyon seyretmek için günde bir saat süre vermişse ve beş yaşındaki çocukları verilen zamanı tüketmişse, bilecektir ki ağlama ya da yalvarmayla ek zaman kazanamayacaktır. Ana babasının böylesi davranışlara olumlu yanıt vermeyeceğini bilir, çünkü hiçbir zaman vermemişlerdir. Fakat mantıklı bir pazarlıkla birazcık ödün verebilirler. Olumlu bir yaklaşım izin verici bir yaklaşım oluşturmaz.

İkinci bir eleştiri, olumlu bir yaklaşımın hayvan eğitiminden daha fazla bir şeyi temsil etmediğidir. İnsanlar diğer hayvanlarla belirli öğrenme ve uyum sağlama yollarını paylaşırlar. Fakat çocuklar bir köpek ya da kediden daha karmaşık, daha zeki ve daha duyarlıdırlar. Olumlu yaklaşım, pekiştirme ve söndürmeyi normal çocuklar için gereksiz ve sağlıksız olacak kadar yapılandırılmış ve katı bir biçimde kullanmayı savunmaz. Bununla birlikte, pekiştirme, cezalandırma, söndürme ve modelden öğrenme ilkelerini, çoğu zaman kendimizin ve çocuklarımızın zararına olarak, birbirimize ve çocuklara her gün uygularız. Eğer bu

ilkelerin daha fazla farkında olursak ve onları tam olarak anlayabilirsek, onları kendimizin ve çocuklarımızın yararına daha iyi kullanabiliriz. Kuşkusuz, olumlu bir yaklaşım bile bile kötüye kullanılabilir. Olumlu geribildirim içtenlikli olmalıdır ve eğer bilgiye dayalı ise dürüst ve özel olmalıdır.

Olumlu bir yaklaşımda ana babalar, çocukların başarıları, yaptıkları ve güçlü yönleri üzerinde odaklaşırlar; bu da çocukların dikkatini, olumlu benlik imgesinin gelişmesini etkileyecek biçimde, kendilerinin bu yönleri üzerine çekebilir. Olumlu bir yaklaşım ana babaları çocukları karşısında daha iyi gözlemci olmaya iter, çünkü pekiştirmek için uygun davranışlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Sonuç olarak, ana babalar çocuklarını daha fazla sever ve takdir eder, çocuklar da sevildiklerini hissederler.

Disiplinde tutarlılık: Kullanılan disiplinin türünden daha da önemlisi disiplinin tutarlı olup olmamasıdır (Parke, 1977). Bazı ana babalar bir çocuğu bir gün önce görmezlikten geldikleri bir davranış için ertesi gün azarlar ya da cezalandırırlar; bunun nedeni büyük olasılıkla o andaki kendi ruhsal durumlarıdır. Biraz daha kararlı ana babalar belirli türden davranışları onaylar, diğerlerini yasaklarlar; o anda ne hissettiklerine bağlı olmaksızın uygun tepki gösterirler. Böyle ana babalar iyi örnek oluşturur. Disiplinde tutarlılık çocukların neyi yapıp neyi yapamayacaklarını öğrenmelerine yardım eder ve böylece daha az engellenme, daha az incinme duygusu ve popoya daha az beklenmedik tokatla sonuçlanır. Ana babalar hangi davranışların kabul edilebilir ve kabul edilemez olduğu konusunda aralarında anlaşarak ve böylesi kurallara uyulup uyulmadığını gözleyerek çocuklarının bu toplumsallaşma çabalarına katkıda bulunabilirler. Bu, çocuklarda güven duygusu ve kendilerine olanlar üzerinde belirli bir denetime sahip oldukları duygusu yaratacaktır (Maccoby, 1980).

Boşanma ve Çocuklar

Bu bölümün başlığında değinilen gelişim görevlerinden biri, ana baba, kardeşler ve diğer insanlarla duygusal bağ kurmayı öğrenmekti. Bu görev, boşanmayla ilgili olarak aile birliği değişikliklere uğrayan çocuklar için özel bir anlam taşır. Artmayı sürdüren boşanma oranları ile gitgide daha fazla çocuk gelişimin bu ek yüküyle başa çıkmak zorunda kalmaktadır.

Çocuklar ana babalarının ayrılmasına ve boşanmasına, suçluluktan (sorumlunun kendileri olduğu duygusu) kızgınlığa (ana-babadan birini ya da her ikisini suçlama) ve yadsımaya (hiçbir şey olmamış gibi davranma) kadar değişen çeşitli biçimlerde tepki gösterirler.

> Okul öncesi çağdaki çocuklar ana babalarının ayrılmasına uyum sağlamada özellikle güçlük çekerler, çünkü çoğu zaman babanın evden ayrılmasının nedeninin kendilerinin kötü olmaları olduğuna inanırlar... Okul çağındaki çocuklar genellikle okulda uyumsuz davranışlar gösterir ya da öğrenme sorunları yaşarlar... Daha büyük çocuklar ve ergenler küçük çocuklardan daha fazla yoğun kızgınlık gösterme eğilimindedirler... (Smart ve Smart, 1980, s. 274-275).

Rutter'a (1974) göre, bu tepkiler ailedeki kopukluğun süresine, ana babanın durumu ele alışına, söz konusu çocuk ya da çocukların cinsiyetine ve yaşına bağlı olarak değişecektir.

Hetherington ve arkadaşları (1978) boşanmanın küçük çocuklar üzerindeki etkisini daha iyi anlayabilmek için bir grup okul öncesi çocukla kapsamlı bir araştırma yaptılar. Denekler ana babaları boşandığında dört, çalışma tamamlandığında altı yaşında idiler. Sonuçlar erkek çocukların boşanmadan kızlardan çok daha fazla etkilendiğini gösterdi. Erkek çocuklar daha az itaat ve sevecenlik, daha fazla bağımlılık ve saldırganlık gösteriyorlardı. Hethering-

ton bunun kısmen şu olguya bağlı olabileceğini buldu:

> Boşanmış ana babalar çocuklarından daha az olgunluk beklerler, onlarla daha kötü iletişim kurarlar... daha az sevecen olmaya yönelirler... ve sağlıklı ailelerle karşılaştırıldığında disiplinde belirgin bir tutarsızlık ve çocukları üzerinde denetim eksikliği gösterirler. Boşanmış ana babalar, özellikle boşanmış anneler erkek çocuklarıyla etkileşirken zayıf ana babalık iyice belirgindir (s. 20).

Bu bulgular ana babalık üsluplarına ilişkin daha önceki yorumlarımızı desteklemektedir.

Ana babalar boşandıklarında mutlaka her zaman evlilik dışında kalmamaktadırlar. Tam tersine, veriler, boşanmadan sonra yeniden evlenen bireylerin yaklaşık yarısının bunu üç yıl içinde yaptığını göstermektedir (Glick ve Norton, 1977). Bu yeniden evlilikler çocukları da içerdiğinde yeni aile genellikle *karma* ya da *yeniden kurulmuş aile* adını alır. Ana babalığın bebeklikle başladığı çoğu ailenin tersine, bu yeni aile birimleri bazı durumlarda bebeklikten, yetişkinliğe kadar gidebilen farklı gelişim düzeylerindeki çocukları içerebilir. Bu durum yeni ilişkilerin kurulmasını ve yeni rollerin üstlenilmesini zorunlu kılar. Bu ailelerin karşılaştığı güçlükler yakınlarda yayınlanan iki tarama araştırmasında ortaya konmuştur.

Bunlardan birincisi (Duberman, 1975), yeniden kurulmuş seksen sekiz ailenin üyeleriyle görüşmelerden oluşmuş ve aile bütünleşmesi üzerinde odaklaşmıştır. Deneklerin yüzde 45'inin ailesiyle yüksek derecede, yüzde 34'ünün orta derecede, yüzde 21'inin düşük derecede bütünleştiği saptanmıştır. İkinci çalışma(Bohannan ve Erickson, 1978), çocukların babalarıyla ve üvey babalarıyla ilişkileri üzerinde odaklaşmıştır. Sonuçlar üvey babaların anneler ve üvey çocuklar tarafından oldukça olumlu değerlendirildiğini göstermekle birlikte, babalar kendilerini sayıların işaret ettiği kadar başarılı hissetmiyorlardı.

Kardeşlerin Etkisi

Kardeşleriniz var mı? Varsa, kaç tane? Sizden küçükler mi, yoksa büyükler mi? Kaç yaşındalar? Herhangi bir biçimde sizin kişilik gelişiminizi etkilemiş olabileceklerini düşünüyor musunuz? Ya toplumsal davranışınızı?..

Bunlar araştırmacıların yıllardır sordukları sorulardır. Bu bölümde araştırmacıların bazı bulgularını aktaracağız ve bölüm boyunca ele aldığımız temel gelişim görevi üzerindeki etkilerini ele alacağız.

Ana baba-çocuk etkileşimi: Eğer erkek ya da kız kardeşleriniz varsa, kardeşi olan Amerikan çocuklarının yüzde 80'i arasındasınız demektir. Ailenin işleyişi çocukların sayısından, cinsiyetinden ve *doğum sırası*'ndan önemli ölçüde etkilenir. Aileler genişledikçe, genellikle ana baba-çocuk etkileşiminde bir azalma, ama çocuklar arasındaki etkileşimde bir artış görülür.

Daha önce tartıştığımız ana babalık üslubu her çocuğun doğumuyla değişikliğe uğrar. Daha kısıtlayıcı ve daha az sıcak olma yönünde bir eğilim vardır. Olumlu yönde ise Lamb (1979), ikinci bir çocuğun gelişinin gerçekten babaların çocuk yetiştirme sürecine daha fazla katılmalarını desteklediğini belirtmektedir.

Ana baba-çocuk etkileşiminde çocukların cinsiyetinin ve konumunun çok etkili değişkenler olduğu araştırmalarda ortaya çıkmaktadır. Thoman ve arkadaşları (1972) annelerin daha çok ilk doğan kızlara gülümsediğini ve onlarla konuştuğunu bildirmektedirler. Babalar da daha çok ilk doğan erkek çocuklarla konuşmakta ve onlara dokunmaktadırlar (Parke ve Sawin, 1975). Ana babalar disiplin açısından genellikle ilk doğanlara daha sık bedensel ceza uygulamaktadırlar ve daha sonra doğanlara uyguladıkları disiplinde daha tutarlı olma eğilimindedirler. Kuşkusuz, bu tutumların bazıları kolay bir iş olmayan ana baba olmayı

öğrenmenin bir sonucudur.

İlk doğanlara, özellikle erkek çocuklara ayrıcalıklı bir konum, otorite ve sorumluluk verilen toplumlardan farklı olarak, Birleşik Devletler'de bütün çocuklara olabildiğince eşit ya da hakça davranma eğilimi görülmektedir. Kuramsal olarak hoş oörünmekle birlikte böyle bir eşitlik sık sık gerçekleşmez. Örneğin, sizin ailenizde daha fazla yeni giysisi, oyuncağı ya da bebek albümünde daha fazla fotoğrafı olan bir çocuk var mıydı?

Kardeş etkileşimi: Kardeş ilişkileri konusundaki bir tartışmada Smart ve Smart (1980) şunları söylemektedir:

> Kardeşler birbirlerini seçmediler, ama gene de sık sık bir odayı, hatta bazen bir yatağı paylaşarak büyük bir yakınlık içinde yaşarlar. Aynı oyuncaklarla oynarlar. Biri diğerinin küçülmüş giysilerini giyer. Aynı soyadını, ana babayı, akrabaları ve aile ününü paylaşırlar. Birlikte oynam-aları, eğlenmeleri, birbirlerine yardım etmeleri, birbirleriyle çatışmaları, döğüşmeleri ve birbirlerine gücenmeleri için pek çok fırsat vardır. Sevmeye ve nefret etmeye ek olarak, kardeşler, işbirliğinden kontrol etmeyi ve direnç göstermeyi denemeye doğru kolayca yön değiştirebilirler (s. 367).

İlk doğan ya da tek çocuklar, kardeşlerinin gelişinden önce, ana babalarının ilgi ya da sevgisini başkalarıyla paylaşmama ve bir yetişkin çevresi içinde işlev görmeye yetenekli olma ayrıcalıklarına sahiptirler. Öte yandan, ana babalarına nasıl ana baba olunacağını öğrenmeleri için olanak sağlayan "deneysel" bebekler olmuşlardır.

İlk andan başlayarak toplumsal etkileşimleri yalnızca ana babalarını değil büyük kardeşlerini de içeren daha sonra doğanlar için durum oldukça farklıdır. İlk çocukluk boyunca kıskançlık ve rekabet onların ilişkilerinin pek çoğunu niteleyebilir (Tek çocuk olma konumunu yitirdiğinde kıskançlığı tutan Patrick'i anımsayın). Orta çocuklukta

yalnızca birbirlerine "gülünç görünerek" ya da ara sıra "boşboğazlık" ederek sorun yaratırlar; ergenlikte sorumluluklar ve toplumsal yükümlülükler sık sık birçok çatışmanın kaynağı olur (Steinmetz, 1977). "Onlar geç gelebiliyorlar da ben niye gelemiyorum?" sözleri ergenlerin bulunduğu ailelerde sık sık işitilecektir.

Falbo'nun (1976) araştırması, ilk doğanların sonra doğanlardan daha iyi toplumsal (kişisel değilse de) uyum sağladıklarını göstermektedir. Sonrakiler, önce ana babaları, daha sonra öğretmenleri tarafından sık sık büyük kardeşleriyle karşılaştırılırlar ve bu da çoğu zaman aşağılık duygusu duymalarına neden olur. "Ablan matematikte iyi, sen neden değilsin?" ya da "Ağabeyin okulun en iyi atletlerinden biri, senin sorunun nedir?" gibi konuşmalar hiç de az duyulmaz.

Anababaların böylesi güçlüklerin farkında olması, çocukların birey olduğunu ve onlara hepsi aynıymış gibi davranılamayacağını bilmesi gerekmektedir. Sorumlulukların ve ayrıcalıkların çocuğun bilişsel ve toplumsal düzeyine göre uygun biçimde dağıtıldığı bir program geliştirilerek sorunlar en aza indirilebilir.

Büyük kardeşin bir model, öğretmen, oyun arkadaşı ve küçük kardeşlerin koruyucusu olarak rolü göz ardı edilmemelidir. Küçük kardeşlerin büyük bir kardeşin eylemlerine tepki olarak davranışlarını çeşitli yollarla değiştirdiklerini gösteren oldukça çok kanıt vardır (Samuels, 1977; Cicirelli, 1976).

Son olarak, kardeşlerin varlığı yarışma, işbirliği ve saldırganlık gibi davranışların çocuklarda ilk toplumsallaşmasını sağlar. Üç ya da dört çocuk yaşıtlarıyla ilişkiye girerek aile dışında daha fazla zaman harcamaya başladığında bunun bir değeri kalmaz.

Yaşıt İlişkileri

Yaşıtlar (kişinin kendi yaş ve konumundakiler) arasındaki etkileşimler on ya da on iki aylık bebeklerde bile gözlenmiştir (Eckerman ve Whatley, 1977). Etkinlikler bakmayı, gülümsemeyi ve dokunmayı içerir. Ancak, yaşıtların bir çocuğun yaşamında önemli bir rol oynamaya başlaması okul öncesi yıllardan önce pek söz konusu değildir (Bronson ve Parkey, 1977). Şimdiye kadar toplumsal ilişkiler öncelikle ana baba ve kardeşler çevresinde yoğunlaşmıştır. Fakat ikinci yıl içinde çocuklar oyun arkadaşlarıyla daha fazla, yetişkinlerle daha az zaman harcamaya başlarlar. Dört-beş yaşlar arasında çocuklar, ana babadan ilgi, onay ve kabul görme gereksinimlerini yaşıtlarına kaydırarak kendi kendilerine kurdukları arkadaşlık çevresinde gidip gelmeye başlarlar (Hartup, 1970; Bronson, 1975).

Bizim toplumumuz, komşularla, oyun arkadaşlarıyla ve başkalarıyla etkileşimlerin özendirildiği büyük ölçüde yaşıt yönelimli bir toplumdur. Çocukların evden yakın çevreye yavaş yavaş çıkışları ile bütünüyle yeni bir ilişkiler düzeninin kurulması zorunludur. Ana babalar sık sık çocuklarının yaşıtlarla yakın ilişkilerden alabilecekleri davranışlar ve değerler konusunda kaygılanırlar. Aslında bu konuda çok fazla kaygıya gerek yok gibi görünmektedir; çünkü çoğu yaşıtlar bu ve diğer konularda farklı olmaktan çok benzerdirler (Hartup, 1970). Aynı zamanda, çocuklar evlerdeki, ana babalardaki, kurallardaki, oyuncaklardaki ve kardeşlerdeki bazı farklılıklara dikkat ederler ve bu farklılıkların bilinmesi toplumsal dünya ile deneyimlerini genişletmelerine yardım eder.

Ana babadan yaşıtlara kayan ilgi bilişsel (Lee,1975) ve dilsel yeteneklerdeki değişimlerin de sonucudur (Mueller ve ark., 1976). Artan etkileşim, değişik toplumsal rolleri deneme fırsatları kadar, hareket ve biliş becerilerini sınama

fırsatlarını da sağlar. Bunların çoğu için gerekli ortam *oyun*' da vardır ("oyun, ileriye yönelik amacı olmaksızın, bir bütün olarak zevk alınan ya da alınması beklenen gönüllü etkinliktir", English ve English, 1958).

Oyun Dünyası

Çocuklar çok eskilerden beri oynayagelmişlerdir. Yüzlerce başka uygarlıkta olduğu gibi, eski Çin, Mısır ve Babil örenlerinde de oyuncaklar bulunmuştur (Gardiner, 1977). Bir zamanlar birçoklarınca günah olduğu, kimilerince de zaman kaybı olduğu düşünülen çocuk oyunları bugün toplumsal gelişimin ve kişilik gelişiminin –yaşamsal değilse bile– önemli bir yönü olarak düşünülmektedir. Gerçekten, Bruner (1975), "Oyun çocukluğun temel işidir" demektedir.

Oyunun işlevleri: Eğitim bireyi çeşitlilik için hazırlarken yalnızca halihazırdaki dünya ile uğraşır, dünyayı olduğu gibi ele alır. Çocuklar oyunda dünyayı olabileceği gibi ve olmasını istedikleri gibi ele alma şansına sahiptirler. Oyun, eğlence olmasının yanında, büyüyen çocukların toplumsallaşmasında bir dizi önemli işlev görür. Oyun, çocukların kendilerini saran dünyayı keşfetmelerine ve biricik ve bireysel biçimlerde tepkide bulunmalarına olanak sağlar.

Çocuklar oyun aracılığıyla, gerçek davranıştan kaynaklanabilecek tehlikelerle karşılaşmaksızın, farklı davranışları ve toplumsal rolleri deneyebilirler. Örneğin, çocukların, "Haydi, motosikletlerimizi uçuruma sürelim!" ya da "Sen polis ol, ben de kötü adam!" dediklerini duyabiliriz.

Oyun zihinsel gelişim için gerekli olan uyarılmayı da sağlar. Bu, bebeklikte nesnelerin manipülasyonu ve kimliklenmesi ile başlar (Fenson ve ark., 1976) ve ergenlikte ve yetişkinlikte yaratıcı problem çözme ile sürer. Birçok

oyun çeşidinin fiziksel doğası (tırmanma, koşma, atlama) hareket becerilerinin ve eşgüdümün gelişmesine yardım eder.

Oyun türleri: Klasik bir çalışmada Parten (1932), ikibeş yaşlar arasındaki çocukların oyun etkinliklerini yuva ortamındaki etkileşimleri içinde inceledi. Altı tür davranış saptanmıştı: Uğraşsız davranış, seyirci davranışı, yalnız oyun, paralel oyun, birlikte oyun, işbirliği oyunu (Tablo 9.1'e Bkz.).

Tablo 9.1
Okul Öncesi Çocuklarda Oyun Davranışı Türleri

Okul öncesi çocuklarda toplumsal katılımı araştıran, 1932'de yayınladığı klasik çalışmasında Mildred B. Parten, oyunla ilgili gözlemlerini aşağıdaki altı tür içinde sınıflandırmıştır:

Uğraşsız davranış: Çocuk gerçekte oynamamakta, ama çevresinde olagelen ve anlık ilgisini çeken her şeyi seyrederek kendini meşgul etmektedir. Eğer heyecan verici hiçbir şey olmuyorsa çocuk kendi bedeniyle oynar, sandalyelerin üzerine çıkar iner, ayakta durur, öğretmeni izler ya da odanın bir yerinde çevresini gözleyerek oturur (s. 249).

Seyirci: Çocuk zamanının çoğunu daha büyük çocukları oynarken gözleyerek geçirir. Gözlemlediği çocuklarla sık sık konuşur, onlara sorular sorar ya da fikirler verir, fakat kendisi açık bir biçimde oyuna girmez. Bu tür, çocuğun heyecan verici her şeyi seyretmek yerine kesinlikle belirli bir grubu seyretmesi bakımından uğraşsız davranıştan farklıdır. Çocuk gözlediği gruptan olup biten her şeyi görebileceği ve duyabileceği bir konuşma mesafesinde durur ya da oturur (s. 249).

Yalnız, bağımsız oyun: Çocuk oyuncaklarla yalnız başına ve bağımsız olarak oynar, oyuncakları konuşma mesafesindeki çocuklarınkinden farklıdır ve öbür çocuklara yaklaşmak için hiçbir çaba harcamaz. Başkalarının yaptıklarıyla ilgilenmeksizin kendi etkinliğini sürdürür (s. 250).
Paralel etkinlik: Çocuk bağımsız olarak oynar, fakat seçtiği etkinlik onu doğal olarak öbür çocukların arasına getirir. Çevresindeki çocukların oynadıklarına benzer oyuncaklarla oynar, ama oyuncakla uygun gördüğü biçimde oynar ve yakınındaki çocukların etkinliklerini etkilemeye ya

da değiştirmeye çalışmaz. Öbür çocuklarla *birlikte* olmaktan çok onların *yanında* oynar. Çocukların gruba geliş gidişlerini denetleme doğrultusunda hiçbir girişim yoktur (s. 250).

Birlikte oyun: Çocuk diğer çocuklarla oynar. Konuşmalar ortak etkinlikle ilgilidir; oyun malzemesi ödünç alınır, verilir; trenlerle ya da vagonlarla birbirlerini izlerler: hangi çocukların grupta oynayabileceğine ya da oynayamayacağına ilişkin ufak girişimler yapılır. Bütün üyeler aynı değilse bile benzer bir etkinlik içindedir; işbölümü yoktur ve bir amaç ya da ürün çevresinde birçok bireyin etkinliğinin örgütlenmesi söz konusu değildir. Çocuklar bireysel ilgilerini grubunkilerden sonraya almazlar, bunun yerine her çocuk dilediği gibi davranır. Bir çocuğun diğerleriyle konuşmamasından , onun ilgisinin öbürünün etkinliğine değil, özellikle ilişkilerine yöneldiği anlaşılabilir. Ara sıra, iki ya da üç çocuk belirli bir süresi olan bir etkinliğe girmez, ama yalnızca, içlerinden herhangi birinin ilgisini çeken herhangi bir şeyi yapar (s. 251).

İşbirliği kurucu ya da örgütlü tamamlayıcı oyun: Çocuk, bir maddi ürün ortaya çıkarma, yarışmaya dayalı bir amaca ulaşma, yetişkin ve grup yaşamının durumlarını canlandırma ya da resmi oyunlar oynama gibi bir amaç için örgütlenmiş bir grup içinde oynar. Belirgin bir gruba ait olma ya da ait olmama duygusu vardır. Grup durumunun denetimi başkalarının etkinliğini yönlendiren bir ya da iki üyenin ellerindedir. Amaç kadar ona ulaşma yöntemi de iş bölümünü gerekli kılar, farklı rollerin değişik grup üyelerince üstlenilmesi ve bir çocuğun çabalarının diğerlerinin çabalarıyla tamamlanmasını sağlayacak biçimde ekinliğin örgütlenmesi gibi (s. 251).

Kaynak: Parten, M.B., "Social Participation Among Preschool Children", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1932, 27 (3), 243-269.

Parten, yaş ve yaşıt etkileşimi için artan fırsatlarla toplumsal olmayan oyun türlerinin (yalnız ve paralel) toplumsal türden olanların (birlikte ve işbirliği içinde) lehine azaldığını buldu. Yaklaşık kırk yıl sonra yapılan benzer bir araştırma (Barnes, 1971) çağdaş üç ve dört yaş çocuklarının daha az toplumsal oyun oynadıklarını saptadı. Bu değişimin olası açıklamaları, yaşıt etkileşiminde, televizyon seyretmedeki artış lehine bir azalma, yalnız oynanan oyun-

ları destekleyen karmaşık oyuncakların ve oyunların elde edilebilirliği, ailelerin küçülmesinin sonucu olarak kardeş etkileşimi olanaklarında azalma gibi nedenleri içerir.

Parten'in çalışmasının başka bir uzantısında, Rubin ve arkadaşları (1976), oyundaki toplumsal sınıf ve cinsiyet farklılıkları konusunda veriler elde ettiler. Bu araştırmacılar, paralel oyunun kızlar ve alt sosyoekonomik düzeyden çocuklar arasında daha sık olduğunu, oğlanların ve orta sınıf çocukların ise daha sıklıkla birlikte ve işbirliğine dayalı oyunlar oynadığını bildirdiler. Bir oyun alanını ya da okulu ziyaret etmeyi ve bu farklı oyun türleri konusunda kendi gözlem ve karşılaştırmalarınızı yapmayı ilginç bulabilirsiniz.

Düşsel oyun arkadaşları: "Fare Hubert", "Jimmy Jimmereeno" ve "Gülen Kaplan"ın ortak yönleri nedir? Bunların hepsi okul öncesi çocukların *düşsel oyun arkadaşları*'dır.

Pek de uzak olmayan bir geçmişte çoğu ana baba çocuğunun düşsel ya da görünmez arkadaşlarından söz etmesinden büyük kaygı duyardı. Yakınlarda elde edilen kanıtlar (Manosevitz ve ark., 1973; Pines, 1978) kaygılanmamaları gerektiğine işaret etmektedir. Gerçekte, düşsel arkadaşları olan çocuklar, böyle arkadaşları olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında, sorunlu olmaktan çok daha zeki ve işbirlikçi, daha az saldırgan, nadir olarak sıkılan, dil gelişiminde daha ileri biri olma eğilimindedirler. Ayrıca çok daha az (haftada yarı yarıya) televizyon seyrederler ve bir konuya yoğunlaşmaya daha fazla yetenek gösterirler. Görünmez arkadaşları konusunda sorgulandıklarında, genellikle, "bu yalnızca bir düş" karşılığını vereceklerdir (Pines, 1978).

Bu arkadaşlar kendilerini genellikle ya iki buçuk-üç yaş ya da dokuz buçuk-on yaş dolaylarında gösterirler (Nagera, 1969) ve üç-on yaşlar arasındaki çocukların yüz-

de 15-30'unda görülürler. Onları yaratan çocuklar genellikle ilk doğanlar ya da hiç kardeşi olmayanlardır. Erkek çocuklar genellikle erkek arkadaşlar düşlerler, kızlar iki cinsten de düşsel arkadaş yaratabilirler. Daha küçük çocuklar arasında, "İnatçı" ya da "Çikolotalı süt" gibi adlarla tek cinsiyetli ya da cinsiyetsiz olma eğilimindedirler (Pines, 1978). Bazı durumlarda bu görünmez oyun arkadaşları kardeşlerin ve yaşıtların yerini alır, çocukların rolleri denemelerine ve başka türlü deneyemedikleri toplumsal davranışların alıştırmasını yapmalarına izin verirler.

KİŞİLİK GELİŞİMİ

Erikson'un Kuramı

7. Bölüm'de Erik Erikson'un psikososyal gelişim kuramını tanıttık; bu kuram, gelişimde her birine belirli bir psikososyal bunalımın ya da dönüm noktasının eşlik ettiği, bütün yaşama uzanan ardışık sekiz evrenin bulunduğunu ileri sürmektedir (Tablo 9.2'ye Bkz.). Erikson'a göre, her bunalımın biri olumlu diğeri olumsuz olası iki çözümü vardır. Bu evrelerin herhangi birinde bir bunalımı olumlu olarak çözmede karşılaşılan başarısızlık daha sonraki dönemlerdeki gelişimi etkiler.

Tablo 9.2
Erikson'a Göre Normal Gelişimin Sekiz Evresi

Bunalım	*Dönem*
Güvene karşı Güvensizlik	Bebeklik
Özerkliğe karşı Utanç ve Kuşku	Küçük çocukluk
Girişkenliğe karşı Suçluluk	İlk çocukluk
Çalışkanlığa karşı Aşağılık duygusu	Orta çocukluk
Kimliğe karşı Rol karışıklığı	Ergenlik
Yakınlığa karşı Yalıtılmışlık	Genç yetişkinlik

Ürekenliğe karşı Durgunluk	Orta yetişkinlik
Bütünlüğe karşı Umutsuzluk	İleri yetişkinlik

Daha önceki tartışmamızda, bebeklerin birinci yılda ana baba-çocuk ilişkisi içinde ana babalarına, kendilerine ve çevrelerine karşı ya bir *temel güven* ya da temel *güvensizlik* duygusu geliştirme fırsatına sahip olduğunu belirtmiştik. Güven, ana babalık üslubundaki tutarlılığın, annenin ve bebeğin davranışlarını birbirlerinin huy ve gereksinimlerine göre eşgüdümleyebilmelerinin sonucudur. Güvensizlik ise bunu yapabilmede başarısızlığın sonucudur.

İlk çocukluğun ilk yarısında, iki yaşından üç yaşına kadar, çocuklar ya bir *bağımsızlık* ve kendine yetebilme duygusu ya da *utanç* ve *kuşku* ile sonuçlanan bir bunalımla karşılaşırlar. Bu evre içinde çocuklar yürür, konuşur ve etkin bir biçimde çevrelerini araştırırlar; ne yiyeceklerine, ne giyeceklerine, yatağa ya da tuvalete gidip gitmeyeceklerine kendileri karar vermek isterler (Tuvalet eğitimi konusundaki daha önceki tartışmamızı anımsayınız.). Bu istekler bazen ana baba ile çatışmalara yol açar.

Eğer ana babalar, yetenekleri elverdiğince çocukların kendi davranışlarını yönetmelerine izin verirken, aynı zamanda onlara rehberlik de ederlerse, çocuklar sağlıklı bir özgürlük duygusu geliştirecekler ve kişilikleri olumlu yönde gelişecektir. Eğer ana babaları onları aşırı korur ya da utandırarak boyun eğmeye zorlarsa, kendilerine ilişkin bir kuşku duygusu (karar vermede ve kendi davranışlarını yönetmede yetersizlik duygusu) ya da kişilik gelişimlerini ve toplumsal davranışlarını nitelemeye başlayacak bir utanç duygusu geliştireceklerdir.

İlk çocukluğun ikinci yarısında, dört yaşından altı yaşma kadar, çocuklar etkinlik alanlarını büyük ölçüde geliştirmiş ve dili iyi kavramışlardır; eğlenme, doyum ve prob-

lem çözümü için onlara yardım eden, ama korku ve kaygılar da yaratan imgelemlerini de güçlendirmektedirler. Tartışmamızın da gösterdiği gibi, bu yaşlarda çocuklar gitgide daha fazla toplumsal yönelimli olmaktadırlar. Kardeşleriyle ve yaşıtlarıyla etkinliklerinde denetimi ellerine almaktadırlar.

Erikson'a göre, bu deneyimlerden gerçekçi istek ve amaçlara temel olacak bir *girişkenlik duygusu* çıkmak zorundadır. Bu evredeki çocuklar doyurulamaz bir merak, enerji ve etkinlikle dikkatleri çekerler. Eğer ev yaşamları bu davranışları özendiren, sorgulama, deneme ve yanılmalara olanak sağlayan bir ana babalık üslubu ile nitelik kazanıyorsa bir girişkenlik duygusu gelişimini sürdürecektir. Öte yandan, eğer ana babalar yaklaşımlarında kısıtlayıcı ve denetleyici iseler çocuklarında ketlenmeleri ve *suçluluk duygusu*'nu pekiştireceklerdir. Bu durum, sağlıklı kişilik gelişimine doğru ilerlemeyi geciktirecek ya da engelleyecek ve gelişimin bir sonraki evresinde –orta çocukluk– ve ondan sonrasında çocukları olumsuz yönde etkilemeyi sürdürecektir.

Cinsiyet Rolü Gelişimi

Bugün içinde yaşadığımız hızla değişen dünyada, çocukların, kişiliklerini ve toplumsal davranışlarını derece derece geliştirirken karşılaştığı gelişim görevlerinden biri uygun erkek ya da kadın rolünü öğrenmektir.

Cinsiyet rolü terimi, eril (masculine) ya da dişil (feminine) olarak etiketlenebilen davranışları, tutumları, değerleri, düşünme biçimlerini, konuşmayı, oturmayı ya da yürümeyi, giyinmeyi ve kişinin bedenini süslemesini kapsar. Çocuklar kimliklerini erkek (male) ya da dişi (female) olarak anlamayı öğrenirler; iki rolü nelerin oluşturduğuna ilişkin kavramları geliştirir ve bunlara uygun davranışları

benimserler.

Kendinizi düşünün. Kendinizi eril mi, yoksa dişil mi sayıyorsunuz? Eğer bir kadın (woman) iseniz eril olarak nitelenebilecek bir özelliğiniz var mı? Eğer bir erkek (man) iseniz, genellikle dişil olarak görülen etkinliklere girdiğiniz oluyor mu? Rolünüzde hiç çatışmalar hissettiniz mi? Erkek ya da kadın olarak davranışınızın uygunluğu konusunda başkaları hiç kuşku belirtisi gösterdiler mi? Erilliği ve dişilliği nasıl tanımlıyorsunuz? Yedi yaşındaki bir erkek çocuğu bebekle oynarken ya da liseli bir kızı futbol takımına girmeye çalışırken görmek sizi kızdırır mı?

Eğer farklı kültürlerdeki cinsiyet rollerini karşılaştırırsak ya da belirli bir kültürdeki cinsiyet rollerine uzunca bir süre bakarsak, biyolojik işlevlerden ayrı olarak, bunların durgun olmadıklarını ve evrensel tanımlarının bulunmadığını görürüz.

Toplumsal etkiler: Çoğu ana baba gibi başkalarının da yeni doğmuş bir bebek hakkında sorduğu ilk soru erkek mi yoksa kız mı olduğudur. Neden? Hangi cinsiyetten olduğuna bağlı olarak çocuğa farklı mı davranacaklardır? Farklı davranış bekleyecek, farklı davranışları özendirecekler midir? Çocuğu farklı giydirecekler ya da ona farklı oyuncaklar verecekler midir? Bir kız çocukla bir erkek çocukla olduğundan daha farklı konuşacaklar ya da oynayacaklar mıdır? Çoğu durumda her soruya verilecek yanıt "evet"tir. Dahası, ana babalar, okullar, kiliseler ve toplum, erkek ve kız çocuklara farklı davranarak çocukları uygun cinsiyet rollerine uymaları yönünde etkilemektedir. Bunlar, kızların ve oğlanların ne olduklarına ve ne olmaları gerektiğine ilişkin kavramlardan kaynağını alan *cinsiyet tiplemesi*'ni belirlemeye çalışmaktadırlar. Kavramlar onların kültürlerinden, ailelerinden, yaşantılarından vb. kaynaklanmaktadır. Bazı yetişkinler cinsiyet rollerini katı bir biçimde, cinsiyet tipini de zorlayarak tanımlarlar, bazıları da cinsiyet rolleri-

ni geniş bir açıdan görür ve çocuklara ender olarak cinsiyet tipi açısından bakarlar.

Cinsiyet tiplemesi genellikle doğumdan hemen sonra, çocuğa ad verilmesi ve odasının süslenmesiyle başlar (Rubin ve ark., 1979). Bir çalışmada ana babaların erkek ve kız bebeklerden farklı beklentileri olduğu ve babaların annelerden daha fazla farklılık algılama eğilimi gösterdiği bildirilmektedir (Rubin ve ark., 1979). Lewis (1979), on iki haftalık kızların annelerinin onlarla erkek bebeklerin annelerinden daha fazla konuştuklarını, çıkardıkları seslere daha fazla karşılık verdiklerini bulmuştur. Karşı cinsten ikizlerle yapılan bir çalışma annelerin birçok bakımdan erkeklere kızlardan farklı davrandıklarını göstermektedir (Lewis, 1979).

Seavey ve arkadaşları (1975) cinsiyet tiplemesiyle ilgili bir çalışmada, yetişkinlere bir bebeğin cinsiyetini bazen de yanlış olarak söylediler ve sonra bebeğe karşı davranışlarını gözlemlediler. Davranışlar etikete göre değişiyordu. Yetişkinler bebeğin gerçek özelliklerinden çok, erkekler ve dişiler konusundaki önkavramlarına göre tepki veriyorlardı. Anaokulu öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada Serbin ve O'Leary (1975), öğretmenlerin oğlanlarda saldırganlığı ve atılganlığı, kızlarda ise edilginliği özendirmek eğiliminde olduklarını buldu. Dahası, öğretim konusunda oğlanlara daha fazla ilgi gösteriyor, onları daha fazla pekiştiriyorlardı.

Ana babalar, öğretmenler, kardeşler ve başkaları çocukların yalnızca kendi cinsiyet rolü tanımlarına uymalarını *beklemekle* kalmazlar; kızları kız gibi, oğlanları da oğlan gibi davranmaya *özendirirler* ve tersini de davranışı görmezlikten gelerek ya da açıkça eleştirerek *önlemeye* çalışırlar.

Oyuncak seçimi ana babaların cinsiyete uygun oyunları uyarma yollarından biridir. Rheingeld ve Cook (1975)

bir aylıktan altı yaşına kadar olan oğlan ve kız çocukların odalarının içeriklerini saydılar ve sınıflandırdılar. Oğlanların odaları açık hava etkinliklerini destekleyen daha çeşitli oyuncakları içeriyordu. Kızların nesneleri –bebekler, bebek evleri, temizlik ve mutfak eşyası oyuncakları– açıkça evi ve çocuk yetiştirmeyi simgeliyordu. Rosenfeld (1975), oğlanların oyuncaklarının ve oyun malzemelerinin yeterliği geliştirmede kızlarınkinden daha iyi olduğunu buldu. Genel olarak, küçük çocukların oynadığı oyuncak çeşitleri ve girdikleri hareket etkinlikleri ilerde kazandıkları zihin ve hareket becerilerini etkilemektedir. Beceriler ilk gelişenlerin sonra gelişenlere temel olması biçiminde bir sıra içinde değiştiği için, dar cinsel tiplemenin cinsiyet farklılıklarını abartabileceğini düşünmek mantıksız olmayacaktır.

HEYECAN GELİŞİMİ

Heyecanlar ve anlatımları davranışımızın önemli bir parçası ve kişiliğimizin ayırt edici bir yönüdür. Bir *heyecan*'ı, hareket ve içsalgı bezi etkinliklerindeki değişimlerin eşlik ettiği bir duygu olarak düşünebiliriz. Yaygın bazı heyecanlar kıskançlık, kızgınlık, sevgi, kaygı, korku ve hazdır.

Heyecan tepkilerinin temel olarak iki bileşeni vardır: (1) fizyolojik bileşen ve, (2) bilişsel bileşen. (Grings ve Dawson, 1978). Fizyolojik bileşen *otonom sinir sistemi tepkisi* olarak adlandırılır ve *OSS tepkisi* olarak kısaltılır. Otonom sinir sistemi beden işlevlerini ve içsalgı bezi salgılaması, sindirim, kan basıncı, terleme, kalp atış hızı, beden ısısı gibi içsel etkinlikleri denetler. *MSS tepkisi* olarak kısaltılan bilişsel ya da *merkezi sinir sistemi tepkisi* bir heyecanın zihinsel bölümünü oluşturur. Algıyı, farkında olmayı, bilgiyi ve duyguyu içerir; özellikle büyük çocuklarda ve yetişkinlerde oldukça karmaşık olabilir.

Çocuklar Heyecanları Nasıl Kazanırlar?

Bebeklerde ve küçük çocuklarda heyecan tepkileri çeşitli yollarla kazanılabilir. Bu yollardan biri *klasik koşullanma*'dır; klasik koşullanma, başlangıçta nötr olan bir uyaranın doğal olarak bir tepkiye neden olan koşulsuz bir uyaranla bağlantılı bir duruma geldiği bir öğrenme türüdür. Bunun artık klasikleşmiş bir örneği, altmış yılı aşan bir süre önce iki araştırmacı (Watson ve Rayner, 1920) tarafından on bir aylık bir bebekte bir korku tepkisi oluşturulmasıyla görülmüştür. Deneyden önce Albert küçük, tüylü hayvanlardan korkmuyordu. Fakat Albert, tıpkı diğer bebekler gibi, korkulacak biçimde ortaya çıkan, ani, şiddetli seslere tepki gösteriyordu. Watson ve Rayner bebek Albert'in önüne küçük beyaz bir fare koydular, bebek fareye dokunmak için uzandığında iki metal boruyu birbirine vurarak ses çıkardılar. Albert ürktü ve saklanmaya çalıştı. Böyle birkaç denemeden sonra Albert artık beyaz fareyi görür görmez korku gösteriyordu.

Albert'in fareye ve çevresinde olup bitenlere ilişkin kavramları bulanıktı. Bilişsel olarak fare ile birbirine vuran metal borular arasında bir ilişki olmadığını görecek bilişsel anlayışa sahip değildi, böylece *genelleme*'ye açıktı; genelleme, özel bir öğrenme durumundaki uyaranlara benzer uyaranların öğrenilmiş bir tepkiyi ortaya çıkardığı bir süreçtir. Gerçekten, Albert korku tepkisini genellemiş ve öbür tüylü hayvanlardan, hatta annesinin kürkünden de korkmaya başlamıştı.

Heyecan tepkileri *modellerin gözlemlenmesi* yoluyla da kazanılabilir. Eğer ana babalar ve başkaları özel uyaranlara (gök gürültüsü, yılanlar, örümcekler) heyecansal olarak tepki gösterirlerse çocuklar da gösterebilirler. Bunun olumlu yanı, modellerin, korkudan kurtulmalarında ve diğer hoşa gitmeyen heyecanlarla başa çıkmalarında çocuklara

yardım etmede de kullanılabilmesidir.

Bazı Özgül Heyecanlar

Daha önceki bir tartışmamızdan (7. Bölüm) anımsayacağınız gibi, bebeklerin heyecanları sayıca azdır ve pek iyi ayrışmamış durumdadır. Buna karşılık, okul öncesi çocukların kolayca tanınabilen ve oldukça ayrışmış geniş bir heyecansal tepkiler repertuvarı vardır. Küçük çocukların heyecanlarının üç önemli alanını inceleyeceğiz: Korkular ve fobiler, saldırganlık, bağımlılık.

Korkular ve fobiler: Ne yazıktır ki, korkular ve fobiler yaşamın temel gerçekleridir ve bir ölçüde hemen herkes tarafından yaşanırlar. Bir *korku* özel bir kişiye, nesneye ya da duruma heyecansal bir tepkidir; bir *fobi* ise gerçek herhangi bir tehlike yokken duyulan güçlü, aşırı ve gerçekdışı bir korkudur.

İki-altı yaşlar arasındaki okul öncesi çocuklar en fazla sayıda korkuyu yaşayan gruptur. Bunun bir nedeni, önceki bölümü okuyuşunuzdan kestirebileceğiniz gibi, korkuların gelişiminin toplumsal gelişimle ve kişilik gelişimiyle olduğu gibi biliş gelişimiyle de yakından ilişkili olmasıdır. Küçük çocuklar hayaletlerden, devlerden ve karanlıktan korkarlar, daha büyük çocuklar ise tehlike ve bedensel yaralanma içeren şeylerden korkarlar.

Bebeklik sırasında OSS ve MSS tepkileri sürekli gelişmektedir. Ancak, okul öncesi çocukların konuştukları, anlayabildikleri ve oldukça bağımsız davranabildikleri ilk çocukluk çağında bile çevreye ilişkin kavramları görece olgunlaşmamış ve bazen de çarpık kalır (Bir kedinin köpeğe dönüşebileceğini düşünen çocukları anımsayın). Düşünme katı ve özel olma eğilimindedir. Bu nedenle, çocuklar akıldışı, heyecansal tepkiler ya da fobiler geliştirmeye çok açıktırlar. Belki bebeklikten gelen bir eğilimle, yaygın bir

akıldışı çağrışım, sevilen bir battaniyeyi ve parmak emmeyi sakin ve güvenlikte olma duygularına bağlar. Bu akıldışı bir heyecan tepkisidir; çünkü ne battaniye ne de parmak emme çocukları koruyabilir; ama hepsinin bildiği şey bunların kendilerini iyi hissetmelerine neden olduğudur. Çocuklar daha karmaşık bir anlayış geliştirdikçe (MSS bileşeni) çoğu durumda heyecansal tepkileri azalır.

Şimdi, dramatik bir tek yaşantının okul öncesi çağdaki bir çocuğun fobisine nasıl temel oluşturduğunu görelim. Sonra, bir tekniğin –*sistematik duyarsızlaştırma*– bu ve başka fobileri nasıl ortadan kaldırdığına bakabiliriz.

Jill iki yaşındayken büyük ana babasının çiftliğini ziyaret ediyordu, bir gün içinde bir horozun bulunduğu büyükçe bir kafese bakıyordu. Her nasılsa giysisinin yakası kafesteki bir çiviye takıldı ve horoz onun üzerine atladı. Çığlıklar ve uçuşan tüyler arasında annesi onu kurtardı. Jill o zamandan beri bütün kuşlardan, hatta tüylerden korkmaktadır. Eğer Jill biraz daha büyük, örneğin yedi yaşında olsaydı çeşitli kuşları görmüş, belki de horozları ve davranışlarını daha iyi biliyor olacaktı. Gelecekte horozlardan uzak durabilse de, korkusunu diğer kuşlara ve tüylere genellemeyebilecekti.

Çocukluk korkularına ve fobilerine ilişkin son bir uyarı: Anababalar kendilerinin ve çocuklarının farklı bilişsel gelişim düzeylerinde olduğunu ve bir çocuğun heyecansal tepkilerini saçma ve gerçekdışı bulabilmekle birlikte bunların çocuk için gerçek ve önemli olduğunu unutmamalıdırlar. Korkular gülünç duruma sokulmamalıdır. Çocukların büyüdükçe korkularının çoğunu aştıklarını bilmek güven vermelidir; birçok korku da, açıklama yapılması, güven verilmesi, ana babaların, kardeşlerin, yaşıtların model alınması yoluyla azaltılabilir ya da ortadan kaldırılabilir.

Saldırganlık: Okul öncesi çocukların sergilediği he-

yecan tepkileri içinde ana babalar için en kaygı verici olanı saldırganlıktır. *Saldırganlık*'ın kişilere ya da nesnelere zarar vermeyi amaçlayan açık davranışları ya da tepkileri içerdiği düşünülebilir. Belki sizin de fark ettiğiniz gibi, çoğu çocuk şu ya da bu zamanda kardeşlerine ya da yaşıtlarına, hatta ana babasına ve diğer yetişkinlere karşı saldırır. Saldırgan duygularla toplumsal olarak kabul edilebilir yollarla başa çıkabilmeyi öğrenmek kişilik ve heyecan gelişiminin bir başka önemli yönüdür.

Saldırgan davranışlar önce ilk çocukluk yıllarında ortaya çıkmaya başlamakla birlikte gelişimsel yönleri açısından ele alınmaları daha uygun olabilir. Bu nedenle, saldırganlık konusu ayrıntılı olarak 11. Bölüm'de tartışılacaktır.

Bağımlılık: Destek görmek için bir başkasına inanma ya da güvenme olarak tanımlanabilen *bağımlılık*'ın incelenmesi, yerini daha çağdaş olan yapışmanın ya da bağlanmanın incelenmesine birçok bakımdan bırakmaktadır. 7. Bölüm'de bağlanmayı, bebeklerle ana babaları ya da bakıcıları arasında duygusal olarak olumlu ve karşılıklı ödüllendirici bir ilişkinin kurulması biçiminde betimlediğimizi anımsayacaksınız. Belki, bütün çocukların, başlangıçta bebeklikteki temel gereksinimleri ana babaların ve diğer yetişkinlerin desteği olmaksızın doyuramamasının bir sonucu olarak ortaya çıkan bağımlılık duygularına sahip olduklarını söylemek doğru olabilir.

Daha önce kişilik gelişimini tartışırken gördüğümüz gibi, Erikson bu dönemdeki ana baba-çocuk ilişkisinin ya güvene ya da güvensizliğe doğru gittiğini düşünmektedir; bu, bağımlılıktan bağımsızlığa doğru ilk adımdır. Bu süreç sonraki bunalımların olumlu çözümüyle ve özerkliğin başarılmasıyla sürer.

Bağımsızlık hem orta çocuklukta hem de ergenlikte kişiliğin önemli bir yönü olduğu için, bu konuyu tartışmayı 11. ve 13. bölümlerde sürdüreceğiz.

OKUL ÖNCESİ DENEYİMLER

Bugün Birleşik Devletler'de altı yaşın altında yaklaşık altı milyon çocuğun annesi çalışmaktadır (Glickman ve Springer, 1978). Bu çocukların çoğunluğu evde akrabalar ya da bakıcılar tarafından bakılmakla birlikte, gitgide artan sayıda çocuk okul öncesi deneyimlerin ulaşılabilir birçok türünden birine katılmaktadır.

Bu bölüm boyunca fiziksel, bilişsel ve toplumsal gelişimde görülen hızlı değişimleri vurguladık. Ancak, bu çağdaki çocuklara ne tür deneyimlerin sağlanması gerektiği konusundaki görüşler büyük ölçüde farklılaşmaktadır. Kimileri (Fowler, 1962) zihinsel gelişimin ve eğitsel önlemlerin vurgulanması gerektiğini savunurken, diğerleri de (Moore ve Moore, 1975) kişilerarası ilişkilerin ve toplumsal davranışın gelişimi üzerinde daha fazla durulmasını istemektedirler. Daha başkaları da bu iki uç arasında bir denge kurulmasını savunmaktadırlar.

Gerçekte, bu tür deneyimlerin her biri ana babaların ulaşabileceği noktadadır. Hepsinin üstün ve sınırlı yönleri vardır (Provence ve ark., 1977). Eğer biri seçilecekse, hangisinin seçileceği çeşitli etkenlere bağlı olacaktır. Ana babaların ve çocuklarının ilgi ve gereksinimleri, parasal olanaklar, seçeneklerin ulaşılabilirliği, vb.

Okul Öncesi Program Türleri

Hemen hemen sınırsız sayıda hazır okul öncesi program bulunmasına karşın, biz bunların en çok tanınan dördü üzerinde odaklaşacağız: Anaokulu, gündüz bakım merkezleri, Montessori okulları, Head Start programları.

Anaokulları: Birleşik Devletler'de ilk anaokulu 1920' de Indiana'da açıldı (Moore ve Kilmer, 1973) ve 1972'ye gelindiğinde üç-beş yaşlar arasında 4 milyondan fazla ço-

cuk bu programlara kayıtlı idi (Stocker, 1973). Bu tür programların amacı, hem bilişsel gelişim, hem de toplumsal ve heyecansal gelişim üzerinde odaklaşarak çocukları anasınıfına ve ilkokula hazırlamaktır. Bu, grup ortamı içinde ilk çocukluk eğitimi için yetiştirilmiş öğretmenler tarafından yapılır. Programlara katılma genellikle haftada üçle beş gün arasında yarım gündür. Çocuklar bu ortamda yaparak öğrenirler. Müzik ve sanatla etkin bir biçimde içiçe olurlar. Resim yaparlar, kille oynarlar, sayarlar, alfabeyi öğrenirler ve "göster ve anlat" gibi oyunlarda anlamlı deneyimleri paylaşırlar. Birçok ana baba, yaşıtlarla ve diğer yetişkinlerle ilişki kurmasını sağlamak amacıyla çocuklarını bu tür programlara kaydettirir.

Gündüz bakım merkezleri: Bu en hızlı genişleyen okul öncesi program türüdür; sayıları Birleşik Devletler'de 20 binden fazladır ve daha fazlasına gereksinme vardır. Ancak, sağlanan bakımın türünü ya da niteliğini düzenleyen federal yasalar olmadığı ve çok az eyalet yasası bulunduğu için, bir merkezden diğerine büyük farklar vardır (Stocker, 1973). Bazı programlar *emanetçi* olarak sınıflandırılırlar ve eğitimi çok az olan ya da hiç olmayan ve yalnızca bebek bakıcılığı hizmeti veren kişilerin gözetimindedir. Birkaç oyuncak bulunabilir, ama etkinliklerin çoğu televizyon seyretme üzerinde odaklaşmıştır. Fraikerg'e(1977) göre ne yazık ki merkezlerin çoğunluğu bu türdendir. Diğer programlar *gelişimsel* olarak adlandırılır. Bunların personeli ilk çocukluk ya da gündüz bakımı alanlarında yetiştirilmiş kişilerdir, toplumsal ve heyecansal gelişim için olanaklar sağlarlar. Üçüncü bir tür *kapsamlı çocuk bakımı programı* adını alır ve çocukların fiziksel, zihinsel, psikolojik ve beslenmeye ilişkin gereksinimleri üzerinde odaklaşarak daha bütüncül bir yaklaşımı benimser. Aşağıdaki açıklamalarda son iki türden programlar üzerinde duracağız.

Bu programların amacı çalışan ya da öğrenci olan ana

babaların bebekleri ve okul öncesi çocukları için bakım sağlamaktır. Yukarıda değinildiği gibi, odak noktası çocuğun her yönden gelişimidir. Değişiklikler olmakla birlikte, çoğu merkez 06.30'dan 17.30'a kadar haftada beş gün açıktır.

Bu merkezlerden birindeki tipik bir günü belirlemek güç olmakla birlikte, etkinliklerden bazıları; bir öğle uykusu ya da kahvaltı (çocuklar erken geliyorsa), serbest oyun (on beş-otuz dakika), temizlik (on dakika), müzik dinleme (yirmi dakika), bir şeyler yeme zamanı (on beş dakika), dinlenme zamanı (on beş-yirmi dakika), dışarıda serbest oyun (otuz-kırk beş dakika), öğle yemeği (otuz dakika), öğle uykusu (kırk beş-altmış dakika), masal zamanı (otuz dakika) ve benzerleridir. Başka bir deyişle, bir örgün eğitim, serbest zaman ve açık hava ekinlikleri karışımını sağlama çabası vardır.

Montessori okulları: İtalyan doktor ve eğitimci Maria Montessori'nin adını taşıyan bu programlar Birleşik Devletler'de görece yaygındırlar. Odak noktası *hazırlanmış bir çevre*'de çocuk-merkezli bir program sağlamaktır. Dil, hareket ve duyu becerilerinin gelişimi vurgulanır. Çocuklar, öğretmeyen ama yönlendiren, özel olarak eğitilmiş bir bayan *yönlendirici*'nin gözetimi altındadırlar. Örneğin, bu bayan düğme iliklemeyi ve ayakkabı bağlamayı da içeren bir giyinme alıştırması yaptırabilir. Daha sonra, çocukların, kendi hatalarını düzelterek ve yaptıklarının tadını çıkararak kendi başlarına çalışmalarına izin verecektir. Çocuklar, cilalı harfleri ve yığma blokları içeren özel olarak tasarımlanmış donanımla renkleri, ağırlıkları, biçimleri ve büyüklükleri öğrenirler. Montessori okullarına giden çocuklar genellikle iki buçuk ile beş yaşları arasındadır; ancak şimdi bazı okullar ilkokul ve ortaokul programlarına da yer vermektedirler.

Ödünleyici eğitim programları: Bu türden bir dizi prog-

ram vardır, en tanınmışı 1960'larda Head Start adıyla başlamıştır. Iyi ve güvenli gündüz bakımı sağlamak açısından diğer üç programa benzemekle birlikte, Head Start öncelikle devlet okullarına giriş için hazırlanmalarında dezavantajlı öğrencilerin özel gereksinimlerini amaçlar. Dil ve matematik becerilerinin ve olumlu bir benlik kavramının gelişimine özel bir dikkat gösterilir.

Okul öncesi programlarının değerlendirilmesi: Ne yazık ki, bu okul öncesi programların değerine ya da önemine ilişkin belirli yargılara varmak neredeyse olanaksızdır. Yalnızca amaçları ve onlara ulaşma yolu bakımından değil, sundukları deneyimlerin ve personellerinin eğitiminin kalitesi bakımından da farklılık gösterirler. Sonuç olarak, böylesi yaşantıların uzun süreli etkileri üzerinde veri toplamayı amaçlayan araştırmaların çoğu sonuçsuz ve tutarsızdır. Özellikle gündüz bakımının etkilerine ilişkin araştırmalarda bir başka sorun, öncelikle sayıca çok daha fazla olan emanetçi merkezler üzerinde değil de, görece az sayıda olan gelişimsel merkezler üzerinde durulmuş olmasıdır (Ambron ve Everson, 1976).

Bronfenbrenner (1972) ve Miller ve Dyer (1975), ödünleyici eğitim programlarını değerlendirirken, elde edilen bilişsel kazançların zamanla kaybolma eğiliminde olduğunu ve en kararlı etkilerin toplumsal gelişim gibi bilişsel olmayan alanlarda olduğunu belirtmişlerdir.

Çocuklarını gündüz bakım merkezlerine uzun süre bırakma konusunda kaygılanan ana babalar için, açık ve belki de rahatlatıcı bir sonuç vardır: Gündüz bakım merkezlerine devam etmek, çocukların annelerine toplumsal bağlarını azaltıcı ve yerine merkezin personeline bağlanmayı koyucu bir etkinin işaretlerini göstermemektedir (Moskowitz ve ark., 1977).

ÖZET

Okul öncesi çocuklar biliş, ahlak ve dil gelişiminde ilerlemeler kaydederken, kişilik ve toplumsal davranış yönünde gelişmelerini sürdürürler. İlk çocukluğun iki *gelişim görevi*, tuvalet eğitimini öğrenme ve ana baba, kardeşler ve diğer insanlarla duygusal bağ kurmayı öğrenme üzerinde odaklaşır.

Bunlar ve diğer davranışlar farklı türden aile (*çekirdek* aile, *geniş* aile, *tek ana babalı* aile) ortamlarında *toplumsallaşma* süreci aracılığıyla kazanılır ve ana babalık davranışının iki temel (*kabul etme-reddetme* ve *denetim-özerklik*) boyutundan etkilenir.

Ana babalık üslubu, ister *yetkeci*, *demokratik* ya da *izin verici* olsun, ailenin *disiplin*'e yaklaşımını büyük ölçüde etkileyecektir. Belki uygulanan disiplin türünden (olumlu ya da olumsuz) daha da önemlisi tutarlılığın varlığı ya da yokluğudur.

İlk çocukluk döneminde gitgide artan sayıda çocuk *boşanma*'dan etkilenmektedir. Boşanmaya tepkiler suçluluktan kızgınlığa, yadsımaya doğru yayılmakta ve çocuğun cinsiyetine, yaşına, ana babasının durumu ele alışına göre farklılaşmaktadır. Birçok ana baba boşanmadan sonra yeniden evlenmekte ve çocuklar kendilerini *karma* ya da *yeniden kurulmuş aileler*'de bulmaktadır. Bu durum onlar için yeni ilişkilerin kurulmasını ve yeni rollerin oynanmasını gerektirmektedir.

Kardeşler'in gelişi çocukları birçok yönden etkiler ve bir kişinin tek çocuk, ilk çocuk ya da daha sonra doğmuş olarak konumu kişilik özelliklerinin ve toplumsal davranışların ilerdeki gelişimiyle yakından ilişkilidir.

Okul öncesi çocuklar bu dönemde yaşıtlarıyla, özellikle *oyun* etkinlikleri içinde daha fazla zaman harcamaya başlarlar. Ayrıca, *düşsel* ya da *görünmez oyun arkadaşları*'na

sahip oldukları bir dönemden geçebilirler.

Erik Erikson'a göre ilk çocukluk dönemindeki çocuklar gelecekteki kişilik gelişimlerini büyük ölçüde etkileyecek iki psikososyal bunalımla karşı karşıya kalırlar. Bunlar bir *bağımsızlık* ya da *utanç ve kuşku* duygusu ve bir *girişkenlik* ya da *suçluluk* duygusu çevresinde yoğunlaşırlar.

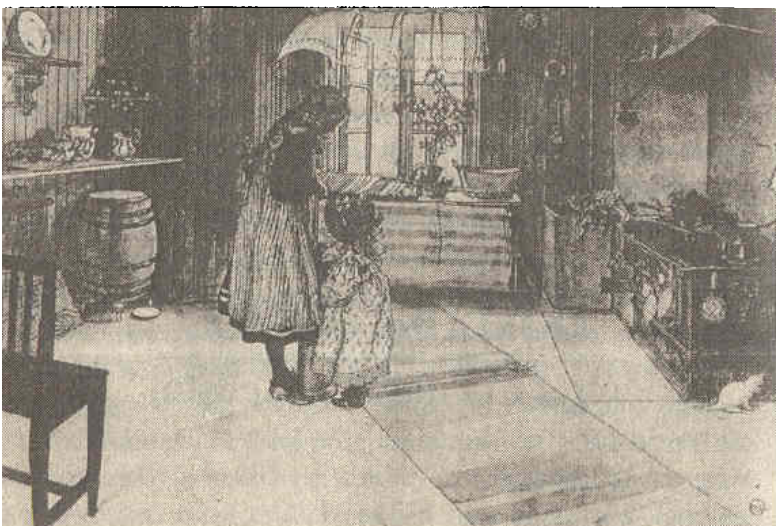
İlk çocukluk ayrıca ilk *cinsiyet rolü* kavramlarının geliştiği dönemdir. Anababaların ve diğer bakıcıların etkileri aracılığıyla toplum erkek ve dişi kimliğine ilişkin temel anlayışları ve beklenen eril ve dişil davranışlar konusundaki bazı görüşleri çocuklara aktarır.

İki-altı yaş arasında geniş bir heyecansal tepkiler dizisi ortaya çıkar. Bunların bazıları *klasik koşullanma*, bazıları da *modellerin gözlemlenmesi* yoluyla öğrenilir. Kolayca tanınabilen ve oldukça farklılaşmış bazı heyecanlar, *korkular* ve *fobiler*, *saldırma* ve *bağımlılık* çevresinde toplanırlar.

Okul öncesi deneyimler gitgide artan sayıda çocuk için yaygınlık kazanmaktadır. Okul öncesi program türleri *anaokulları*'nı, *gündüz bakım merkezleri*'ni, *Montessori okulları*'nı ve *ödünleyici eğitim programları*'nı içerir. Bu deneyimlerin çocukların kişilik gelişimleri ve toplumsal davranışları üzerindeki olası etkileri henüz tam anlamıyla açıklığa kavuşmuş değildir.

DÖRDÜNCÜ KESİM

Orta Çocuklukta Gelişim



C. Larsson, *Mutfak*, 1900, Stockholm.

Orta çocukluk, önceki dönemlerden farklı olarak, toplumun gitgide artan bir rol oynadığı sakin ve kararlı bir büyüme dönemidir.

Onuncu Bölüm kısa bir orta çocukluk betimlemesi ile başlamakta ve bunu döneme uygun gelişim görevlerinin tartışılması izlemektedir. Piaget'ye göre, bu dönemin özelliklerinden biri işlem öncesi düşünceden, korunum, sınıflandırma ve sıralama gibi yetenekleri içeren somut işlem düşüncesine geçiştir. Bu düzeyde düşünme yeteneği mizahtan (humor) daha fazla zevk almakla sonuçlanır. Bu önemli konu ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

Bu yeni bilişsel beceriler ahlaki akıl yürütmede değişimlere yol açarlar. Bu değişimler hem Piaget'nin hem de Kohlberg'in bakış açısından ele alınmaktadır. Toplumsal öğrenme kuramcıları Kohlberg'in yaklaşımını sık sık eleştirirler. Orta çocukluk sırasında ahlak gelişimini kolaylaştırma yöntemleri üzerinde odaklaşırken, onların seçenek görüşlerini vermeye çalışacağız.

Bu kesimde bilişsel üsluplara, zekâya ve ölçümüne, özürlü ve avantajlı çocukların akademik olarak işleme alınmasına ve yaratıcılığın rolüne eğilinmektedir.

Orta çocukluğun genişleyen toplumsal dünyası On Birinci Bölüm'ün konusudur. Ana baba ve kardeşler önemlerini korumakla birlikte, çocuklar kararlı bir biçimde daha büyük bir bağımsızlığa ve yaşıt ilişkilerine doğru yol alırlar. Yaşıt grupları biçimlenmeye başlar ve onlara kabul edilmek başka pek çok etkinliğe oranla öncelik kazanır.

Bu dönem boyunca kişisel kimlik arayışı birçok yol izler. Erikson'a göre, bu arayış kişinin bir toplum içinde verimliliği sağlamada yararlı becerileri öğrenmesi üzerinde odaklaşır. Süreç uygun cinsiyet rolü davranışlarının benimsenmesiyle ilerler.

İlk çocuklukta olduğu gibi, heyecan gelişiminde de ilerleyen değişimler görülür ve genellikle okul fobisi gibi korkuların ortaya çıkmasıyla belirlenir. Düşmanca duygularla başa çıkmayı öğrenmek ve onları toplumsal olarak kabul edilebilir yollarla açığa vurmak önem kazanır.

Okul, toplumsal gelişimde gitgide daha önemli duruma gelir, çünkü çocuklar günlerinin büyük bir bölümünü orada geçirirler. Öğretmenleriyle ve yaşıtlarıyla etkileşmeyi öğrenirler ve toplumlarının araçlarını (okuma, yazma, matematik) nasıl kullanacakları onlara öğretilir; bu araçlar da Erikson'un çalışkanlık ve üretkenlik diye adlandırdığı duyguyu geliştirmede onlara yardımcı olacaktır.

Bütün bu alanlarda kazanılan başarılar çocukları orta çocukluğu hemen izleyen döneme, yani ergenliğe hazırlar.

ONUNCU BÖLÜM

Okul Çocuğu: Bilişsel Gelişim



Okul çağındaki çocukların ilerlemeleri hem bir önceki dönemin (ilk çocukluk) başarıları üzerinde yapılanır, hem de bir sonraki dönemdeki (ergenlik) gelişimin temellerini atar.

Altı yaşında olduğunuz zamanı anımsayabiliyor musunuz? Büyük olasılıkla o zamanlar yetişkinlerin yanıtlayabileceğinden bile daha fazla soru sorardınız ve bütün istediğiniz uzun, çaba gerektiren açıklamalar değil, kısa, yalın ve doğru yanıtlardı. Fıkralar anlatmayı ve komik bilmeceler sormayı, "kapıda tak tak" oynamayı severdiniz. Düşlerinizi kullanmaktan hoşlanırdınız ve genellikle bunda oldukça yaratıcı idiniz.

Okul başladı ve siz, bir şey üzerinde uzun süre yoğunlaşmayı zor bulmanıza karşın, öğrenmeye, okuma, yazma ve matematik becerilerinizi geliştirmeye büyük bir istek

duyuyordunuz. Dokuz ya da on yaşına vardığınızda, mekanik aygıtlarla çalışmaya, bilimsel projeler tasarlamaya, gizemli öyküler okumaya ve çözmeye gitgide artan bir ilgi geliştirdiniz.

Ana babanız her zaman öyle düşünmemekle birlikte, düşünceniz daha mantıklı hale geldi ve kural ve düzenlemelerin niçin gerekli olduğunu artık anlıyordunuz. Oyunların kurallara göre oynanması gerektiğine inanırdınız ve belirli ahlaki kararları ciddi olarak düşünmeye başlamıştınız. Ara sıra okulda ya da yaşıtlarla paylaşılan diğer etkinliklerde başarısızlık olasılığından kaygılandığınız da olurdu.

ORTA ÇOCUKLUK NEDİR?

Çoğu zaman okul yılları olarak adlandırılan orta çocukluk genellikle altı ile on iki yaşlar arasındaki dönemin adıdır.

Altı yaşındaki ortalama bir çocuğun boyu yaklaşık 106 cm (3,5 feet), ağırlığı da aşağı yukarı 20 kg'dır (44 pound). Fiziksel büyüme bebeklik ve ilk çocuklukta olduğundan daha yavaştır. Bununla birlikte, büyüme, oğlanlar ve kızlar arasında belli belirsiz farklılıklarla kararlı bir hızla sürer. On iki yaşında ortalama bir erkek çocuk yaklaşık 142 cm (4 feet, 8 inç) boya, yaklaşık 38 kg (84 pound) ağırlığa sahiptir. Ortalama bir kız çocuk 2,5-5 cm (1-2 inç) daha uzun, yaklaşık 2.7 kg (6 pound) daha ağırdır ve bazı durumlarda ergenliğe giriyor olabilir.

Özellikle oyunlarda ve sporlarda kullanılanlar olmak üzere hareket becerileri gelişimini sürdürür. Dilin ilk çocuklukta olduğu gibi belirgin değişimler geçirmemesine karşın, orta çocukluktaki çocuklar daha büyük bir kendiliğindenlikle iletişim kurarlar, gelişmiş bir telaffuz ve daha geniş bir sözcük dağarcığı gösterirler. Bilişsel yetenekleri, özellikle ahlak standartları konusundaki kavramları ve dü-

şünceyi anlamalarında gelişmeyi sürdürür. Büyük olasılıkla en belirgin ilerleme toplumsal etkileşimlerdedir. Ana babalarından daha fazla bağımsızlık istemeyi ve yaşıtlarıyla daha fazla birlikte olmayı sürdürürler. Gerçekten de, okul çocukları üzerinde yaşıtlar genellikle ana babalardan daha fazla etkiye sahiptirler. Zamanlarının büyük bölümünü okulda geçirirler, orada okuma, yazma ve matematik gibi yeteneklerini geliştirirler. Sonuç olarak, öğretmen tutumları çok önemli olmaya başlar. Okul çağı çocukları, ilk çocukluktan orta çocukluğa doğru ilerlerken, gitgide daha meraklı, daha ciddi, daha işbirlikçi ve daha güvenli olurlar.

ORTA ÇOCUKLUKTA GELİŞİM GÖREVLERİ

Havighurst'e (1972) göre, okul çocukları üç özgül alanda büyürler. Önce, karmaşık kavramları, sembolizm ve mantıksal düşünme üzerindeki vurgusu ile bilişsel olarak yetişkinin iletişim çevresine girerler. Sonra, toplumsal olarak ev ve aile ortamının dışına çıkar ve yaşıt grubuna girerler. Son olarak, okul çocukları, gelişmiş sinir-kas becerileri ve yetenekleri gerektiren oyunlar oynayarak ve spor yaparak fiziksel olarak gelişirler. Çocuklar büyüdükçe, bireysel olarak, bu alanların her birinde kendi biricik üsluplarını ve işleyiş düzeylerini oluştururlar. Bu bölümde bilişsel gelişim görevleri üzerinde yoğunlaşacağız: Pratik kavramlar ve ahlaki değerler geliştirmek.

Günlük yaşam için gerekli kavramları geliştirme: Çevreye başarılı bir uyum, büyük ölçüde, çocukların topluma, aileye, yaşıtlara ve okula ilişkin konularda etkili düşünmeye izin verecek bir kavramlar hiyerarşisi (genel kavrayışlar ya da düşünceler) oluşturma yeteneklerine bağlıdır. Burada da, Jean Piaget'nin çalışmaları çocukların bu görevi nasıl başardıklarını anlamamıza yardımcı olacaktır.

Vicdan, ahlak ve bir değerler ölçeği geliştirme: Orta çocukluktaki çocuklar toplumda işlev görebilmek için duyguları ve heyecanları üzerinde denetim kurmaya, ahlaki kurallara saygı göstermeye başlamak zorundadırlar. Bu görevde başarı çocukların ailedeki, yaşıt grubundaki ve okuldaki üyeliğinden etkilenir. Kohlberg'in kuramının daha ileri düzeyde tartışıldığı ahlak gelişimiyle ilgili bölümde bu görev daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

DÜŞÜNCENİN GELİŞİMİ

Orta çocukluk sırasında okul artan bir önem kazanır. Yedi yaşındaki Charles'ın şimdi okumayı, yazmayı öğrenmesi, aritmetik yapması, çeşitli okul problemleri üzerinde akıl yürütmesi beklenmektedir. Çünkü şimdi o Piaget'nin *somut işlemler* dönemindedir, bu görevlere önceki işlem öncesi dönemde olduğundan daha farklı yaklaşmaktadır.

İşlem Öncesi İşleyişten Somut İşlem İşleyişine Geçiş

İşlem öncesi çocuklara oranla somut işlem dönemindeki çocukların zihinsel yeteneklerindeki ilerlemeleri, dillerindeki, ilgilerindeki, oyunlarındaki, öğrenme etkinliklerindeki, mizah yeteneklerindeki ve toplumsal etkileşimlerindeki farklılıklarda gözlemleyebilirsiniz. İşlem öncesi işleyişten somut işlemsel işleyişe geçiş, gerçek işlemlerin ortaya çıkmasından anlaşılabilir. İşlem yapma yeteneği somut işlem düşüncesinin işlem öncesi düşünceye oranla en anlamlı genel ilerlemesini oluşturur.

İşlemler: İşlemler bilgiyi zihinsel olarak izleme (içeriye alma, beyinde düzenleme ve mantıksal bir sonuç çıkarma) yollarıdır. Toplama yalın bir işlemdir: Charles iki sayıyı, örneğin 4 ve 5'i alır, onları toplar ve 9 gibi mantıksal

bir yanıta ulaşır.

Gerçek işlemler zihinsel etkinliği yönettiğinde, düşünme mantıksal olur. Fakat somut işlemler bilişsel işleyişin en yüksek düzeyini oluşturmazlar; çünkü Charles'ın onları etkili kullanımı, üzerinde akıl yürüteceği bilgi ile görsel ya da fiziksel ilişki kurmasına bağlıdır. Dolayısıyla, işlemin niteliği "somut"tur. Piaget'nin en yüksek düzeyi olan soyut işlemler ergenliğe kadar başarılamaz (Bkz. Tablo 10.1).

Tablo 10-1
Piaget'nin Düşüncenin Gelişimine İlişkin Dönemleri

Dönem	*Yaklaşık yaş*	*Betimleme*
DUYU-HAREKET	Doğum-2 yaş	Bebeğin zekâsı çevresiyle gitgide daha uyumlu hale gelen duyu-hareket etkileşimlerinde kendini gösterir. Bebek, zihinsel düşünme ya da anlama anlamında "bilmez" ya da "düşünmez"; daha çok duyu-hareket eylemleriyle tutarlı ve akla yakın yollarla çevresinin değişik yönleri üzerinde yaptığı işlemlerle "bilir" ve "düşünür".
İŞLEM ÖNCESİ	2-6 ya da 7 yaşlar	Bu düzeyde düşünce mantık dışıdır ve anlık, görünür koşullara son derece bağımlıdır. Zihinsel tasarımlama şimdi olanaklı olsa da, bilgi sistemli biçimde işlenmez. Küçük çocuklar belirli bir zamanda bir durumun yalnızca bir yönünü ele alma yeteneğine sahiptirler.
SOMUT İŞLEMLER	7-11 ya da 12 yaşlar	Çocuklar şimdi bilgiyi sistemli ve mantıklı biçimde işleyebilirler, ama bunu yalnızca bilgi somut biçimde verildiği zaman yapabilirler. Soyut bilgiler verildiğinde yetersiz görünürler. İlkokul çağındaki çocuklar somut bir dönüşümü zihinsel olarak tersine çevirebilir ve belirli bir zamanda bir durumun birçok yönünü ele alabilirler.
SOYUT İŞLEMLER	12 yaş ve üzeri	Soyut işlemlere ulaşan ergenler varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilirler.

İşlemlerin gelişimi: Tıpkı işlem öncesi kavramlar gibi, işlemler de *dengelenme*'ye doğru işleyen *özümleme* ve *uyma* süreçleri aracılığıyla gelişir. Charles şimdiki düşünme yollarını yeni durumlarla, yeni malzemelerle ve yeni problemlerle başa çıkarken kullanır (özümleme). Halihazırdaki akıl yürütme yeteneğinin yetersiz kaldığı bir problemle karşılaştığında Charles *dengesizlik* duyar. Bu duygu, düşünme biçimini durumla gerektiği gibi başa çıktığını (dengeleme) düşünmesine yetecek kadar değiştirmeye (uyma) güdüler onu. Dengelemeyi başardığında, problemin bütün parçaları birbirine uygun düşüyor görünür. Çocuklar yeni anlayışlar geliştirdikçe, tanıdık şeylere ilişkin yeni bakış açıları nedeniyle eski düşünme yolları onları rahatsız eder. (Yeni pek çok şey yaşadığınız fakülteden eve dönerken daha önce dikkat etmediğiniz şeylere dikkat ettiğiniz oldu mu? Bunlar düşünmenizi değiştirmenize neden oldu mu?)

Özümleme ve uymanın işlemlerin gelişmesi ile nasıl sonuçlandığını görmek için, Piaget'nin su bardaklarıyla hazırladığı görevi anımsayınız. İşlem öncesi çocuklar ince, uzun bardağın –düzey daha yüksek olduğu için– daha fazla su içermesi gerektiğini düşünürler. Problemin çözümü yeteneklerinin o kadar ötesindedir ki, düşüncelerini doğru yanıt vermelerine yetecek kadar uymaya sokamazlar (accommodate edemezler). Yalnızca onu düşünce yapılarına özümler, çok iyi uyduğuna inanır ve dengesizlik hissetmezler.

Çocuklar geliştikçe, bardakların yüksekliğini olduğu kadar genişliğini de dikkate almaya ve artık eski yanıtlarından hoşnut olmamaya başlarlar. Daha önce söz ettiğimiz gibi, bir geçiş evresindeki beş ve altı yaşlarındaki çocuklar önce uzun bardakta daha fazla suyun bulunduğunu söyleyebilir, sonra yanıtlarını düzeltebilir ve geniş bardakta daha fazla olduğunu söyleyebilir, sonra da uzun bardağa geri dönebilirler. Bu çocuklar ilk yanıtlarından sonra dengesiz-

liği yaşamak için yeteri kadar bilgiyi özümleyebildikleri bir noktaya ulaşmışlardır. Tutarsızlıkları görmeye başlarlar. Probleme ilişkin yeni düşünme yollarını denemeye güdülenmişlerdir ve bu düşünceyi duruma ayarlarlar ya da uymaya sokarlar (accommodate ederler). Duruma uyuyor görünen bir yanıta ulaştıklarında, denge durumları kendilerine doyurucu gelir. Bu süreç aracılığıyla zihinsel işlemlerini daha fazla geliştirmektedirler.

Çevreden kaynaklanan problemler ve uyarılmalar içinde zihinsel gelişimi en iyi destekleyenler, ne çok kolay ne çok zor olan, ama halihazırdaki yeteneklerin az ilerisinde olanlardır. Bu düzeyde problemlerle karşılaşan çocuklar bilgiyi özümlemeye çalışırken dengesizlik yaşarlar. Sonra, düşüncelerini uymaya sokmaya (accommodate etmeye) güdülenir, dolayısıyla akıl yürütmelerini genişletir ve geliştirirler.

Doğru işlemlerin ortaya çıkışı ile, çocukların dünyayı anlama ve dünyayla başa çıkma gizilgüçleri büyük ölçüde genişler. Dahası, işlemsel düşünce soyut işlem düşüncesinin gelişimi için yolu açar.

Somut İşlem Düşüncesinin Özellikleri

Çocukların altı yaşından on iki yaşına kadar kazandıkları işlemler, işlem öncesi düşünme düzeyinden temel bir farklılığı ve değişimi temsil eder. Okul çocukları bilişsel birçok probleme "niceliksel bir tutumla" yaklaşırlar; bu problemlerin mantıksal akıl yürütmeyle elde edilebilir tam, gizilgüç olarak nicelikleştirilebilir çözümleri ve üzerinde uzlaşılmış ölçme teknikleri vardır (Flavell, 1977). Sekizinci Bölüm'de tartışılan sıvı miktarı korunumu görevi düşüncenin özelliklerindeki özgül değişimleri gösterebilir.

Odaktan uzaklaşma. Somut işlem döneminde bir çocuk olan Charles, biri daha yüksek ve ince olana boşaltıl-

madan önce iki bardağın aynı miktarda sıvı içerdiğini bilir. Charles, okul öncesi çocuktan farklı olarak, bardakların birden fazla boyutu üzerinde odaklaşmaya yeteneklidir. Charles, bu *odaktan uzaklaşma* aracılığıyla, "hangisi daha fazla?" sorusunu yanıtlamak için genişlik ve yükseklik boyutları arasındaki karşılıklı bütün değişikliklerin göz önüne alınması gerektiğini bilir. Birinci bardağın genişliğinin ikinci bardaktaki yükseklik farkını ödünlediği yanıtını verebilir.

Tersine çevrilebilirlik: Aynı anda birçok etkeni birden düşünebilme yeteneğine ek olarak, Charles, bir davranışın ya da değişikliğin ilk durumunu imgeleyebilme yeteneğine de sahiptir. Yüksek, ince bardaktaki suyun ilk bardağa geri boşaltıldığını gözünde canlandırabilir; sonuçta her şeyin başlangıçta ne ise o olduğunu görebilir. Ayrıca, algılanan yükseklik fazlalığının bardakların biçimlerindeki farklılıkla tam olarak ödünlendiğini de bilir. *Tersine çevrilebilirlik*'in bu özelliği ona, birçok davranış ya da eylemin tersi davranış ya da eylemin kullanılmasıyla yadsınabileceğini anlama olanağını sağlar.

Dönüşümler: Charles, suyu boşaltma sürecine dikkat etmesini sağlayan *dönüşümsel düşünme* yeteneğine de sahiptir. İşlem öncesi çocuklar yalnızca su boşaltma eyleminin sonul sonucu üzerinde odaklaşırken, somut işlem dönemindeki çocuklar şimdiki duruma ve ona neden olan dönüşüme dikkat ederler. Bu, geçmiş olayları ve durumları zihinsel olarak yeniden kurma yeteneği, Charles'ın bir problemin yanıtını düşünüp bulmasına yardımcı olur. Charles, akıl yürütme biçimini, başlangıçta bardakların aynı miktarda su içerdiğini ve sizin sadece birindeki sıvıyı yüksek bardağa boşalttığınızı söyleyerek açıklayabilir. Eğer onu ilk bardağa geri boşaltırsanız sıvı ilk bardakları gene eşit düzeyde dolduracaktır, dolayısıyla nicelikler hâlâ aynı olmalıdır.

Çıkarsanmış gerçeklik: Dört yaşındaki çocuklar nesnelerin o andaki görünümlerinden güçlü biçimde etkilenirler. Öte yandan, Charles, farklı görünümlerin farkındadır, ama bir yanıta ulaşmadan önce daha fazla etkeni göz önünde bulundurur. Gerçek gibi görünenin ötesine gidebilir ve eldeki bütün kanıtlardan neyin gerçekten doğru olduğunu *çıkarsayabilir*. Artık yalnızca sınırlı *algısal* bilgilere bağımlı olmayan somut işlem dönemi çocukları, hem şimdiki durumdan hem geçmişten kaynaklanan *kavramsal* bilgileri bir araya toplayabilirler. Temeldeki gerçekliğin çıkarsanmasına dayanan mantıksal problem çözümüne izin veren gerçek zihinsel işlemler geliştirmişledir. Boşaltılırken hiçbir şey eklenip çıkarılmadığı için sıvının miktarı aynı olmalıdır.

Korunum: Somut işlemlerle bağlantılı olarak belki de en iyi bilinen özellik koruma yeteneğidir. *Korunum,* eşit miktarlardaki maddelerin (ya da sıvı miktarı, sayı, ağırlık, uzunluk, alan ya da hacim) farklı görünecek biçimde yeniden düzenlenmiş olsalar bile aynı kaldıklarını kavrayabilme yeteneğidir. Bu dönemde farklı korunum türleri farklı yaşlarda gelişmekle birlikte, çocuklar aynı eylem *sırasını* izlerler. Örneğin, dört yaşındaki Thomas, sıvı miktarının korunumu görevinde, miktarların başlangıçta aynı olduğu üzerinde doğru olarak aynı görüşte olabilir. Dönüşümden sonra korunumu başaramaz, çünkü yalnızca bir tek boyut üzerinde odaklaşır. Thomas beş yaşında iken miktarların aynı olduğunu söylemek ile daha yüksek bardakta daha fazla sıvı olduğunu söylemek arasında gider gelir. Gerçek korunuma yalnızca altı yaşındaki Thomas sıvı miktarlarının niçin hâlâ aynı olduğu konusunda bir neden verebildiği zaman ulaşılır. Bu tür akıl yürütme, tersine çevrilebilirlik ve odaktan uzaklaşma gibi artan düşünme yeteneğinin sonucudur. Çocuklar, tipik olarak, madde ve sıvı korunumunu somut işlem döneminin başında kazanırken, hacim



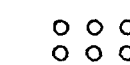
1.
Araştırmacı aynı biçimin verildiği iki plastik top gösterir. Çocuk bunların aynı miktarda olduğu görüşüne katılır.

2.
Araştırmacı toplardan birinin biçimini değiştirir. Çocuktan topların hâlâ aynı miktarda olup olmadığını söylemesini ister.



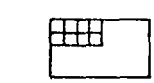
1.
Araştırmacı içinde aynı miktarda su bulunan birbirinin aynı iki bardak gösterir. Çocuk bunlarda aynı miktarda su olduğu görüşüne katılır.

2.
Araştırmacı bir bardaktaki suyu daha yüksek ve ince bir bardağa boşaltır. Çocuktan bardakların hâlâ aynı miktarda su içerip içermediğini söylemesi istenir.



1.
Araştırmacı birebir olarak karşılıklı dizilmiş iki nesne dizisi gösterir. Çocuk iki sırada da aynı sayıda nesne bulunduğu görüşüne katılır.

2.
Araştırmacı dizilerden birindeki nesneleri biraz yayar. Çocuktan iki sırada hâlâ aynı sayıda nesne bulunup bulunmadığını söylemesi istenir.

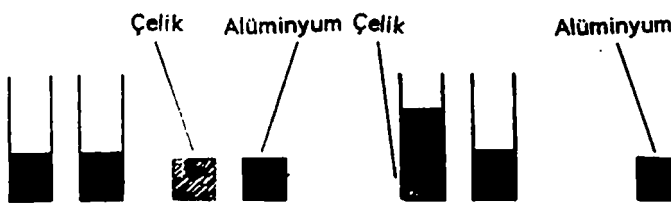


1.
Araştırmacı her birinde aynı sayıda ve tamamen aynı konumda küpler bulunan iki karbon gösterir. Çocuk her iki karbonda açıkta kalan alanların aynı olduğu görüşüne katılır.



2.
Araştırmacı kartonlardan birindeki küpleri yayar. Çocuktan iki kartonda açık kalan alanların hâlâ eşit olup olmadığını söylemesi istenir.

5. Hacim korunumu



1.
Araştırmacı sıvıyla eşit olarak doldurulmuş iki test tüpü ve aynı büyüklükte ama farklı ağırlıkta iki kütle gösterir. Çocuk test tüplerinin aynı miktarda sıvı içerdiği görüşüne katılır.

2.
Araştırmacı daha ağır olan kütleyi test tüplerinden birine koyar ve sıvının yükseldiği yeri işaretler. Çocuktan hafif kütle, tüpe konduğunda sıvının ne kadar yükseleceini kestirmesi istenir.

Şekil 10.1.
Piaget'nin korunum becerileri
Kaynak: Guy R. Lefrancois, *Of Children, An Introduction to Child Development*, Wadsworth, Inc., Belmon, 1980.

korunumuna bu dönemin sonunda ulaşırlar(Ginburg ve Opper, 1965).

Sınıflama: Diğer kavramsal yetenekler bu dönemin artan bilişsel yeteneklerinden yararlanırlar. Nesneleri belirli bir ortak özelliğe göre gruplara ayırma yeteneği *sınıflama*'dır. Sekiz yaşındaki Connie'ye beş kırmızı gül, beş sarı gül, beş kırmızı lale, beş sarı düğün çiçeği ve beş kırmızı kiraz gösterilmiştir. Kendisinden, "birbirine benzeyenleri bir araya koyması" istendiğinde, Connie bunları birçok biçimde ayırabilir: "Sarılar"a karşı "kırmızılar", çiçeklere karşı kirazlar –ki bunlar da kendi aralarında başka çiçeklere karşı güller olarak ayrılmışlardır. "Hangisi daha fazla, çiçekler mi, güller mi?" diye sorulursa, Connie doğru olarak "çiçekler" yanıtını verecektir. Bu dönemdeki çocuklar, nesneler somut oldukları ve düşsel olmadıkları sürece, kavramsal bir hiyerarşinin birçok düzeyine göre sınıflama

yapabilirler (Ginsburg ve Opper, 1965).

Sıralama: Bir dizi parçayı belirli bir ilişkiye göre düzene koyma yeteneği *sıralama*'dır. Bu yeteneği sınarken, genellikle çocuklara farklı uzunlukta bir dizi çubuk verilir ve bunları artan uzunluklara göre yerleştirmeleri istenir. Yedi yaşındaki Charles bunu kolayca yapabilir, çünkü önce en kısa (ya da en uzun) çubuğu yere koyar, sonra kalan çubuklar arasındaki uzunluk bakımından bu ilk seçime en yakın olanını seçer. Bu yolu kullanarak hiç güçlük çekmeden eksiksiz bir artan ya da azalan uzunluklar dizisi oluşturabilir. Yine belirtelim, bu yetenek okul öncesi çocukların bu görevdeki girişimlerinden açıkça daha üstündür, ama fiziksel nesnelerle sınırlıdır; yalnızca soyut işlem döneminde başarılabilen soyutlamaları içermez.

Geçişlilik: Hem korunum hem de sıralama ile ilişkili son bir yetenek *geçişlilik*'tir. Bu, önceki parçalar arasındaki ilişkiyi bilerek yeni bir ilişkinin çıkarılmasını gerektirir. Charles'a üç çubuk gösterilir: On santimlik kırmızı bir çubuk, yirmi santimlik portakal rengi bir çubuk, elli santimlik sarı bir çubuk. Ona kırmızı çubuğun sarı olandan daha kısa olduğu gösterilir. Sonra, portakal rengi çubuğun sarı olandan daha kısa olduğu gösterilir. Kırmızı çubukla sarı çubuk yan yana gösterilmeksizin çocuğa "Hangi çubuğun, kırmızının mı yoksa sarının mı daha kısa olduğu" sorulur. Somut işlem dönemi çocukları önceki karşılaştırmalardan edindikleri bilgilere dayanarak doğru yanıt vereceklerdir. Ancak, soyut örnekler hâlâ Charles'ın yeteneklerinin üstündedir. Örneğin, "Rhoda Phyllis'ten daha tanınmıştır. Rhoda Mary'den daha az tanınmıştır. En tanınmış kız hangisidir?" sorusu, Piaget'nin son dönemine girinceye kadar çocuklar için yanıtlanması çok güç bir sorudur.

Benmerkezcilik: Somut işlem dönemi sonuçları genellikle işlem öncesi dönemi çocuklarından daha az benmerkezcilik gösterirler. Cowan (1978) benmerkezciliğin

azaldığı üç alan belirlemiştir. Bunlardan biri *mekansal bakış açısı* adı verilen, farklı bir bakış noktasındaki birine bir nesnenin ya da fiziksel düzenlemenin nasıl göründüğünü tasarlayabilme yeteneğidir. Bu, incelmiş bir akıl yürütme kadar azalmış bir benmerkezcilik de gerektirir ve çocuklar genellikle dokuz ya da on yaşma gelinceye kadar bunda güçlük çekerler. İkincisi, somut işlem dönemi çocuklarında çok daha az benmerkezci olan *sözlü iletişim*'dir; çocuklar dinleyicilerini de dikkate almaya başlarlar. Üçüncüsü, *toplumsal bakış açısı*'dır, yani başkasının düşüncelerini, isteklerini, tutumlarını, gereksinmelerini ve niyetlerini imgeleyebilme yeteneğidir. Aynı zamanda *rol oynama* yeteneği olarak da adlandırılır, çünkü çocukların kendilerini zihinsel olarak bir başkasının yerine koyabilmesiyle ilgilidir. Somut düzey çocukları genellikle daha genişlemiş bir toplumsal bakış açısına sahiptirler.

Somut işlem dönemi çocukları, başkalarıyla oyunlarında ortak kuralları ve amaçları paylaşarak, sıraya uyarak gerçek bir eşgüdüm ve yarışma davranışı gösterirler. Birbirlerini dinlemeye ve yanıtlamaya yeteneklidirler. Fakat yalnızca oyunda işbirliği yapabilir olmaları her zaman işbirliği yapacakları anlamına gelmez.

Sayılarla Uğraşabilme Yeteneği

Sekizinci bölümde olduğu gibi, işlemsel dönemin genel özelliklerini göstermek için sayı yeteneğinin gelişimini kullanacağız.

Sayma: Somut işlem dönemindeki çocuklar birçok nesneyi sayabilir ve herhangi birini atlamadan ya da iki kez saymadan herbirine uygun numarayı verebilirler (Flavell, 1977). Charles onluk bir bütünden sekizini sayıp çıkarabilir ve orada durabilir. Ayrıca küçük bir gruptaki nesnelerin numaralarını görsel olarak eşleştirebilir.

Charles on'un altı'dan daha büyük bir niceliği gösterdiğini bilir ve "daha fazla", "daha az", "eşit" ilişkilerini anlar. Bu ilişkilerin mutlak olmaktan çok görece olduklarını kavrar; yani altı'nın on'dan daha az, ama beş'ten daha fazla olduğunu anlar. Bu ayırımı sayılar dışında nesneler açısından da yapabilir (Flavell, 1977). Örneğin, dokuz yaşındaki Clint, bisikletinin Lisa' nınkinden "daha güzel" (daha yeni ve daha kolay sürülebilir) olduğunu, ama Kevin'inki kadar güzel olmadığını düşünmektedir. Clint ayrıca bugünün dünden daha soğuk olduğunu, ama kışın olduğu kadar soğuk olmadığını da bilmektedir.

Bire bir karşılıklılık: Somut işlem dönemindeki çocuklar bir nesne takımını bir diğer takıma sayısal olarak kolayca eşit kılabilir ve nesnelerin fiziksel olarak düzenlenişi değişse bile bu eşitliğin korunacağını bilirler. Örneğin, Charles, denk bir takım oluşturmak için ilk takımdaki nesneleri saydıktan sonra, işlem öncesi çocukların yaptığı gibi ikinci takımı birer birer birincinin altına yerleştirmek yerine, aynı sayıda nesneyi sayıp ayırır. Araştırmacı bir diziyi daha kısa göstermek için nesneleri yeniden düzenlediğinde, Charles iki dizinin hâlâ aynı niceliğe sahip olduğunu ve niceliğin değişmesi için ekleme ya da çıkarma yapmak gerektiğini bilir. *Eğer* öncekinin aynı idiyseler ve hiçbir şey eklenmediyse ya da çıkarılmadıysa, *o halde* hâlâ aynı olmak zorunda oldukları biçimindeki akıl yürütme yeteneğini geliştirmiştir. Fakat bunu yapabilmek için nesnelerin onun önünde olması gerekir. Eğer böyle problemler soyut olarak verilirse onlarla bu kadar etkili ya da mantıklı biçimde başa çıkmaya yetenekli olmayacaktır. Soyut problemlerle başaçıkabilmek bir soyut işlem dönemi yeteneğidir (Bkz. Tablo 10.1).

Takım ölçülerini karşılaştırma: Bu dönemdeki çocuklar "daha fazla"nın mutlak bir miktarla değil, nicelikler arasındaki bir ilişkiyle ilgili olduğunu anlarlar (Flavell,

1977). Charles, sayarak ya da bire bir karşılıklılığı kullanarak nesne takımlarının karşılaştırmalı ölçülerini belirleyebilir. Ayrıca, eğer sağ elinde sekiz ve sol elinde beş bilyesi varsa, her iki elinden ikişer bilye alması durumunda sağ elinde hâlâ "daha fazla" bilye olduğunu kavrayabilir. Somut işlem dönemindeki çocuklar, küçük sayılar için geçerli kuralların büyük sayılar için de geçerli olduğunu anlar duruma gelmişlerdir. Ayrıca, tutarlı ve mantıksal aritmetik fonksiyonlara göre bu sayısal nicelikler üzerindeki dönüşümlerin etkilerini görebilirler.

Mizahın Değerini Anlama

Orta çocuklukta gelişmekte olan düşünme yeteneğinin örneklerinden biri çocukların mizahın değerini anlamasıdır. Şu fıkrayı ele alalım: "Bay Jones bir lokantaya gitti ve akşam yemeği için bütün bir pizza ısmarladı. Garson pizzayı altı parçaya mı yoksa sekiz parçaya mı bölmesini istediğini sorduğunda, Bay Jones şöyle dedi: Altıya bölerseniz iyi olur. Hiçbir zaman sekiz parça yiyemem."

Niçin, madde korunumunu henüz elde etmiş birinci sınıf öğrencileri bu fıkrayı madde korunumunu elde etmemiş birinci sınıf öğrencilerinden ya da bu yeteneği birkaç yıl önce kazanmış beşinci sınıf öğrencilerinden daha komik bulmaktadırlar. McGhee'ye (1976) göre, bunun nedeni bu fıkranın korunumu kazanmış birinci sınıf öğrencileri için çok uygun olan orta düzeyde bir bilişsel zorlamaya yol açmasıdır.

Çocukların mizahını (humor) birçok araştırmacının araştırmış olmasına karşın, yalnızca Paul McGhee mizah gelişimi üzerinde boylamsal bir çalışma yapmıştır. McGhee, Fels Enstitüsü'ndeki çalışmalarında çocuk gelişimi üzerinde süregelen araştırmalarının bir bölümü olarak oldukça kapsamlı bir mizah kuramı önermiştir (McGhee,

1979).

McGhee, belirli bir tutarsızlığın (örneğin, beklenmedik, acayip, uygunsuz ya da bağlam dışı bir şey) genellikle mizaha temel oluşturduğu görüşünü ileri sürer. Ancak, bir tutarsızlık kendi başına mizah için yetersizdir; çocuklar durum hakkında tutarsızlığı fark edebilecekleri düzeyde bilgi sahibi olmalı ve neşeli bir ruhsal durum içinde bulunmalıdırlar. Tutarsız olaylar çocuklar için komiktir, çünkü bu olaylar gerçeklikle uyumsuzluk içindedir ve çocuklar bunu bilir. Dolayısıyla, çocukların değerlendirdiği mizah türü temelde yatan bilişsel gelişimlerine bağlıdır.

Üç yaşındaki Paul'un babası sakal, gözlük ve kocaman bir plastik burun taktığında çocuk korktu ve ağlamaya başladı, fakat dokuz yaşındaki erkek kardeşi için babasının durumu son derece komikti. Büyük çocuk somut işlem düzeyine ulaşmıştı ve babasını önceki haliyle düşünebiliyordu; dahası, maskenin onu gerçekten değiştirmediğini de biliyordu.

Mizah belirtileri erkenden gözlemlenebilir. Dört aylıkken karnına üfleme gibi dokunsal uyarım; sekiz aylıkken bir şeyin arkasına saklanıp bakıverme, bir yaşındayken "incinmiş" parmağına ağlarmış gibi yapan baba bebeği güldürebilir.

McGhee'ye göre gerçek mizah ikinci yılda ya da düşlem ve 'mış gibi' davranma yeteneğini kazandıktan sonra başlamaktadır. Mizah, bilişsel gelişimle ilgili değişmez bir evreler sırası içinde gelişir.

1. Evre: Nesnelere karşı tutarsız davranışlar: Bir-iki yaşlar arasındaki bir zamanda yürümeye yeni başlayan çocuklar, bir nesneye sanki başka bir nesneymiş gibi davranmaya başlarlar. 1 numaralı nesne her nasılsa 2 numaralı nesneye ait şemalarını uyarır ve 1 numaranın 2 numara *olmadığını* bilmelerine karşın, 1 numaraya karşı 2 numaranın şemasıyla davranırlar. Neşeli bir ruh haliyle bunu komik

bulurlar. Örneğin, on sekiz aylık Sally küplerinden birini sanki telefonmuş gibi kulağına götürdü, sonra "telefonu kapattı" ve güldü. Annesi onun ayak parmaklarını "yediği" ve "tadını" çok kötü bulduğu zaman da güldü.

2. *Evre: Nesnelerin, olayların, insanların tutarsız olarak adlandırılması:* Bu evre genellikle iki yaş dolaylarında ya da çocuklar biraz sözcük dağarcığı geliştirdikten sonra başlar. Bu evrede en yaygın mizah türü tanıdık nesnelere, olaylara, insanlara ve beden bölümlerine yanlış adlar takmaktan oluşmaktadır. İki buçuk yaşındaki bir kız çocuk bir konuğa bir Winnethe-Pooh filmine gittiğini söyledi. Konuk, komik olmaya çalışarak, "Aa, Winniethe-Pooh bir fil değil mi?" dedi. Çocuk gülmekten katıldı.

Birinci ve ikinci evre mizahı bir sonraki evrenin başlamasıyla kaybolmaz, fakat daha incelmiş biçimlerde onunla kaynaşır.

3. *Evre: Kavramsal tutarsızlık:* Bu evre üç-dört yaşlar arasındaki bir zamanda başlayabilir ve dilin ve kavramların gelişmesinden büyük ölçüde etkilenir. Çocukların kavramsal açıdan bir çarpıtma olarak algıladıkları bir gerçekliğin çarpıtılması bu yaşlarda komiktir; buna uygun olarak çocuklar özürlü ve biçimsel bozukluğu olan kişilere işaret edebilir ve gülebilirler, çünkü güçlü benmerkezcilikleri onların başkalarının duygularını dikkate almalarını önler. Uyaklı sözcükler bulmak ve anlamsız sözcükler türetmek (Billy, pilly, dilly, silly, gilly) bu evrede büyük bir eğlence sayılır. Konuşan kurbağa ve pastaları öğüten canavar gibi kuklalar da öyledir. Çocuklar tuvaletlere ve kızlarla oğlanlar arasındaki fiziksel farklılıklara ilişkin tabu konularda da mizah bulmaya başlarlar. Böylesi konular bir şaka bağlamı içinde gerilimi azaltabilir ve okul öncesi çocuklarda olduğu gibi daha büyüklerde de şiddetli gülmelere yol açabilir.

4. *Evre: Çoklu anlamlar ve yetişkin türü mizahın başlaması:* Bu evre genellikle somut işlemlerin ve diğer bilişsel

becerilerin daha ince şakalardan zevk almaya izin verdiği yedi-sekiz yaşlar dolaylarında gelir. Somut işlem dönemindeki çocuklar belleklerinde iki düşünceyi aynı anda tutabilirler ve böylece –kullanılan kavramları tanıdıkları sürece– çift ya da çoklu anlamlarla bir sorunları yoktur. Örneğin, sekiz-on yaşlar arasındaki çocuklar şunu komik bulurlar: "Ayak parmağını bir yere takıp kıran adam ne yaptı?" Yanıt: "Bir araba çekicisi çağırdı." (Storm, 1978). Tekerlemeler ve "tak-tak" soruları da yaygın gülme konularıdır. McGhee'ye göre, 4. evre mizahı, genellikle daha karmaşık ve soyut olmakla birlikte ergenliğe ve yetişkinliğe de yayılabilir.

Eğer bütün çocuklar mizahın gelişimsel sırasını izliyorlarsa, neden bazıları diğerlerinden daha fazla mizahtan zevk alıyor ve mizah yapıyor görünmektedir? McGhee, mizaha yatkın bebeklerin ve küçük çocukların sıcak, onaylayıcı ve koruyucu annelere sahip olduklarını ve çatışmadan ve korkudan görece uzak olduklarını buldu. Mizah belirtisi gösteren okul öncesi çocukların anneleri hâlâ koruyucu ve onaylayıcı idiler, ama yaklaşık üç yaşından sonra çok az duygusal yakınlık gösteriyorlardı. Mizah duyuları en çok gelişmiş olan ilkokul çocukları, sorunlarıyla başa çıkarken annelerinin çok az yardımcı olduğu çatışma dolu evlerden ve ailelerden gelme eğilimindeydiler. McGhee, bulgularının, mizahın genellikle zorluklarla başa çıkmada kullanıldığını savunan psikanalitik görüşe uygun olduğunu belirtmektedir. Profesyonel komedyenlerin yaşam öyküleri de bu bulguları desteklemektedir (Janus, 1975).

McGhee (1979), mizah duyguları yüksek çocukların atılgan ve saldırgan olma, ilgi ve tanınma peşinde koşma, yetişkin tepkilerine duyarlı olma, başkalarından olumlu tepkiler bekleme eğiliminde olduklarını da buldu. Ayrıca bu çocuklar, zekâ testlerinde her zaman yüksek puanlar almasalar da, erken bir dil gelişimi de sergilerler. Belki de

mizahları toplumsal egemenliklerini kabul edilebilir ve yüksek düzeyde ödüllendirilir bir biçimde sürdürmelerinde onlara yardımcı olmaktadır.

İki etken daha –modeller ve pekiştirme– mizah duyusunun gelişimini etkilemektedir. Eğer bir çocuğun ana babası, büyük ana babası ve diğer yaşlı kişiler mizahtan zevk alırlarsa, çocuk onlardan olduğu kadar radyo ve televizyondan da benzer bir tutumu kazanma eğilimindedir. Büyük olasılıkla, çocuklardaki komik davranışlar başkaları onların şakalarına gülerse pekiştirilmektedir.

AHLAK GELİŞİMİ

Çocukların orta çocukluk döneminde gelişen yeteneklerine bir başka örnek, onların ahlaki akıl yürütmelerinde ve karar verme güçlerinde görülür. Sekizinci Bölüm'de tanıtıldığı gibi, hem Jean Piaget hem de Lawrence Kohlberg ahlak gelişiminin anlaşılmasına büyük katkılarda bulunmuştur.

Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'nin kuramı: Piaget'nin iki evreli açıklaması *ahlaki gerçekçilik evresi*'ndeki işlem öncesi çocuklarla başlar. Bu evrede çocuklar kuralların sabit ve değişmez olduğuna inanırlar, kurallara karşı gelmek kaçınılmaz olarak ceza ile sonuçlanır; davranış niyete göre değil sonucuna göre değerlendirilir. Piaget üç ve dokuz-on yaşlar arasındaki çocukların büyük olasılıkla bu evrede olduklarına inanır.

Çocuklar, somut işlem döneminin daha sonraki bölümünde Piaget'nin ikinci evresine, yani *özerk ahlak* ya da *karşılıklılık* ahlakı evresine girerler. Çocuklar bu evrede artık ahlakı mutlak terimlerle görmezler, bir eylemin doğru ya da yanlış olduğunu söylerken durumsal ve içsel kişisel

etkenleri dikkate alırlar. Bu evredeki çocuklar artık kuralların değişmez olduğuna inanmazlar. Kuralların anlaşmaya dayandığını ve yine aynı süreçle değiştirilebileceğini bilirler.

İkinci evredeki çocuklar ortak cezanın kaçınılmaz olduğuna inanmazlar, buna karşılık cezanın adil ve suça uygun olması gerektiğine inanırlar. Gerçekten, abartılmış bir adalet (hak) duygusunun yaşandığı bir dönemden geçebilirler; örneğin, eğer bir sınıf erken dağılırsa öbür bütün sınıfların da benzeri bir ayrıcalıktan yararlanması gerektiğini düşünürler. Okul çağı çocukları benmerkezcilikleri azaldıkça başkalarının haklarının farkına gitgide daha fazla varırlar.

Yakınlarda yapılan araştırmalar Piaget'nin ilk bulgularına getirdiği açıklamalar konusunda önemli kuşkular uyandırdı. Nummendal ve Bass (1976) altı-on bir yaşlar arasındaki doksan altı orta sınıf çocuğunu test etti. İlk olarak dört öykü kurguladılar, bu öykülerdeki çocuğun niyeti (amaçlı ya da rastlantısal) ve çocuğun davranışının sonuçları (küçük ya da büyük zarar) sistemli biçimde değiştiriliyordu. İkinci olarak, bu öyküleri test edilmekte olan çocuklara verdiler ve onlardan öykülerdeki kahramanları yargılamalarını istediler. Ancak, bu araştırmacılar öykü ipuçlarının çocuklara veriliş sırasını düzenlemede çok dikkatli idiler (sonuçlar hakkındaki ipuçlarından önce ya da sonra niyete ilişkin ipuçları). Nummendal ve Bass büyük çocuklarla küçükler arasındaki farkların, niyetleri sonuçlardan daha fazla dikkate almadaki gelişimsel bir eğilimden çok, çocukların karar verirken iki ya da daha fazla bilgi parçasını dikkate alabilme yeteneklerine dayandığını buldu. Başka araştırmacılar ilk ve orta çocukluk dönemlerindeki çocukların tepkileri üzerinde benzer yöntembilimsel etkiler gözlemlediler (Surber, 1977; Gottlieb, Taylor ve Ruderman, 1977).

Kohlberg'in Kuramı: Kohlberg, çocukların varsayımsal ahlaki ikilemlere verdikleri yanıtların altında yatan akıl yürütmeye dayalı altı evreli bir kuram önererek Piaget'nin çalışmalarını genişletti. 1. ve 2. evreler ahlaki akıl yürütmenin *gelenek öncesi (ahlak öncesi) düzeyi*'nde bulunur (Bkz. Tablo 10.2). Sekizinci Bölüm'de açıklandığı gibi, bu düzeyin özünde yatan konu dış denetimdir. Bu evrelerdeki çocuklar ceza tehdidi ya da ödüller nedeniyle bir karar alırlar.

3. ve 4. evreler *geleneksel (role uymacı) düzey*'de bulunur. Bu evredeki çocuklar başkalarının standartlarını içselleştirmeye başlamışlardır. Başkalarının beklentilerine uymak isterler, bunlar hem özdeşleştikleri özel bireylerdir, hem de genel toplumsal düzen kavramıdır. Çocuklar somut işlem düşüncesini başarıncaya kadar ahlaki akıl yürütmenin bu geleneksel düzeyine ulaşamazlar. Kohlberg çağdaş Amerikan toplumunda bu düzeye genellikle on-on üç yaşlar arasında ulaşıldığına inanmaktadır. (Ahlaki akıl yürütmenin *gelenek sonrası düzey*'ine –5. ve 6. evreler– ergenlikte ve yetişkinlikte ulaşılabilir ya da hiçbir zaman ulaşılamaz. Bu düzeyi 12. Bölüm'de tartışacağız.)

Role uyma ya da "iyi oğlan, cici kız" evresi olan 3. evrede çocuklar ideal kabul edilen davranışlara uymaya çalışırlar. Hem yetişkinlerin hem de yaşıtların onay ve kabulünü kazanmak isterler. Davranışları ahlaki açıdan ele alırken niyetler gitgide önem kazanır. Tipik bir örnek, on yaşındaki bir çocuğun "büyük çocuklar yaptığı için" bakkaldan bir şeyler çalması ya da "iyi insanlar böyle şeyler yapmadığı için" çalmayı reddetmesidir.

4. evre ahlakta "yasa ve düzen" evresidir; burada temel kaygı otoriteye uymak ve kurulu düzeni koruyup sürdürmektir. Yasalar toplumun iyiliği için vardır ve insanların barış içinde birlikte yaşamasına yardımcı olurlar; bu nedenle de saygı görmelidirler. Eğer yasanın sözüne uygunsa

davranışınızın ahlaklılığı konusunda kaygılanmanıza gerek yoktur. Görevinizi yapmayı ve toplumsal düzeni korumayı gözü kapalı kabul etmek bu evrenin özelliğidir. "Yasa yasadır ve istisnası olamaz. Hiç kimse yasanın üstünde değildir."

Toplumsal Öğrenme Kuramı

Bilişsel gelişim psikologları, öncelikle ahlaki akıl yürütme ve karar verme üzerinde durdukları için, çocuklar büyüdükçe ahlaki düşünmenin nasıl değiştiğini ve bu değişimleri hangi etkenlerin etkilediği konusunda bilgi toplamışlardır. Diğer psikologlar ahlak gelişiminin davranışsal ve duygusal yönleri üzerinde odaklaşmışlardır. Toplumsal öğrenme kuramcıları çocukların ahlaki davranışlarını etkileyen etkenlerin ve modellerin, ana baba bakımından, cezanın, kuralların ve nedenlerin varlığının ya da yokluğunun, otorite figürlerinin vb. etkileri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Ahlak gelişiminin duygusal yönleri diğerleriyle karşılaştırılabilecek oranda bir araştırma ilgisi görmemiştir, ama empati konusundaki yayınlar gitgide artmaktadır (empati 11. bölümde tartışılmıştır).

Toplumsal öğrenme kuramcıları, insanların farklı koşullar altında farklı davrandıklarını ve eylemlerinin duruma bağlı olarak bir evreyi ya da diğerini yansıtabileceğini ileri sürerek Kohlberg'in kuramını eleştirmişlerdir. Ancak, bilişsel gelişim psikologları daha çok ahlaki akıl yürütmedeki gelişimsel değişimleri incelemişler, buna karşılık toplumsal öğrenme psikologları ahlaki ve ahlakdışı davranışı etkileyen toplumsal etkenlerle ilgilenmişlerdir. Bu etkenler arasında model alma, pekiştirme, ceza ve izin vericilik sayılabilir.

Fiziksel ceza ve bilişsel yapılandırma konusundaki deneyler: Toplumsal öğrenme bakış açısıyla yürütülmüş

Tablo 10.2
Kohlberg'in altı ahlak evresi

Evrenin içeriği

Düzey ve evre	*Doğru olan*	*Doğruyu yapma nedenleri*	*Evrenin toplumsal bakış açısı*
I. DÜZEY: GELENEK ÖNCESİ 1. Evre: Bağımlı ahlak	Ceza ile desteklenmiş kuralları çiğnemekten kaçınma, itaat etme, kişi ve eşyaya fiziksel zarar vermekten kaçınma.	Cezadan kurtulma ve otoritelerin üstün gücü.	*Benmerkezci bakış açısı.* Başkalarının çıkarlarını dikkate almaz ya da bunların eylemi yapan kişininkinden farklı olduğunu görmez; iki bakış açısını ilişkilendirmez. Eylemler başkalarının psikolojik çıkarları açısından değil, fiziksel olarak düşünülür. Otoritenin bakış açısını kendisinkiyle karıştırma.
2. Evre: Bireyselcilik, araçsal amaç, değiş tokuş	Kurallara yalnızca birinin yakın çıkarına yaradığında uyma; kendi çıkar ve gereksinmeleri ni karşılamak için eylemde bulunma ve başkalarının da aynısını yapmalarına izin verme. Doğru olan aynı zamanda adil olandır. Eşit bir değiş tokuş, bir anlaşma, bir pazarlıktır.	Başkalarının da kendi çıkarlarına sahip olduğunu kabul etmek zorunda olduğunuz bir dünyada kişinin kendi gereksinme ve çıkarlarına hizmet etmesi.	*Somut bireyselci bakış açısı.* Herkesin kolladığının kendi çıkarları olduğunun ve bunların çatıştığının, böylece doğrunun (somut bireyselci anlamda) göreli olduğunun farkında olma.
II. DÜZEY GELENEKSEL 3.	Size yakın	Kendinizin ve başkalarının	*Başka bireylerle ilişki içindeki bireyin bakış açısı.* Bireysel çıkarlardan önce gelen paylaşılmış

Tablo 10.2'nin devamı

Evrenin içeriği

Düzey ve evre	*Doğru olan*	*Doğruyu yapma nedenleri*	*Evrenin toplumsal bakış açısı*
Evre:Karşılıklı kişiler arası beklentiler, ilişkiler ve kişiler arası uyma	insanların beklentisine ya da oğul, erkek kardeş, arkadaş vb. olarak sizin rolünüzdeki insanların genel olarak beklentisine uyma. "İyi olma" önemlidir ve iyi güdülere sahip olma, başkaları için kaygı duyduğunu gösterme anlamına gelir. Güven, bağlılık, saygı ve iyilik gibi karşılıklı ilişkileri sürdürme anlamına da gelir.	gözünde iyi bir kişi olma gereksinmesi. Başkalarına ilgi göstermeniz. Altın Kural'a inanma. Kalıp yargısal iyi davranışı destekleyen kuralları ve otoriteyi sürdürme isteği	duyguların, anlaşmaların ve beklentilerin farkındadır. Kendini başkasının yerine koyarak somut Altın Kural aracılığıyla bakış açılarını ilişkilendirir. Henüz genelleştirilmiş sistem bakış açısını dikkate almaz.
4. Evre: Toplumsal sistem ve vicdan	Kabul edilmiş güncel görevleri yerine getirme. Yasalara, diğer değişmez toplumsal görevlerle çalıştıkları uç durumlar dışında, uyulur. Doğru aynı zamanda topluma, gruba ya da kuruma katkıda bulunmadır.	Bir bütün olarak kurumun sürekliliğini sağlamak, "herkes yaparsa ben niye yapmayayım" mantığıyla sistemde doğabilecek bozulmadan sakınmak ya da kişinin tanımlanmış sorumlulukları yerine getirmesi için vicdanın emri (Kurallara ve otoriteye inanç açısından 3. evre ile kolayca karıştırılabilir).	Toplumun bakış açısını kişiler-arası anlaşmadan ya da güdülerden ayırır. Rolleri ve kuralları tanımlayan sistemin bakış açısını benimser. Bireysel ilişkileri sistemdeki yeri doğrultusunda ele alır.
III. DÜZEY: GELENEK	İnsanların değişik değerlere ve kanılara sahip	Bütün insanların haklarının korunması ve	Topluma öncelik veren bakış açısı. Akılcı bir bireyin

Tablo 10.2'nin devamı

Evrenin içeriği

Düzey ve evre	*Doğru olan*	*Doğruyu yapma nedenleri*	*Evrenin toplumsal bakış açısı*
SONRASI YA DA İLKELİ 5. Evre: Toplumsal sözleşme ya da yararlılık ve bireysel haklar	olduğunun, değerlerin ve kuralların çoğunun grubunuza göreli olduğunun farkında olmla. Ancak, bu göreli kurallara genellikle tarafsızlık uğruna ve toplumsal sözleşme oldukları için uyulur. Fakat *yaşam* ve *özgürlük* gibi göreli olmayan bazı değerler ve haklar her toplumda ve çoğunluk görüşü ne olursa olsun geçerli olmalıdır.	herkesin refahı için kişinin yasa yapmak ve yasalara uymak yönündeki toplumsal sözleşmesi nedeniyle yasaya karşı bir yükümlülük duygusu. Aileye, arkadaşlığa, güvene ve iş yükümlülüklerine, özgürce girilmiş bir sözleşmesel vaat duygusu. Yasaların ve görevlerin akılcı bir genel yararlılık hesabına dayanmasına özen gösterme. "En büyük iyi en fazla kişi için."	toplumsal bağlanma ve sözleşmelere öncelik veren, değerlerin ve hakların farkında olan bakış açısı. Bakış açılarını anlaşma, sözleşme, nesnel yansızlık ve gerekli süreçlerin resmi mekanizmasıyla bütünleştirir. Ahlaki ve yasal bakış açılarını dikkate alır; bunların bazen çatışacağını bilir ve bunları bütünleştirmeyi güç bulur.
6. Evre: Evrensel ahlak ilkeleri	Kendi seçtiği ahlak ilkelerini izler. Özel yasalar ya da toplumsal anlaşmalar genellikle böyle ilkelere dayandıkları için geçerlidir. Yasalar bu ilkeleri çiğnediğinde kişi ilkeye göre davranır. İlkeler evrensel adalet ilkeleridir: İnsan haklarının eşitliği ve bireysel kişiler olarak insanların onuruna saygı.	Akılcı bir kişi olarak evrensel ahlak ilkelerinin geçerliliğine inanç ve onlara kişisel bir bağlanma duygusu.	Toplumsal düzenlemelerin türetildiği bir ahlak görüşünün bakış açısı. Bakış açısı, ahlakın doğasını ya da kişilerin kendi içlerinde sonlu olduğunu ve böyle işlem görmeleri gerektiği gerçeğini bilen her akılcı bireyin bakış açısıdır.

önemli sayıda araştırma vardır. Hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalara göre, ceza ne kadar acı verici olur ve ne kadar çabuk uygulanırsa yasaklanmış davranışı ketlemedeki etkisi o kadar büyük olmaktadır (Cheyne ve Walters, 1970). Çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar benzer sonuçlar vermiştir; fakat cezayı uygulayanın özellikleri, çocuklara yakınlıkları, cezanın sıklığı, bağlamı ve tutarlılığı gibi birçok başka etken de önemli görünmektedir (Jagialski, 1977). Yumuşak, gecikmiş ceza, yalnızca çocuklara niçin yasaklanmış davranışa girmemeleri gerektiği anlatılırsa eşit derecede etkili olmaktadır (Parke, 1977). Bir neden göstermeye *bilişsel yapılandırma* adı verilir.

Bilişsel yapılandırmanın (yasak için neden gösterme) eşlik ettiği yumuşak, gecikmiş cezanın bile etkili olduğunu gören araştırmacılar, acının çocukların dikkatini çekmeye, neden göstermenin ise davranış üzerinde bilişsel (içsel) denetim geliştirmelerine yardım ettiğini varsaydılar (Cheyne ve Walters, 1970). Parke(1969) bilişsel yapılandırmanın (akıl yürütme) gecikmiş ceza ile davranış arasında bir köprü kurduğunu belirtmektedir.

Cezanın çocuklarda bir korku ya da kaygı tepkisine neden olduğu ve çocuklar belirli bir eylem yaptığında uygulanırsa bilişsel olarak bu eyleme bağlandığı varsayılmaktadır. Cezanın şiddeti arttıkça çocukların olumsuz duygusal tepkilerinin şiddeti ve cezalandırılan davranıştan kaçınmaları da artar. Dahası, eğer ceza erken gelirse, yani yasaklanan eylem başlar başlamaz gelirse bir *ürkütme etkisi* yapmaktadır; bu etki duygusal tepkileri, davranışa götüren düşüncelerin ve eylemlerin bile kaygı tepkisine bağlandığı bir noktaya kadar artırabilir (Cheyne, 1971a, Cheyne ve Walters, 1970).

Şiddetli olduğunda ve erken uygulandığında cezanın beklendiği kadar etkili olmadığı görülmektedir; bunun nedeni cezanın düşünceyi karıştıracak kadar duygusal olarak

çok fazla altüst edici olması olabilir. Cheyne (1971b), tek başına bilişsel yapılandırmanın şiddetli erken ceza kadar etkili olduğunu, fakat çocukların kalp atış hızlarındaki değişmelerin ceza altında anlamlı ölçüde daha fazla duygusal tepkiye işaret ettiğini bulmuştur. Bu bulgu, araştırmacıları, bu iki koşulda iki farklı denetim kaynağının bulunduğu inancına götürmektedir: *Heyecansal denetim* ve *bilişsel denetim* (Cheyne ve Walters, 1969; Cheyne, 1971 b). Uzun dönemde en etkilisi ve istenir olanı bilişsel denetimdir, çünkü dışsal sonuçlardan çok, içsel akıl yürütme üzerine kuruludur. Dahası, ceza çocuklarda daha fazla *genellenmiş ketlenme*'ye yol açmakta, bu yüzden de çocuklar cezalandırıldıkları davranış kadar diğer davranışlardan da kaçınmaya başlamaktadırlar. Lavoie (1973) bunun çocukların duygusal olarak altüst olmalarından ve ne yapmamaları gerektiğini tam olarak bilmemelerinden kaynaklandığını düşünmektedir. Bilişsel yapılandırma çocukların uygun davranışı uygun olmayandan ayırt etmelerinde yardımcı olmaktadır.

Lavoie (1974), farklı türden bilişsel yapılandırmanın çocuklarda istenmeyen davranışı nasıl ketlediğini araştırdı. Dört farklı gruba bir oyuncakla oynamalarının yasaklanmasına ilişkin dört farklı neden gösterdi. (1) *Sonuç odağı* hoş olmayan sonuçları vurguladı. (2) *Niyet odağı* oyuncakla oynama niyetinin yanlışlığı üzerinde yoğunlaştı. (3) *Kişiyönelimli* odak diğer bir kişi üzerindeki istenmeyen etkiyi vurguladı. (4) *Nesne-yönelimli* odak oyuncak üzerindeki kötü etkiye işaret etti. Niyetler üzerinde de odaklaşan kişiyönelimli nedenin verildiği çocuklar en az itaatsizlik edenlerdi.

Bütün bu çalışmalar çocukların alışılmış çevrelerinde değil de laboratuvarda yapılmış olmakta birlikte, ceza konusundaki sonuçlara karşı bilişsel yapılandırma konusundaki sonuçlar ilginçtir. Bunlar, okul çağındaki çocukları nasıl disipline sokacaklarına karar verirken ana babalara ve

öğretmenlere yardımcı olmalıdır.

Ahlak Gelişimini Kolaylaştırmada Bilişsel Bir Yaklaşım

Daha önce disiplini çocukların davranışını etkileme yönünde amaçlı bir girişim olarak tanımladık. Ana babaların neyin kabul edilebilir ya da kabul edilemez olduğuna, neyin pekiştirileceğine ya da cezalandırılacağına karar verdikleri yaklaşımlardan farklı olarak, *bilişsel yaklaşım* çocukları davranışları hakkında düşünmeye, davranışlarını değerlendirmeye, doğru ve yanlışın ne olduğuna kendi kendilerine karar vermeye özendirir.

Bilişsel bir yaklaşım, ana babaların ya da öğretmenlerin, çocukları davranışlarının ya da tutumlarının haklı olup olmadığını ve bunun nedenlerini düşünmeye uyarabilecekleri her türlü yolu içerir. Bu, çocukların davranışlarının yararlılık ya da uygunluğuna karar vermelerinde ve sonuçlarını anlamalarında yardımcı olmayı içerebilir. Dolayısıyla, disipline bilişsel bir yaklaşımın ahlak gelişimi için doğurguları vardır.

Belki de bu yaklaşımın en önemli yönü, çocukların zihin gelişimi düzeylerinin dikkate alınmasıdır. Yetişkinler çocuklardan yeteneklerinin üstünde bir akıl yürütme beklememeli ya da bunu onlara sunmamalıdırlar. Çocukların anlayabilmesi gereklidir ve bunu yaptıklarından emin olmak için onlardan geribildirim alınmalıdır. Çocuklar akıl yürütme sürecine ne kadar çok girerlerse o kadar iyidir.

Burada bilişsel yaklaşımları çocukların anlayışı için uygun olmayan bir düzeyde olan bir ana baba örneği verilmektedir. Beş yaşındaki Polly, kahvaltılık gevreği masanın üstüne döküp dağıttı ve kahvaltıdan sonra gevrek kutusunu kapatmadı. Bir sabah annesi Polly'nin gevrekleri niçin masaya ve yerlere dökmemesi ve niçin kutuyu mutlaka ka-

patması gerektiğini bütün ayrıntılarıyla anlattı. Bu dersten sonra, kızına ertesi sabah kahvaltıda ne yapacağını sordu. Polly "tost yiyeceğim" yanıtını verdi. Annenin uzun uzadıya akıl yürütmesi bilişsel bir teknikten çok bir ceza işlevi görmüştü.

Bilişsel bir yaklaşım çocuklar zihinsel olarak geliştikçe gitgide daha fazla etkili olmakla birlikte, belirli bir düzeyde okul öncesi çocuklara bile uygulanabilir. Örneğin, dört yaşındaki Preston bir "deney" olarak kediyi bodrumdaki yedek buzdolabına koydu. Onu orada bırakmaya niyeti olmamasına karşın, kediyi bozdolabında unuttu. Ertesi sabah kahvaltıda annesi bir süredir kediyi görmediğini söyledi. Preston'un gözleri yerinden oynadı ve çocuk hemen aşağıya koşarak kediyi dışarıya çıkardı. Annesi onu izledi. Annesi, Preston'un yanlış bir şey yaptığını bildiğini, ama bunu kasıtlı olarak yapmadığını söyleyebilirdi. Onu tokatlamak yerine, anlayabileceği bir düzeyde, kedilerin de duyguları olduğunu, acı duyabileceklerini, soluk almak için havaya gereksinimleri olduğunu açıkladı ve bu açıklamayı çocuğun kedinin durumunda olsaydı neler hissedebileceği ile ilişkilendirdi. Preston gelişimsel olarak bu bilişsel yaklaşımı kavramaya kesinlikle hazırdı. Büyümüş gözlerle dinlemesi ilgisini ve anlayışını gösteriyordu.

Preston şimdi yedi yaşındadır ve o zamandan beri hayvanlara çok iyi davranmaktadır. Hayvanlara karşı davranışı büyük olasılıkla ceza korkusundan değil, onların da duyguları olduğu ve kötü muamele görmemeleri gerektiği konusunda geliştirdiği anlayıştan etkilenmiştir.

Bilişsel bir yaklaşım çocuklara neden belirli davranışların yardımcı, zararlı, ahlaki ya da ahlakdışı olduğunu anlayabilmeleri için nedenler göstermeyi içerebilir. Davranışların iyi ve kötü yönlerini, seçenekleri ve sonuçları tartışmayı içerebilir. Çocuklar zihinsel olarak geliştikçe, nedenleri, seçenekleri, sonuçları ve uzlaşmaları düşünmede, tar-

tışmada, görüş bildirmede gitgide daha yetenekli olurlar ve onların bu düşünme yollarını denemelerine olanak tanınmalıdır.

İdeal olarak, ana baba olmak derece derece artan bir özgürlük vermeyi içerir. Çocuklar geliştikçe, davranışları ve kararları için sorumluluk almalarına gitgide daha fazla fırsat verilmelidir (Mussen ve Eisenberg Berg, 1977). Bunu yapmak, çocukları için en iyinin ne olduğunu bildiklerini düşünen ve onları bağımlı tutma gereksinimini duyan ana babalar ve öğretmenler için güç olabilir. Fakat çocuklar eninde sonunda kendi kararlarını alabilme ve yaşamlarını yönetebilme yeteneğini kazanmak zorundadırlar. Bu temel beceriler bir gecede öğrenilemez. Yavaş yavaş artan sorumluluklar bu becerileri geliştirmeleri yönünde çocuklardan gerçekçi ve sürekli istemler bekler. Mischel ve Mischel (1977), çocuklara küçük kardeşlerin ve hayvanların bakımı gibi başkalarının iyiliği için görev ve sorumluluklar yükleyen kültürlerde çocukların daha özgeci davrandıklarına işaret etmektedir.

Bir dizi yazar ahlaki düşüncenin gelişimi için bilişsel yapılandırmadan başka bilişsel disiplin teknikleri önermiş ve araştırmıştır. Bunlar arasında Hoffman'ın (1970) *tümevarım teknikleri* diye adlandırdığı teknikler vardır. Bunlar, ana babalar tarafından çocuklarının niçin bazı tür davranışların doğru, diğerlerinin yanlış olduğunu anlamalarına yardımcı olmak için kullanılan çeşitli yöntemleri içerirler. Mussen ve Eisenberg-Berg (1977), tümevarım kullanan ana babaların, çocuklarının yaptıklarının toplumsal doğurgularını anlamalarına ve başkalarının iyiliğini düşünmede onlara model olurken çocuklarının empatik farkındalıklarını güçlendirmelerine yardımcı olduklarına işaret etmektedirler. Böyle rehberlik edilen çocuklar yaşıtları arasında başkalarına ilgi gösteren, başkalarının gereksinmelerine duyarlı, yaşıtlarına yardımcı, cömert, şekerlemeleri ve

oyuncakları paylaşmaya gönüllü bireyler olarak bilinirler (Mussen ve Eisenberg-Berg, 1977).

Kohlberg (1977) ahlaki akıl yürütmenin gelişimini kolaylaştıran üç tümevarım yöntemi betimlemektedir. Bunlardan biri *rol alma* için fırsattır. Genel olarak, bir bireyin toplumsal gruba ya da kültüre katılımı ne kadar genişse rol alma fırsatları da o kadar fazla olacaktır; rol alma kişinin kendisini bilinçli olarak bir başkasının yerine koyması demektir. Fakat rol alma yeteneği kendi başına ahlaki düşünmede ilerlemeyi güvenceye almaz; kişi başkalarını anlamayı özgeci amaçlar için olduğu kadar bencil amaçlar için de kullanabilir.

Kohlberg, bir çocuğun çevresine *ahlaki atmosfer*'i açısından dikkatle bakılması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, yetim yurtları ve tutukevleri yetimlere ve tutuklulara daha yüksek bir gelişim düzeyinden öğrenebilecekleri ya da gözlemleyebilecekleri bir çevre sağlamazlar genellikle; çünkü bu kurumların kendileri 1. ya da 2. evrede işlev görürler (Kohlberg, 1979). Dolayısıyla, şunu sorabiliriz: "Bir çocuğun evi hangi ahlak gelişimi evresindedir? Ya okulu? Sınıfı?"

Son olarak, çocuklar *bilişsel-ahlaki çatışma* deneyimi ile karşılaştırılmalıdır. Kohlberg, çocukların ahlaki akıl yürütmelerinde çelişkilere yol açan durumlarla karşılaşmanın ahlaki akıl yürütme yeteneğinde ilerlemeler sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Okullarda bir ahlaki tartışma programı oluşturan Blatt ve Kohlberg'in (1979) elde ettiği sonuçlar bunu desteklemektedir. Ana babaları evde değerler ve ahlaki sorunlar hakkında konuşan çocuklar en büyük katkıyı yapmaktadırlar.

AKADEMİK KONULAR

Orta çocukluk döneminde okul çok önemli bir rol oynadığı için, öğrencilerle ve onların bilişsel işlevleriyle ilgili so-

runların farkında olmak önem kazanmaktadır. Bu yaştaki çocukların çoğunun somut işlem döneminde olmasına karşın, akademik başarıyı etkileyen önemli farklılıklar vardır. Psikologlar, hem çocukların okulla ilgili görevlere yaklaşım biçimlerini, hem de bu çabaların sonuçlarını araştırmışlardır.

Zekâ ve başarı testleri gibi sonuç ölçümleri okullu çocuklarda geniş bir dizi yeteneğin bulunduğunu göstermektedir. Bu testlerde iyi olan öğrenciler "akademik avantajlılar" olarak tanınırken, zayıf olanlar "geri" ya da "güç öğrenenler" olarak adlandırılmaktadır. Okullarda çocukların akademik görevleri yapmada ve çözmede kullandıkları geniş bir dizi yöntemin bulunduğu ortaya konmuştur. Yöntemlerle ilgili çalışmalar çocuklar arasındaki üslup farklılıkları üzerinde odaklaşmıştır. Bu bölümde okuldaki öğrenmeyi etkileyen üslubu ve zihinsel farklılıkları tartışacağız.

Bilişsel Üslup

Bireysel olarak çocukların bilgileri kendi özgül algılama, işleme ve anımsama yolları vardır. Bunlar, çocukların edimde bulunma (performans) kapasitelerinin ölçüldüğü yetenek farklılıkları değildir. Daha çok, düşünme *tarzı* (manner) ve *biçimi* (form) ile ilgili farklılıklardır (Sigel ve Brodzinsky, 1977). Araştırmacıların bu farklılıkları araştırmaya giriştikleri yollardan biri, bir bireyin *bilişsel üslup*'unu betimlemek ve değerlendirmektir; bilişsel üslup çocukların bireysel olarak zihinsel bir göreve yaklaşım tarzlarıdır.

Araştırmacılar birçok bilişsel üslup saptamışlardır (Bkz. Tablo 10.3). En çok araştırılan bilişsel üsluplardan biri bazen kavramsal tempo olarak da adlandırılan *bilişsel tempo*'dur; bilişsel tempo ya *içtepisel* (impulsive) ya da *dü-*

şünceli (reflective) olabilir (Kagen, 1966). Bir problemi çözerken içtepisel çocuklar çabuk yanıt verir ve birçok yanlış yaparlar. Düşünceli çocuklar ise daha uzun bir süre harcar, ama çok daha az yanlış yaparlar. Çocukların içtepisel bir üsluba mı, yoksa düşünceli bir üsluba mı sahip olduklarını belirlemek için yaygın olarak *Tanıdık Şekilleri Eşleştirme Testi* (Matching Familiar Figures Test) kullanılır (bak. Şekil 10.2). Bu test altı benzer şekilden hangisinin bir örneğin tam kopyası olduğunu bulmaya dayanır. McCluskey ve Wright (1975) bu testi alırken çocukların göz hareketlerini kaydettiler. Düşünceli çocukların özel parçaları karşılaştırarak ve olası yanıtları değerlendirerek örnek ile altı şeklin her biri arasında gidip geldiklerini buldular. İçtepisel olanlar daha az karşılaştırma yapmakta ve bazen şekillerden birini bile gözden geçirmemektedirler.

Tablo 10.3
Bilişsel Üsluplar

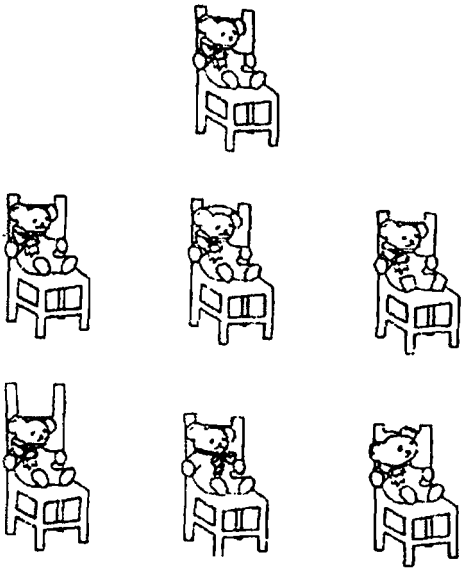
Bilişsel üslup boyutu	*Boyutun doğası*
Bilişsel tempo: Düşünce lik/içtepisellik	Çok az hata olasılığıyla yavaş tepki gösterme ya da yüksek hata olasılığıyla hızlı tepki gösterme eğilimi.
Alandan bağımsızlık/ alana bağımlılık	Şekilleri zeminlerinden ayrı olarak algılama yeteneği; bilgi işlemeyi etkin ve analitik ya da edilgin ve tümel biçimde kullanma eğilimini içerir.
Tarama/odaklaşma	Parçalar üzerinde yoğunlaşırken geniş ya da dar dikkati kullanma.
Kategorileme genişliği	Kavramları kategorilere ayırmada geniş içerikliliğin (içerme) ya da dar içerikliliğin (dışlama) yeğlenmesi.
Kavramlaştırma üslupları	Analitik ya da analitik-olmayan kategorileme stratejilerini yeğleme.

Bilişsel karmaşıklık/ yalınlık	Dünyayı çok-boyutlu ya da yalın biçimlerde yorumlama eğilimi
Düzleştirme/keskinleş tirme	Belirgin imgelerin ya da ayrımlaşmamış izlenimlerin bellekte tutulmasında değişkenlik
Sıkı alan kontrolü/ esnek alan kontrolü	Dikkatinin dağılmasına, zihninin başka yöne çekilmesine duyarlı olma.
Gerçekçi olmayan deneyimlere hoşgörü	Doğru olduğu bilinenle çelişkili algıları kabul etmeye isteklilik.
Riske girme/ihtiyatlı olma	Yüksek riski-yüksek kazancı ya da düşük riski-düşük kazancı yeğleme.
Görsel algı/duyusal algı	Görsel girdiyle ya da kinetik duyusal girdiyle uğraşmayı yeğleme

Kaynak: Ausburn ve Ausburn, 1978.

İçtepisel çocuklar çabuk yanıt vermeye kararlı iken, düşünceli olanlar doğruluk üzerinde odaklaşıyor görünebilirler. Ancak, göz hareketleri araştırmaları, düşünceli çocukların sadece daha uzun süren daha etkili yöntemler kullandıklarına işaret etmektedir. Okul öncesi kızlarda oğlanlarda olduğundan daha erken düşüncelilik bulunduğuna ilişkin bazı kanıtlar olmakla birlikte, genellikle bütün çocuklar büyüdükçe daha düşünceli olma eğilimindedirler (Messer, 1976).

Bilişsel tempo kişilikle ilişkili görünmektedir. Messer ve Brodzinsky (1979) içtepisel çocukların birazcık saldırgan ve kendilerini denetleme yeteneklerinin daha zayıf olduğunu buldular. Black ve arkadaşları (1974) orta sınıf çocuklarda içtepiselliğin korku, ketlenme ve yeterlik konusundaki kaygı ile bağlantılı olduğunu bildirdiler. Gene de, başka araştırmalar düşünceli çocukların da kaygılı olabileceğine işaret etmektedir; ancak, içtepisellerin genelleştiril-



Şekil 10.2.
Tanıdık şekilleri eşleştirme testi
Kaynak: Jerome Kagan, "Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo", *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 1966.

miş kaygılarının tersine, düşüncelilerin kaygıları daha çok çözebileceklerini düşündükleri görevlere yöneliktir (Kagan ve Messer, 1975).

Düşünceli okul öncesi çocuklar anasınıfı düzeyine geldiklerinde sayı ve miktar korunumunu başarma eğilimindedirler, oysa içtepiseller bunu başaramazlar (Bartis ve Ford, 1977). İkinci sınıfta düşünceliler bilişsel tempolarını duruma uydurabilirler, ama içtepiseller bunu yapamazlar. Öyle görünüyor ki, düşünceli çocuklar bilişsel ve akademik görevlerde, özellikle belirsiz ve bulanık olanlarda daha başarılıdırlar (Sigel ve Brodzinsky, 1977).

Böyle bulgular nedeniyle, içtepisel çocukları, problem çözmelerinde ve akademik çalışmalarında daha düşünceli olmaları için eğitimden geçirme yönünde bir dizi girişimde

bulunulmuştur. Messer (1976) bu çabaları gözden geçirdi ve içtepisel çocukları özel tarama stratejileri ile eğitmenin en başarılı yol olduğunu buldu.

Ana babalar ve öğretmenler, aynı yaşlardaki çocukların ortak birçok genel gelişim özellikleri olsa da, bu çocukların önemli bireysel farklılıklarının da bulunduğunu unutmamalıdırlar. Çocukların akademik görevlere yaklaşmada farklı yollar izlediklerinin bilincinde olmak, öğretmenlere, yaptıkları öğretimi öğrencilerinin tercih edilen bilişsel üsluplarına göre ayarlamaları olanağını sağlar. Okul görevlerini belirli bilgi işleme üsluplarının gücü ile eşleştirmeye daha fazla duyarlılık göstermek, çocuklara daha başarılı öğrenme deneyimleri sağlayabilir.

Zekâ

Çocuklar arasındaki biliş farklılıklarını ele almada bir başka yaklaşım onların *zekâ*'larını değerlendirmektir. Bu, genellikle belirli türde ilgi, akıl yürütme ya da bellek gerektiren testlerle yapılır. Bir çocuğun böyle bir testten elde ettiği puanın zihinsel gücü göstermesi beklenir ve bu puan çocuğun aynı genel düzeyde işlev görüp görmediğini belirlemek için aynı yaştaki diğer çocukların puanlarıyla karşılaştırılabilir.

Psikologlar zekânın tanımı üzerinde ne şimdi anlaşmaktadırlar, ne de hiçbir zaman anlaşabileceklerdir. Kimileri zekâyı doğuştan belirlenmiş genel bir bilişsel gizilgüç sayarlar. Başkaları zekâyı oldukça karmaşık bir algı, bellek, değerlendirici düşünme, yakınsak ve ıraksak düşünme, tanıma vb. bileşimi olarak görürler, ama bu değişik yeteneklerin neler olduğu konusunda anlaşamazlar.

Zekâ genel yetenek olarak tanımlandığında, birbirine bağımlı becerileri ölçmeyi amaçlayan testler geliştirildi. Eğer zekânın değişik bir dizi beceriden oluştuğu düşünü-

lürse, her beceriyi bağımsız olarak ölçen maddeler (items) seçilir. Her iki durumda da test, geniş evreni temsil edebilen bir çocuk örneklem grubuna uygulanarak *standardize* edilir. Her yaş düzeyinin ortalama performansı bulunur ve bu belirli bir çocuğun yetenek açısından bunun altında mı, üstünde mi, yoksa ortalama mı olduğunu belirlemede kullanılabilir.

Böyle testlerin kökeni bu yüzyılın başlarına kadar gitmektedir; ilk çalışmalar, Fransız hükümeti, psikolog Alfred Binet ve Theophile Simon'dan özel eğitim görebilmeleri için, geriliği olan çocukları belirlemede kullanılacak bir yol bulmalarını istediği zaman başladı. Binet ve Simon farklı yaşlardaki genel zihin yeteneklerini ve öğrenmeyi ölçtüğüne inandıkları test maddelerini geliştirdiler. Çok sayıda çocuğa uyguladıktan sonra okulda başarılı olanlarla olmayanlar arasında ayırım yapamayan soruları çıkardılar. Her yaş düzeyi için ortalama puanları da hesapladılar ve her yaş grubunca tipik olarak çözülen test maddelerini belirlediler. Çabalarının sonucu *Binet-Simon Ölçeği* oldu. Stanford Üniversitesi'nden Lewis Terman 1916 yılında Binet-Simon Ölçeği'ni Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılmak üzere gözden geçirdi, böylece ilk temel Amerikan Zekâ Testi ortaya çıktı. Test zaman zaman değişiklikler geçirdi, ama *Stanford-Binet Zekâ Ölçeği* adıyla hâlâ yaygın olarak kullanılmaktadır.

Terman'ın çalışmalarından bu yana başka tür zekâ testleri de geliştirildi. David Wechsler sözel ve edimsel yetenekleri ayırmak üzere bir test geliştirdi. *Çocuklar İçin Wechsler Zekâ Ölçeği* (kısaca WISC) genel bilgi, kavrama ve sözcük dağarcığı soruları aracılığıyla sözel becerileri ölçer. Performans ölçeği, öykü resimlerini doğru sırayla düzenleme, bildik nesnelerin karton yapbozlarını birleştirme, resimlerde eksik parçaları bulma gibi görevlerden oluşur.

Stanford-Binet gibi Wechsler de bireysel olarak uygu-

lanır. Bu zaman alıcı ve pahalı bir işlem olmakla birlikte, bu testlerin yandaşları bu işlemin daha kesin değerlendirmeler sağladığına inanmaktadırlar. Öte yandan, öğrenci gruplarına verilebilecek "kağıt-kalem" zekâ testleri de geliştirilmiştir. Örneğin *Otis-Lennon Zihinsel Yetenek Testi* ve *Lorge-Thorndike Çok Yönlü Test Bataryası* sıklıkla kullanılan iki zekâ testidir.

Zekâyı ölçmeye ilgi arttıkça birtakım yazarlar bazı etnik ve ırksal grupların ortalama zekâ bölümü (ZB) puanlarının diğerlerindekinden daha düşük olduğuna işaret ettiler. Yüksek puan alan grupların kalıtsal olarak mı daha zeki oldukları, yoksa farklılıklardan eğitsel ve diğer çevresel avantajların mı sorumlu olduğu konusunda şiddetli tartışmalar yapıldı.

Zekâ Ölçümünde Yanlılık

Bazı psikologlar zekâ bölümü (ZB) puanlarındaki etnik farklılıkların büyük ölçüde çoğunluğun kültürel görüşünü temsil eden test yapımcılarının yanlılığından kaynaklandığını düşündüler. Onlara göre zekâ testleri Anglosakson diline, değerlerine, kültürüne inanç ve öğrencilerin bu siyasal görüşe uyacakları beklentisi üzerinde kuruludur (Kamin, 1974).

1930'ların sonlarına doğru *kültürden bağımsız* bir zekâ testi geliştirme yönünde bir akım ortaya çıktı. Cattel 1944'te böyle bir testi ilk kez yayınlayanlardan biridir. Ne yazık ki bu çaba başarılı olamadı, çünkü hiçbir testin kültürel sayıltılardan bağımsız olamayacağı kısa zamanda görüldü.

Daha sonra, zekânın ölçümünde bir *kültürel yansızlık* vurgusu kültürel farklılıkların performans testleri üzerindeki etkilerini azaltmaya çalıştı. Kültürel yansızlık testleri, akademik sözcük dağarcığından kaçınıyorlar ve etnik grup-

ları, sosyoekonomik düzeyleri ya da coğrafi yerleri ne olursa olsun bütün çocukların tanıdığı sözsüz görevleri vurguluyorlardı. Fakat bu çabalar da pek çok eleştiriye konu oldu. Tannenbaum (1965) zekâ testlerinin özgül olarak gelecekteki performansı kestirmeye yönelik olduğunu ileri sürdü. Eğer seçilen test maddeleri ya da görevleri birey ya da grup farklılıklarını örtbas ederse, böyle bir test problem çözmede güçlü ve zayıf yönler hakkında bilgi sağlamada büyük ölçüde sınırlıdır.

> Psikometristler ve psikologlar kültürden bağımsız ya da kültürel yansız testlerin düş kırıklığı yarattığı ve amaçlarına ulaşmaktan uzak kaldığı konusunda görüş birliği içindedirler; azınlık çocuklarının bu testlerde geleneksel zekâ testlerinde olduğundan daha düşük değilse bile en azından onlardaki kadar kötü performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Samuda, 1975, s. 142).

Yakın zamanlarda, sosyoekonomik, kültürel ve eğitimsel temelin etkilerinden doğan test yanlışlıklarını azaltan zekâ testleri geliştirmeye yönelik yeni çabalar görülmektedir. Jane Mercer ve June Lewis (1978) test yanlılığı sorunlarıyla yeni bir yolla başa çıkmayı deneyen *Çok Çoğulcu Değerlendirme Sistemi*'ni (System of Multi-Pluralistic Assessment: SOMPA) geliştirdi. SOMPA, genel bir zekâ puanı yerine geçmek üzere "hesaplanmış öğrenme gizilgücü" kavramını desteklemektedir. Mercer, çocukların öğrenme gizilgücünün, birey olarak çocukların zekâ testi puanlarının benzer sosyokültürel temelden gelen başka çocukların puanlarıyla karşılaştırılarak belirlenebileceğine inanmaktadır. Mercer, yeni test formları geliştirmek yerine, yeni karşılaştırma grupları kurmakta ya da benzer çocuk yetiştirme deneyimleri ve eğitim olanakları olan çocuklara ilişkin *normlar* geliştirmektedir. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları eksik olduğu için SOMPA henüz tam olarak değerlendirilememek-

tedir (Nuttall, 1979). Ancak, SOMPA, zekâ ölçümüne, ölçmenin toplumsal ve kültürel doğurgularını açıkça kabul eden bir yaklaşımı temsil etmektedir.

Zekâ Bölümü Puanlarının Anlamı

Zekâ testleri geçerli midir? *Geçerlik* bir testin ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçmesidir. Bir testin çocukların zihinsel yeteneklerini gerçekten ölçtüğünü nereden biliyoruz? Genellikle psikometristler –bu alanda çalışan psikloglara bu ad verilir– çocukların test puanları ile notları, öğretmen değerlendirmeleri, başarı testlerinin ve başka zekâ testlerinin sonuçları arasındaki korelasyonlara bakarak testlerini geçerli kılmaya çalışırlar. Eğer zekâ testlerinden yüksek puan alan çocuklar aynı zamanda çok iyi notlar, olumlu öğretmen değerlendirmeleri ve diğer testlerden de yüksek puanlar alırlarsa, testin geçerli olduğu varsayılır. Gerçekten, grup zekâ testleri okul başarısını çok iyi yorumlarlar (Sax, 1980).

Çocuklara ilişkin zekâ test puanları gelecekteki bilişsel performansı kestirmede ne kadar iyidirler? Boylamsal araştırmalar bebek zekâ testi puanları ile orta çocukluk zekâ bölümü (ZB) arasında hemen hemen hiçbir ilişki bulamamaktadır (Hanzik, 1976). Bununla birlikte, orta çocukluktaki performans yetişkinlikteki zekâ bölümünü oldukça iyi kestirmektedir; bunun nedeni, hem çocuk hem de yetişkin zekâ testlerinin problem çözmeyi ve sözel becerileri vurgulamaları olabilir. Ancak, zekâ bölümü puanında çocukluk yıllarında oldukça büyük değişiklikler olabilir. Bir çalışmada her üç çocuktan biri iki buçuk ve on yedi yaşlar arasında otuz ya da daha fazla puanlık bir değişme gösterdi (McCall, Appeltaum ve Hogarty, 1973).

Çocukların zekâ bölümü sınıf dışındaki performansı kestirir mi? Bu soruyu yanıtlamak için çocukların zekâ bö-

lümü puanlarının ne anlama geldiği anımsanmalıdır. Eğer Stan'ın zekâ bölümü ortalamanın üstündeyse, bu onun kendi yaşındaki diğer çocuklardan daha fazla test maddesini doğru olarak yanıtladığı ve büyük olasılıkla okulda başarılı olacağı anlamına gelir. Eğer Oliver'in puanı ortalama bir puansa, bu onun kendi yaşındaki çocukların çoğundan daha az test puanını doğru olarak yanıtladığı anlamına gelir. Neden böyle yapmıştır? Zayıflık, örneğin sözel yetenekteki ya da dikkat alanı genişliğindeki zayıflık, başka alanlardaki performansını etkilemiş olabilir. Test alma tutumları ve güdülenme eksikliği puanını açıklayabilir. Beyin incinmeleri, merkezi sinir sistemindeki bozukluklar, hatta küçük bir hastalık da açıklayıcı olabilir. Ev çevresinin ve aile geçmişinin etkileri Oliver'in zekâ bölümüne kesinlikle yansıyacaktır. Bütün bu olası etki kaynakları onun işindeki performansını da etkileyecek midir? Eğer testle değerlendirilen bilişsel beceriler işte gereksinim duyulan becerilerin aynısı ise, zekâ bölümü puanı gelecekteki başarıya ilişkin bazı ipuçları verebilir.

Zekâ Üzerinde Ailenin Etkileri

Çoğumuz, çocukların aileleri içindeki deneyimlerinin zekâlarını önemli ölçüde etkilediğini varsaymakla birlikte, zihinsel farklılıkların çevresel nedenleri konusunda görece çok az şey biliriz (Willerman, 1979). Kalıtım ve çevrenin zekâya göreli katkılarını belirlemeyi amaçlayan ikiz çalışmaları yalnızca genel ipuçları vermektedir. Araştırmacılar, daha yakınlarda, hangi etkilerin zekâ ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaya çalışırken, olası çevresel etkileri özgül etkenlere ayırmaktadırlar (Bradley ve ark., 1977; Marjori-Hanks, 1977; White, 1978). Bu etkiler ana babanın eğitimini, sosyoekonomik düzeyini, zekâ bölümünü, konuşmanın belirginliğini, disipline yaklaşımı, evdeki kitap sayısını,

akraba ziyaretlerinin sıklığını, oyun çevresinin güvenliğini, kardeş sayısını ve yaş açısından çocuğun onlar arasındaki konumunu içermektedir.

Araştırmacılar benzer ırk ve sosyoekonomik gruplardan aileler arasında bile hiç de küçümsenemeyecek bir çeşitlilik bulmaktadırlar (Trotman, 1977; Bradly ve ark., 1977). Bir ailenin toplumsal ve ekonomik sınıfı, çocukların zekâ bölümü ile, evin özel yönlerinden ve ana babanın çocuk yetiştirme uygulamalarından daha az ilişkili görünmektedir. Kuşkusuz, ana babanın zekâ bölümü evdeki etkenlerle çok yakından ilişkilidir ve ana babanın çocuklarına karşı davranışları çocukların bireysel özelliklerine bağlıdır.

Birçok araştırma, çocuklar yoksul bir çevreden daha iyi bir çevreye taşındıklarında zekâlarının belirgin bir biçimde iyileştiğini göstermiştir. Scarar ve Weinberg (1976) sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerce evlatlık alınan 130 siyah ve melez çocuğu inceledi. Bu çocukların ortalama zekâ bölümleri 106, aynı coğrafi bölgede kendi evlerinde büyüyen siyah çocuklarınki ise 90 idi. Bu sonuçlar, toplumsal ve genetik değişkenlerin de rolü olmakla birlikte, zekâ bölümünü belirlemede toplumsal çevrenin baskın bir rol oynadığı görüşünü desteklemektedir.

Milwaukee Projesi'nde (Heber, 1978) alt sosyoekonomik düzeyden siyah çocuklar ilk bebeklikten okul çağına kadar bir zihinsel gelişim programına katıldılar. Dokuz yaşına geldiklerinde ortalama ZB'leri 108'di, kontrol grubununki ise 80'di. Oldukça az rastlanan bu durumda çocukların çevresinin aynı kalmasına karşın, zekâ bölümü puanındaki kazançlar programın bitmesinden sonra da sürdü. Bu, belki de bu programın bebek ve ana baba uyarımı üzerinde ikili odaklanmadan kaynaklanmış olabilir. Ana babaları çocuklarının eğitimine karıştıran erken önlem programları genellikle en başarılı programlar olmaktadır (Ta-

wis, 1976). Aile çevresinin özgül niteliklerinin etkin bir biçimde yeniden yapılandırılması hem çocuklarda hem de ana babada bilişsel gelişimi kolaylaştırabilir.

Tablo 10.4

10 Yaşın Altındaki Özürlü Çocukların Tahmini Sayıları

Kategori	*Yüzde*	*Sayı*
Konuşması bozuk	3,5	2.293.000
Zekâ gerisi	2,3	1.507.000
Öğrenme özürlü	3,0	1.966.000
Davranışı bozuk	2,0	1.310.000
İşitmesi bozuk	0.575	372.000
Ortopedik özürlü	0.5	328.000
Görme özürlü	0.1	66.000
Çoklu özürlü	0.06	40.000
Toplam	12.035	7.882.000

Kaynak: Aid to States Branch, Bureau of Education for the Handicapped, U.S. Office of Education, 1976.

Ayrıksı Çocuklar

Zekâ testleri eğitimcilerin ortalama bir öğrenciden farklı çocukları belirlemede kullandıkları yollardan biridir. Normdan anlamlı biçimde farklılaşan çocuklara *özürlü* adı verilebilir, fakat şimdi bunlar daha yaygın olarak ayrıksı (exceptional) çocuklar diye adlandırılmaktadır. Ayrıksı çocuklar çok parlak olan ya da zihinsel, fiziksel, duygusal ya da duyusal bozuklukları olan çocuklardır. Ayrıksılık kategorileri ve bunların her birindeki tahmini çocuk sayısı Tablo 10.4'te verilmiştir. Bu yaş grubundaki yaklaşık 1,5 milyon parlak çocuğu da eklersek, Birleşik Devletler'deki

ayrıksı çocukların toplam sayısı 9 milyonu aşmaktadır.

Üçüncü Bölüm'deki doğum öncesi gelişime ilişkin tartışmamızdan anımsayacağınız gibi, belirli genetik ve çevresel etkiler özür yapan koşullara neden olabilir. Bu koşullardan bazıları doğumda ya da doğumdan hemen sonra ortaya çıkarılabilir. Fakat, bebeklik ve ilk çocukluk sırasında, ana babalar ve bakıcılar normal gelişim hızında görülebilecek sapmalara karşı dikkatli olmalıdırlar. Başka çocuklar ciddi kazalarda yaşanan yaralanmaların sonucu olarak özürlü kalırlar.

Çocuklar beş yaş dolaylarına ulaştıklarında, okul, daha önce farkına varılmamış daha az ciddi özürlerin açığa çıkarılmasında önemli bir sorumluluk üstlenir. Böyle belirlemeler iyi ve kötü sonuçlar doğurabilir. Olumlu yönde, (1) tedaviye başlanabilir, (2) toplumsal hizmetler ve özel eğitim kaynakları kullanıma hazır hale getirilebilir ve (3) çocuklar için beklentiler uygun bir biçimde ayarlanabilir. Olumsuz yönde, (1) çocuklardan çok az şey beklenebilir, (2) özürlü etiketine özürlü damgası eşlik edebilir ve (3) çocukların kendi yetenekleri konusundaki algıları ketlenebilir.

Yakın geçmişte çıkarılan federal yasalar kamu okullarının özürlülere yardım etme katılımını genişletmiştir. Kamu Hukuku'nun *Bütün Özürlü Çocuklar İçin Eğitim Yasası* (1975) ile ilgili 94-142. maddeleri, üç-yirmi bir yaşlar arasındaki bütün özürlülerin, normal eğitime olabildiğince yakın koşullarda bedava ve uygun bir kamu eğitimi almalarını garanti etmektedir. Yasa, özürlü çocukların normal bireyler gibi olabildiği kadar tedavi edilmeleri gereğini açıkça buyurur. Özürlü çocukları normal sınıflarla koşullar elverdiğince bütünleştirmeye *kaynaştırma* adı verilmektedir. Yasa ayrıca, ana baba, koruyucu, öğretmen ya da diğer diplomalı okul personeline, ek hizmetlerin çocuğun yararına olacağını düşünmeleri durumunda, bir çocuğu profes-

yonel değerlendirme için uygun kurumlara gönderme görevini de yüklemektedir. Ek gereksinmeler ortaya çıktığında özel sınıflar, özel öğretmenler ya da özel eğitim destek kurumları yardım için harekete geçerler. Dolayısıyla, bütünleştirme özürlü çocukların hepsinin normal sınıflara dönmesi anlamına gelmez. Normal çocuklarla etkileşimin bilişsel, toplumsal ve duygusal olarak yararlı olabilmesine karşın, ayrıksı çocuklar sık sık özel öğretim programlarına gereksinme duyarlar (Haring ve Krug, 1975).

Üstün Çocuk

"Üstün"lüğü oluşturanın ne olduğu konusunda bir karışıklık ve görüş ayrılığı vardır. Birçok otorite, üstün (gifted) bireylerin karmaşık ve üst düzeyde soyut bilgilerle kolayca başa çıkabilmeyi sağlayan üstün merkezi sinir sistemine sahip olduklarına inanmaktadır. Kimileri üstünlüğün genel zihinsel üstünlüğü temsil ettiğine, kimileri de özel bir yeteneği yansıtabileceğine inanırlar. Bazıları üstünlüğün az görülen bir yaratıcılık içerdiğini düşünürken, bazıları da onun üstün akademik başarıyı temsil ettiğini kabul ederler. Bazıları üstünlüğü 130 ya da daha yüksek bir zekâ bölümü olarak tanımlarlar. Üstünlüğü tanımlarken akla gelen bir soru, "parlak"lığın bitip "üstün"lüğün başladığı yeri nasıl belirleyebileceğimize ilişkindir. Genellikle "üstün" etiketi bir okul evreni içindeki en tepedeki yüzde 3-5 oranı için kullanılır (Mortinson, 1974).

Sovyetler Birliği 1957'de yörüngede dönen ilk uydu olan Sputnik'i uzaya gönderdiğinde, sonuçta Birleşik Devletler'in teknolojide kaybettiği önderliği yeniden kazandırabilecek üstün gizilgücü olan çocukların belirlenmesi ve yetiştirilmesi konusuna bu ülkede büyük ilgi uyandı. İzleyen on yılda bu ilgi, eğitim eşitsizliklerinin ve özürlülerin gereksinmelerinin farkına varılması yüzünden gölgede kal-

dı, fakat son zamanlarda ilginin yeniden uyandığını gösteren belirtiler vardır.

Okullarda üstünlük çoğu zaman göz ardı edilmektedir; çünkü üstün çocukların her çevrede başarılı bir uyum yapabildiklerine inanılmaktadır. Okul yöneticileri ve halk çoğu kez üstünleri özel programlar için seçip ayırmanın seçkincilik olacağını düşünmektedirler. Ancak, bu yolun bugünkü yandaşları, üstünler için harcanan paranın ve çabanın onların topluma daha sonraki katkıları biçiminde iyi ürün veren bir yatırım oluşturduğunu savunmaktadırlar.

Yalnızca ortalama çocuklar için çalışan bir eğitim sistemi üstün çocuklar için güçlükler çıkarabilir. Bu "hızlı öğreniciler" sınıflarda sıkılabilir, düzeni bozabilir ve kendilerini "farklı" hissedebilirler. Bunun gerçekleşmesi tehlikesi avantajsız çevrelerden gelen üstün çocuklar için özellikle büyüktür.

Anthony T. örneği çarpıcıdır. Güneybatı Philadelphia'da yaşayan, beşinci sınıf öğrencisi olan Anthony , uzun boylu, kaslı, zekâsı ortalamanın üzerinde zenci bir erkek çocuktur. Zekâ bölümü 140 olan bu çocuk okumayı, özellikle Doyle, Poe ve Chesterton'un gizemli öykülerini okumayı sevmektedir. Sanat ve yaratıcı yazma yoluyla kendini anlatmada yeteneklidir. Okulunda matematik ve fen derslerindeki başarısı da ortalamanın oldukça üstündedir. Babası aileyi desteklememekte ve çoğu zaman evde olmamaktadır. Hemşire olan annesinin işi onu öğleden sonraları ve akşamları evden uzak tutmaktadır. Anthony tek çocuk olduğu ve çoğunlukla kendi başına bırakıldığı için komşu çetelerle gitgide daha fazla birlikte oluyordu. Gittiği okul çok az üstün çocuğun bulunduğu aşağı bir sosyoekonomik bölgededir. Öğretmenlerinden bazıları Anthony'yi gerçek bir "üçkağıtçı" sayarken, diğerleri de onun başarıya ya da ciddi sorunlara gizilgücünün farkındaydılar. Bireysel öğretim ve onun yetenekleri ve ilgileri üzerine kurulmuş özel

zenginleştirme deneyimleri aracılığıyla onun gelişimine yol göstermeyi umuyorlardı.

Yalnızca ortalama öğrencilere yönelik bir eğitim sistemi sadece üstün çocukları güdülemede başarısız olmakla kalmaz, onların bilişsel gelişimini gerçekten geriletebilir. Tıpkı özürlü çocukların özel eğitime gereksinmeleri olduğu gibi, üstün öğrenciler de yetenek ve ilgilerine karşı özel bir duyarlılığa gereksinme duyarlar.

Üstün ve yetenekli çocuklar nasıl ortaya çıkarılır? Birçok okul sistemi grup zekâ ve başarı testlerine güvenir, ama Mortinson (1974) çeşitli yaklaşımların kullanılabileceği görüşündedir; bunların arasında bireysel zekâ ve yaratıcılık testleri, ana babadan, yaşıtlardan, öğretmenlerden ve çocukların kendilerinden alınan biyografik bilgiyle, çocukların yarattığı ürünler de vardır. Öyle görünüyor ki, gitgide daha fazla okul sistemi bu belirleme yöntemlerini kullanmaktadır.

Yaratıcılık ve İmgeleme

Üstün çocuklar için hazırlanan çoğu eğitim programları amaç listelerinde yaratıcılığa öncelik verirler. Piaget genel eğitim için uzun vadeli amaçları sıraladığında yaratıcılık ön sırayı alıyordu.

> Eğitimin temel amacı yeni şeyler yapma yeteneğine sahip bireyler yaratmaktır, diğer kuşakların yapabildiklerini tekrarlamaktan öteye geçemeyen bireyler değil! Yaratıcı, icat edici, keşfedici insanlar... Eğitimin ikinci amacı eleştirici olabilen, doğruluğunu araştırabilen, sunulan her şeyi kabul etmeyen beyinler oluşturmaktır (Piaget, 1964, s. 5).

Zekâ kavramı için olduğu gibi yaratıcılık için de üzerinde görüş birliğine varılmış bir tanım bulmak güçtür. Psiko-

loglar genellikle üç öğe üzerinde odaklaşırlar. Yeni ve yararlı bir *ürün,* ıraksak ama yararlı, temelde yatan bir *süreç,* ya da doğal ama esinli, öznel bir *yaşantı* (Getzels, 1975). Bu farklı görüşler nedeniyle, yaratıcı insanları belirlemede pek çok farklı ölçüt seçilmekte ve kullanılmaktadır. Bir zekâ testinde üstün başarı, yaşıtlardan ve otoritelerden yüksek bir değerlendirme, özel yaratıcılık testleri en çok kullanılan ölçümler arasındadır. Şu tanım çeşitli tanımların anlaşılabilir bir sentezidir: *Yaratıcılık,* bir amaca ulaşan yeni fakat uygun bir fikrin ya da yaratının ortaya konması ve zaman içinde işlenmesidir. MacKinnon'un(1975) özlü biçimde belirttiği gibi, yaratıcılık "zaman içine yayılmış, yenilik, uyarlanabilme ve gerçekleştirilebilme özelliklerine sahip bir süreçtir." (s. 68).

Yaratıcılık ölçümü: Okullarda yaratıcılık ölçümleri, yaygın olarak, özel yaratıcılık testlerinin kullanılmasını içerir. Böyle bir araç Mednick ve Mednick tarafından geliştirilen ve sözel akıcılığı ölçen *Uzak Çağrışımlar Testi*'dir (Remote Associates Test). Bu test, bir dizi sözcüğün birden çağrıştırdığı olağan dışı çağrışımları yakalayabilmeyi sağlayan bir yetenek gerektirir. Örneğin, şu üç sözcükle ilişkili olan sözcük hangisidir: "pastalar" (cookies), "on altı" (sixteen), "kalp" (heart). Ya da şu üç sözcükle: "dürtme" (poke), "git" (go), "melas" (molasses). Ya da daha zor bir başka üçlü: "sürek avı köpeği" (hound), "ağlama"(cry), "ıslık" (whistle). (Yanıtlar bölümün özetinde). Mednick'ler yaratıcılığın birbirinden uzak fikirler arasındaki ilişkileri sormayı içerdiğini düşündükleri için testlerinin yaratıcılığı ölçtüğüne inanmaktadırlar. Diğer eleştirmenler (Worthen ve Clark, 1971) bu görüşe katılmamakta ve bu testi temelde yaratıcılıktan çok dil yapısına duyarlığı ölçen bir araç olarak görmektedirler.

Küçük çocuklarda yaratıcılığı ölçmede en yaygın olarak kullanılan araç *Torrance Yaratıcılık Testleri*'dir (Tor-

rance Tests of Creativity). Bu testlerin yaratıcı düşüncenin dört yönünü ölçen bir sözel ve bir de biçimsel versiyonu vardır: Akıcılık, esneklik, özgünlük, geliştirme. Sözel bölümdeki görevlerden biri çocuklara bir resim verir ve onlardan, (1) resimde ne olduğunu ortaya çıkarabilmek için gereksinim duyabilecekleri sorular üretmelerini,(2) resimdeki olay için elden geldiğince uzun bir nedenler listesi oluşturmalarını ve, (3) gelecekte ne olabileceğini kestirmelerini ister. Başka bir sözel görev çocuklardan iyi bilinen bir nesnenin olağandışı kullanımlarını düşünüp söylemelerini ister. Biçim testindeki görevler bir daire ya da dalgalı çizgiler gibi bir biçim takımından hareketle farklı resimler oluşturma üzerine kuruludur. Burada da Torrance testlerinin yalnızca zekâ testleri olduğuna ilişkin eleştiriler vardır (Wallach, 1968), fakat bu konuda yapılan yeni bir tarama çalışması bu testlerde ırksal ve sosyoekonomik yanlılıkların bulunmadığı, yaratıcı yeteneklerin kalıtımsal olmadığı doğrultusunda kanıtlar sağlamıştır (Torrance, 1975). Böylesi bulgular, eğer yinelenebilirse, zekâ ile yaratıcılık arasındaki ayırımı destekleyecektir.

Yaratıcılık ve zekâ: Wallach ve Kogan'ın (1965) zekâ testlerinde başarılı olan çocukların yaratıcılık testlerinde başarılı olmayabildiklerine ilişkin görüşlerine daha önce değindik. Beklenebileceği gibi, hem zekâ hem de yaratıcılık testlerinden yüksek puan alan çocuklar kendilerine güvenleri çok yüksek, toplumsal olarak güvenli, akademik olarak üstün çocuklardı. İlginç bir biçimde, yüksek yaratıcılık-düşük zekâ puanları olan çocukların özgüvenleri ve özsaygıları düşüktü, toplumsal olarak yalıtılmışlardı ve sınıfta düzeni bozan davranışlarda bulunmaya daha eğilimliydiler. Yaratıcılık testlerinden düşük, zekâ testlerinden yüksek puan alan çocuklar sınıfın beklentilerine daha kolay uyan, akademik görevlerde başarılı olan, fikirlerini açıklamaktan ya da riske girmekten kaçınan ve çok az kaygı gösteren ço-

cuklardı. Her iki boyutta da düşük puan alan çocuklar okuldaki toplumsal etkileşimlere önem veriyor, dolayısıyla toplumsal olarak dışadönük ve özgüvenli görünüyorlardı. Böylece, bir kez daha, okulların değişik çözümler gerektiren bireysel farklılıklarla karşı karşıya olduklarını belirtmekte yarar vardır.

Yetişkinler ve yaratıcılığı özendirme: Yetişkinler çocuklarda yaratıcılığı nasıl özendirmekte ya da geliştirmektedirler? İlkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde değişik yaklaşımlar denenmektedir: Verimli Düşünme Programı ve Purdue Yaratıcı Düşünme Programı gibi karmaşık program malzemeleri, Osborn-Parnes Yaratıcı Problem Çözme Eğitimi gibi genişletilmiş düşünme teknikleri; yaratıcı sanatları vurgulamak; yayın araçları ve okuma programları; öğrenci etkileşim becerilerini iyileştirme konusunda öğretmenleri hizmetiçi eğitimden geçirmek bu yaklaşımlar arasında sayılabilir (Torrance, 1976). Böylece eğitsel stratejiler üzerinde yenilerde yapılan bir tarama, yaratıcılığın özel olarak tasarımlanmış öğretim programları ve etkinlik düzenlemeleri ile geliştirilebileceği görüşünü desteklemektedir (Mansfield, Busse ve Krepelko, 1978). Bu okul yönelimli gelişim yaklaşımlarına ek olarak, ana babaların çocuklarının yaratıcılığını kolaylaştırabilecekleri özel yollar öneren araştırmalar da vardır.

Jerome Singer, çocukların düşlemleri üzerindeki çalışmalarına dayanarak, erken mış-gibi etkenliği ile sonraki yaratıcılık arasında yakın bir ilişki bulunduğu sonucuna varmıştır. Bazı çocuklar düşlemsel oyuna çok eğilimli görünmektedirler ve Singer böyle çocukların ayrıca, (1) sık sık ıraksak düşünme etkinliklerine girmek, (2) daha fazla yeni fikirlere sahip olmak ve, (3) oyundan daha fazla zevk almak eğiliminde olduklarını belirtmektedir. İmgesel oyunların çoğu sonraları kendini gösterebilecek sanatsal ve bilimsel bir eğilime işaret edebilir. Aşağıda verilen durumlar

bir çocuğun düşleme ve mış-gibi'ye eğilimini güçlendirirler:

1. Göreli olarak korunmuş bir ortamda mahremiyet ve uygulama olanağı; bu ortamda dış çevre içsel etkinliğe daha büyük bir dikkatin yoğunlaştırılmasına elverecek ölçüde zengindir.
2. Anlatılan öyküler, kitaplar ve oyun araçları biçiminde çeşitli malzemenin hazır bulunması.
3. Hemen hareket ve algı tepkisi istemlerinde bulunan yaşıtların ya da yetişkinlerin müdahalesinden kurtulma.
4. Mış-gibi etkinliklerini özendiren ve bunun nasıl yapılacağına ilişkin örnekler sağlayan yetişkin modellerin ya da daha büyük yaşıtların bulunması.
5. Mahremiyetin ve mış-gibi etkinliklerin oldukça değerli bir oyun biçimi olarak kültürel açıdan kabul edilmesi(Singer, 1973, s. 198-199).

Singer'in "kültürel kabul" konusunda değindiği son nokta, akademik konularda, bu bölümde tartışılan bütün çocuklara uygulanabilir. Ana babalar, öğretmenler ve diğer yetişkinler, farklı bilişsel üslupları ve zekâ düzeyleri olan çocukların, üstün ya da özürlü olabilen ayrıksı çocukların bireyselliğine saygı göstermeyi öğrendiklerinde, bu çocuklar gereksinme duydukları ve hak ettikleri eğitsel program çeşitliliğine kavuşabileceklerdir.

ÖZET

Orta çocukluktaki çocuklar genellikle Piaget'nin *somut işlemler* dönemindedirler. Bu dönemde bilgiyi işlemede zihinsel *işlemler*'i kullanmaya yeteneklidirler. Bu onların düşüncesine *odaktan uzaklaşma, tersine çevrilebilirlik, dönü-*

şümsel düşünme özelliklerini ve *gerçeği çıkarsama* yeteneğini kazandırır. Somut işlem dönemindeki çocuklar şimdi *korunum, sınıflama, sıralama* ve *geçişlilik* süreçleri aracılığıyla fiziksel nesnelerle başa çıkmaya yeteneklidirler. Bu dönemdeki çocuklar işlem öncesi dönemdeki çocuklardan daha az benmerkezcidirler.

Bir sayı korunumu görevinde somut işlem dönemindeki çocuklar nesneleri yanlışsız *sayma*'ya, *birebir karşılıklılığı* kullanarak takımlar oluşturmaya ve mantıksal kurallara uygun olarak *takım ölçütlerini karşılaştırma*'ya yeteneklidirler.

Belirli mizah türlerinden zevk alma yeteneği de orta çocukluk sırasında gelişir. Paul McGhee dört evreli bir mizah gelişimi modeli önermektedir. Çocuklar *tutarsız davranışlar*'dan *tutarsız adlandırma*'ya, oradan *kavramsal tutarsızlık*'a, oradan da *çoklu anlamlar*'a doğru ilerlerler.

Orta çocuklukta ahlak gelişimi Piaget'nin *özerk ahlak* dönemine girer. Bu dönemde çocuklar ahlaki yargılarda bulunurken durumsal ve içsel kişisel etkenleri dikkate alabilirler. Kohlberg ahlakta genellikle orta çocukluğun sonlarına doğru gelişen bir *geleneksel düzey* belirlemiştir. Bu düzeyde çocuklar içselleştirilmiş standartlara uyarlar.

Toplumsal öğrenme kuramcıları ahlaki davranışı etkileyen toplumsal etkenler üzerinde durmuşlardır. *Ceza*'nın ve *bilişsel yapılandırma*'nın kullanılması, gerektiğinde direnebilmeyi sağlayan *heyecansal denetim* ve *bilişsel denetim*'le sonuçlanır.

Ahlak gelişimini kolaylaştırma çabaları genellikle ana babalar için *tümevarım teknikleri*'ni, çocuklar için de *rol alma, ahlaki atmosfer* ve *bilişsel ahlaki çatışma* deneyimlerini vurgulayan bilişsel bir yaklaşımı benimserler.

Orta çocuklukta bilişsel yeteneklerdeki birçok bireysel farklılık okulda dikkati çeker hale gelir. *İçtepisellik* ve *düşüncelilik* gibi *bilişsel üslup* farklılıkları belirlenmiş ve araş-

tırılmıştır. Okullarda özgül bilgi işleme yöntemlerini öğretmeyi amaçlayan eğitim programları bir dereceye kadar başarılı olmaktadır.

Zekâ testleri okul çağı çocuklarının bilişsel yeteneklerinde bir dağılım alanı (range) ortaya çıkarmıştır. *Kültürden bağımsız* ve *kültürel yansız* testler etnik gruplar arasındaki puan farklarını azaltmada pek başarılı olamamışlardır. Günümüzün standardize edilmiş zekâ testleri okul başarısını oldukça iyi kestirebilmektedir. Deneyimin zekâyı etkilediği konusunda genellikle görüş birliği vardır, ama kalıtıma karşı çevrenin etki derecesi konusundaki tartışma sürmektedir.

Birleşik Devletler'de Kamu Hukuku'nun 94-142. maddeleri, bütün özürlü çocukların gereksinmelerini normal koşullara olabildiğince yakın bir biçimde karşılamak için kamu okul sistemine özel eğitim yükümlülüğü getirmiştir.

Üstün çocuklar bir ölçümler bileşimi aracılığıyla belirlenebilirler: Zekâ testleri, biyografik bilgi, ana baba ve öğretmen görüşleri, çocukların çabalarının ürünleri, yaratıcılık testleri. Bu çocukların özel gereksinmelerini karşılamayı amaçlayan programlar gitgide yaygınlık kazanmaktadır.

Yaratıcılık üstün çocuklar için olduğu kadar normal öğrenciler için de önemli bir eğitim amacıdır. Yaratıcı düşüncenin değişik yönlerini ölçen özel testler geliştirilmiştir. (Uzak Çağrışımlar Testi'nin üç maddesinin yanıtları: "tatlı" (sweet), "yavaş" (slow) ve "kurt"tur (wolf). Yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlayan okul programları yaratıcı performansta öğrenciye kazançlar sağlamaktadır. Ana babanın çocuklarda düşlemi ve erken mış-gibi etkinlikleri kabul etmesi yaratıcı davranışları özendirmeye yönelmektedir.

ON BİRİNCİ BÖLÜM

Okul Çocuğu: Kişilik Gelişimi ve Toplumsal Davranış



Büyük çoğunluğumuz için okula başladığımız ilk gün anımsanmaya değer bir gün olmuştur. Bu "büyüme" simgesini büyük bir istekle beklemişizdir.

Okuldaki ilk gününüzü anımsıyor musunuz? O ilk yıldaki ilk öğretmeninizi anımsıyor musunuz? Nasıl bir kadındı? Kadındı diyoruz, çünkü büyük olasılıkla çok azınızın üçüncü ya da dördüncü sınıftan önce erkek bir öğretmeni olmuştur.

Ya, o ilkokul yıllarında edindiğiniz arkadaşlar? Hiç kuşkusuz, onlardan bazılarıyla evde ailenizle olduğundan daha fazla zaman harcamaya başlamıştınız. Birlikte neler yaptınız: Cumartesi günleri sinemaya gitmek, bir limonata tezgahı kurmak, gülünç tekerlemeler ve fıkralar söylemek, birbirinize kuşdiliyle ya da gizli şifrelerle konuşmak? Nelerden korkuyordunuz: Yılanlardan ya da örümceklerden

mi, garip yaratıklardan mı, karanlıktan mı, yoksa her şeyden mi?

Orta çocukluk dönemini oluşturan altı-on iki yaşlar arasında çocuklar okulda 7000 saatten daha fazla zaman harcarlar. Bu zamanın büyük bölümü okuma, yazma ve hesaplama gibi bilişsel yetenekleri genişletmeye ve iyileştirmeye ayrılacaktır. Ancak, çocukların toplumsal davranışlarının çoğunu öğrendikleri yerler de okul ve oyun alanıdır. Aile, okul ve yaşıt grubu, hepsi birlikte orta çocukluk görevlerini öğretmekten sorumludur.

YENİ GELİŞİM GÖREVLERİ

Orta çocuklukta 10. Bölüm'de tartışılan bilişsel görevlere paralel toplumsal gelişim görevleri vardır. En önemli toplumsal görevlerden üçü, kişisel bağımsızlık kazanma, yaşıtlarla geçinmeyi öğrenme ve bir cinsiyet rolü öğrenmedir. Bu görevler bu bölüm boyunca tartışılacaktır.

Kişisel bağımsızlık kazanma: Okul yıllarının başında çocuklar ana babalarından duygusal bağımsızlıklarını değil, fiziksel bağımsızlıklarını kazanırlar. Bağımsızlık kazanma orta çocukluğun bitiminde bile tamamlanmayan yavaş bir süreçtir. Bu görev ergenlik boyunca ve hatta bir süre yetişkinlikte de sürer. Fakat birçok ilerleme kaydedilir. İkinci görev olan yaşıtlarla geçinmeyi öğrenmede başarılı olmak bağımsızlık kazanmakla yakından ilişkilidir ve yaşıt grubu bunun başarılmasında destek ve olanaklar sağlar. Ana babalarla ve öğretmenlerle karşılıklı anlayışa dayalı ilişkilerin kurulması demek olan üçüncü görev de çocukların bağımsızlıklarını kazanmalarına yardım eder.

Yaşıtlarla geçinmeyi öğrenme: Okul bu görevin başarılmasında öncelikli ortamdır. Toplumsallaşmadaki bu adım Amerikan kültüründe genellikle karışık cinsiyetli yaşıt grubu içinde, ilkokul yıllarında bir bayan öğretmenle

atılır. Havighurst (1972) bu görevi bir "toplumsal kişilik" kazanma süreci olarak tanımlamaktadır.

Uygun bir eril ya da dişil toplumsal rolü öğrenme. Bu görev ailede bebeklik sırasında gelişmeye başlamıştır ve orta çocuklukta çocuk ana babadan biriyle ya da diğeriyle özdeşleşirken pekiştirilir. Orta çocuklukta cinsiyet rolü beklentileri yaşıt gruplarına üye olmakla güçlenir.

Toplumsal Gelişim

Daha önceki tartışmalarımızdan (9. Bölüm) anımsayacağınız gibi, çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri toplumsallaşmadır. Bu süreç içinde bireyler, onlara yaşamları boyunca bir dizi grubun işlevsel üyeleri olmalarını sağlayacak değerleri, davranışları ve inançları öğrenirler.

Aile ve Ana Baba Etkisi

İlk çocuklukta olduğu gibi orta çocuklukta da toplumsallaşmanın etkileri başlangıçta aile ortamı içinde gözlemlenir. Daha önce sözü edilen önemli bir etki ana babalık üslubu idi (otoriter, demokratik ya da izin verici). İlk çocuklukta kabul etme-reddetme ve denetim-özerklik boyutları karşısındaki ana baba konumunun toplumsallaştırma açısından önemli etkileri vardır. Bu etkiler orta çocuklukta da görülür. Burger ve arkadaşları (1975), altı-on yaşlar arasındaki çocukların, davranışlarını annelerinin babalarından daha fazla denetlediği algısına sahip olduklarını, fakat çocuklar büyüdükçe denetimde bir azalma olduğunu belirtmektedirler. Kabul etme açısından, yedi yaşındakiler babalarının anneleri kadar kabul edici olmadığını düşünmektedirler. Ancak çocuklar büyüdükçe her iki ana baba da daha az kabul edici olmaktadır.

Bu farklılaşan ana babalık üsluplarının sonul etkileri

çocukların bu dönemin gelişim görevlerini başarılı olarak öğrenme yeteneklerine yansır. Sıcak ve kabul edici ilişkiler bir bağımsızlık ya da özerklik duygusunu destekler ve çocukların olumlu bir benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olur. Bunu okulda ve yaşıtlar arasında kazanılan başarılar izler. Öte yandan, düşmanca ve reddedici ilişkiler sonuçta çocukların öğretmenler ve yaşıtlar tarafından reddedilmesine ve güvensizlik ve utangaçlık gibi kişilik özelliklerine yansır.

İlk çocuklukta olduğu gibi orta çocuklukta da birçok ana baba çalışıyor olacaktır. Gerçekte, okul çağındaki çocukların annelerinin yaklaşık yüzde 60'ı çalışmaktadır. Bunların yüzde 63'ü tam gün, yüzde 37'si en azından yılın yarısında yarım gün çalışmaktadır (Hayghe, 1976). Bazı araştırmacılar (Howell, 1973) annelerin çocukları okula uyum sağlayıncaya kadar işe girmeyi erteleyebilecekleri düşüncesini ileri sürmekte, bazıları da (Hoffman, 1979) annenin çalışmasının, okul yaşındaki çocuklar üzerinde olumsuz bir etkiye yol açmadığını belirtmektedirler. Gerçekten, Hoffman'a göre, çalışan birçok anne evden uzakta geçen zamanı dinlenme isteğiyle güdülenerek, evde çocuklarıyla daha uzun süre birlikte olan çalışmayan annelerinkinden daha nitelikli zaman harcayabilirler. Daha önce de vurgulandığı gibi, *önemli olan* ana babalık üslubunun niteliğidir, niceliği değil.

Kardeşlerle etkileşimler gelişmeyi sürdürür. Okulun nasıl bir şey olduğuna, hangi öğretmenlerin iyi ve yardımcı olduğuna, hangilerinin olmadığına ilişkin ilk bilgileri küçük çocuklara çoğu zaman büyük kardeşler verirler. İlk çocuklukta olduğu gibi, böylesi bilgiler ve yaşantılar çocukların cinsiyetine, yaşına ve aile grubu içindeki konumuna göre değişecektir.

Çocuklar okula girdiklerinde, öğretmenlerin ve yaşıtların etkisi artarken ailenin etkisi azalmaya başlar. Çocuk-

lar daha bağımsız olurlar. Kestenberg (1970), eğer ana babalar çocuklarının daha fazla özerklik isteklerine uyum sağlayabilirlerse, okul yıllarının daha zevkli ve doyumlu hale getirilebileceğine işaret etmektedir. Bu sırada, oyun oynama, okuma, televizyon seyretme, konuşma ve yemek yemeyi de içeren oyun etkinliklerinin büyük bölümü hâlâ evde yer aldığı için ana baba etkisi zaten hâlâ güçlüdür.

Bu dönem aynı zamanda ana babaların, okul-aile birliği toplantılarına katılarak, sorunları ve ilerlemeleri tartışmak üzere öğretmenlerle bir araya gelerek, ev ödevlerine yardım ederek çocuklarının eğitimiyle ciddi bir biçimde ilgilendikleri zamandır. Ana babanın, özellikle de babanın yüreklendirmesi hem kızları hem de oğlanları güdüler görünmekte, benlik kavramı ve yaşıt ilişkileri üzerinde olumlu etkiler yapmaktadır (Pilling ve Pringle, 1978).

Ana babalar çocuklarının aileden okulun ve yaşıtların oluşturduğu toplumsal çevreye geçtiği dönemde boşanmaya yönelirlerse, çocuklar ek bir yükü omuzlamak zorunda kalacaklardır. Hetherington ve arkadaşları (1977) çocukların boşanmadan hemen önce ve hemen sonra okulda sık sık güçlükler yaşadıklarını bildirdiler. Santrock (1972) bu bulguyu doğruladı, fakat annenin yeniden evlenmesiyle başarının sık sık arttığını bildirdi. (Üzerinde araştırma yapılan çocuklar annelerinin yanında kalmaktaydılar). Boşanmanın sonuçlarından biri olan baba yokluğu birçok durumda düşük akademik başarı ile yakından ilişkili görünmektedir (Shinn, 1978). Ancak, eğer baba figürü yerine geçen birileri olursa bu durum uzun süreli birkaç etkisi dışında ödünlenebilmektedir (Wilson ve ark., 1975). Tek ana babalı ya da karma aileye geçişi olabildiğince kolaylaştırmak için çocukları boşanmanın kendi hataları olmadığına inandırmak konusunda çaba harcanmalıdır (9. bölüme Bkz.).

Bazı çocuklar, ana baba-çocuk ilişkileri iyi gitmediğin-

de kaygıdan ve stresten arada sırada "aile romantizmi"ne sığınarak kurtulmaya çalışırlar (Kaplan, 1974). Gerçek ana babalarına ilişkin düş kırıklıkları nedeniyle çocuklar özsaygılarını koruma çabalarına girerler. Örneğin, çocuklar kendi kendilerini gerçekte zengin ve ünlü bir ailenin çocukları olduklarına ve bu ailenin kendilerini kaçıran ya da ana babalarının kılığına giren bu sıkıcı ve acımasız yabancılardan kurtaracağına inandırabilirler.

Yaşıt İlişkileri

Beş-altı yaşlarındaki çocuklar, bilişsel işlevlerdeki önemli değişikliklerin (daha az benmerkezcilik, başkalarının duygularını daha iyi anlama) yardımıyla, okul öncesi yılların sonuna doğru başlayan arkadaş ve oyun arkadaşları çevresini genişletmeyi sürdürürler. Bu süreç çocuklar okula gitmeye başladığında önemli ölçüde hızlanır, okul, yaşıt grubu ilişkilerini geliştirmede birincil yerdir.

Dokuzuncu Bölüm'de *yaşıtlar*'ı (peers) kişinin kendi yaş ve konumundaki kişiler olarak tanımlamıştık. Bir *grup*, ortak bazı özellikleri paylaşan iki ya da daha fazla kişi olarak düşünülebilir. Bir *yaşıt grubu* etkileşen, ortak amaç ve değerleri paylaşan ve davranışları karşılıklı olarak üzerinde anlaşmaya varılmış kurallarla yönetilen, göreli olarak kararlı ya da kalıcı bir bireyler –burada çocuklar– grubudur (Hartup, 1970). Aynı etnik temelden, sosyoekonomik düzeyden, cinsiyetten ve yaştan çocuklardan oluşan üyelik genellikle oldukça benzeşiktir. Erkeklerde ve kızlarda kısmen farklı ilgilerden ve etkinliklerden kaynaklanan aynı gruplar oluşturma eğiliminin en yaygın olduğu dönem dokuz-on bir yaşlar arasıdır. Aynı cinsiyetten arkadaşları yeğleme yönündeki bu eğilime karşın, eğer öğretmenler yüreklendirirse, çocuklar karşı cinsten yaşıtlarla da oynayacaklardır (Serbin ve ark., 1977).

Yaşıt gruplarının oluşumu ve işleyişi: Orta çocukluğun ilk yarısı içinde –altı yaşından dokuz yaşına kadar– çocukların toplumsal etkileşimleri az çok kendiliğinden ve informeldir. Böyle üyeleri sürekli değişen gruplar genellikle mahallede ya da oyun alanlarında bulunurlar. Gruplar çocukların kendileri tarafından öncelikle hırsız-polis, saklambaç, ip atlama gibi oyunlar oynamak için örgütlenme eğilimindedirler.

Bu dönemin ikinci yarısında –on yaşından on iki yaşına kadar– gruplar oldukça kararlı üyelikleri ile daha formel ve tutkundurlar. Belirli toplanma yerleri ve zamanları vardır; birçok durumda özel etkinliklerde üyelere rehberlik yapan yetişkin liderlere sahiptirler. Örnekler arasında Erkek ve Kız İzciler, Küçükler Beyzbol Ligi, 4-H Klüpleri (kırsal yörelerde tarım ve ev ekonomisi eğitimi veren klüpler) sayılabilir. Birçok yetişkinin düşündüğünün aksine, bu gruplar yalnızca birlikte oyun oynayan ve zaman öldüren çocuk topluluklarıdeğildir. Bunlar, bir çocuğun "benzer ilgileri, sorunları ve becerileri olan, benzer düşüncelere sahip insanlarla birlikte olduğu, onlarla belki evde alışık olduğundan daha demokratik bir atmosferde etkileşebildiği" ortamlardır (Hetherington ve Morris, 1978, s. 60).

Gruplar bir dizi amaç ve işleve hizmet ederler. İlk olarak, yaşıt grubu aile ve okul gibi bir toplumsallaşma ortamıdır. Çocuklara aynı anda yeni pek çok deneyimden geçen, benzer geçmişi paylaşan başkaları ile etkileşme olanakları sağlar. Bu ortam içinde çocuklar birçok rolü (önder, izleyici, kışkırtıcı, barıştırıcı, palyaço) deneyebilir ve insanların nasıl tepki gösterdiklerini gözlemleyebilirler. Bu tepkiler, dönemin en önemli gelişim görevlerinden biri olan yaşıtlarla geçinmeyi öğrenmede çocuklara yardımcı olur.

İkinci olarak, yaşıt grubundaki çocuklar kendi beceri ve yetenekleri ile eşit konumdakilerin beceri ve yetenekleri

arasında gerçekçi karşılaştırmalar yapabilirler. Bundan önce kendilerini daha büyük ya da küçük kardeşleriyle ve ana babalarıyla karşılaştırılıyor bulmaktaydılar. Şimdi atletik yeteneklerini, akademik becerilerini ve müzik yeteneklerini yaşıtlarınınki ile karşılaştırıp sınayabilir ve yeni yeni ortaya çıkmakta olan kimlik ve benlik kavramları ile bütünleştirebilecekleri gerçekçi geri bildirimler alabilirler.

Üçüncü olarak, yaşıt grubu değerlerin ve tutumların tartışıldığı bir forum niteliğini taşır. Bu anlamda, diğer bir gelişim görevi olan kişisel bağımsızlığın kazanılmasına yardımcı olur. Bu, özellikle ana babadan kişisel bağımsızlığın kazanılması açısından doğrudur. Grubun üyeleri çok sık ana babalar, kardeşler, öğretmenler, okul çalışmaları, kızgınlıkla başa çıkma yolları, cinsiyet rolleri ve uyma ile ilgili karşılıklı sorunlarını tartışırlar. Kuşkusuz, bütün bu etkileşimler yeni fikir ve tutumların desteklenmesi ve onaylanması için gruba büyük bir bağımlılıkla sonuçlanır. Grup liderleri çoğu zaman diğerleri için model işlevi görürler. Grup baskısına uyma on-on bir yaşlarında tepe noktasına ulaşır (Sigston ve White, 1974) ve kızlar arasında erkekler arasında olduğundan daha yaygındır (Salzstein ve ark., 1966).

Yaşıt grupları genellikle olumlu yönlerde işlev görmekle birlikte, bazen olumsuz yönlerde de etkili olabilirler. Örneğin, yeni bir kente taşınan ve yeni bir okula giden herkes yeni gelenler için varolan yaşıt gruplarına girmenin ne kadar zor olduğunu bilir. Üyeler üye olmayanlarla ve belli bir biçimde farklı olanlarla alay edip eğlenmekten zevk alabilirler. Sık sık düşmanca davranışları ya da karşı cinsin üyeleriyle alay etmeyi özendirirler. Uyma yönündeki baskılarla birlikte yeni yaşıt grubunun değerleriyle ve tutumlarıyla karşılaşma, çoğu zaman ana baba rehberliğinin reddedilmesi ve artan aile içi gerginliklerle sonuçlanır.

Gruba kabul edilmenin belirleyicileri: Asher ve arka-

daşlarına (1977) göre, çocukların yaşıt gruplarınca kabul edilmesi ve onlarla başarılı etkileşimler kurulması, öteki çocuklarla işbirliği kurmaya ve olumlu bir biçimde etkileşmeye istekli olmayı da içeren bir dizi etkene bağlıdır. Grup için bir şey yapmaları istendiğinde buna hazır olmalıdırlar. Çocukların bunu yapmaya istekliliği aile içindeki konumlarından etkilenebilir. Örneğin, ilk doğanlarla karşılaştırıldığında, daha sonra doğanların işbirliğine ve uymaya daha eğilimli oldukları, dolayısıyla daha kolay kabul edildikleri gösterilmiştir (Miller ve Maruyama, 1976). Bu belki başkalarına uyma zorunluluğunda daha fazla deneyimden kaynaklanıyor olabilir.

Grubun gereksinme duyduğu –atletik, sanatsal, akademik ya da başka türlü– özel yeteneklere ya da becerilere (yeterliklere) bireysel olarak sahip olmak çocukların kabul edilmesinde büyük ölçüde etkili olur. Yeterliklerin önemi ve ana babalarla ilk başarılı bağlılık ya da bağlanma ilişkileriyle bağlantısı konusu yakın geçmişte araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamıştır (Sroufe, 1978). Bulgular, ilk bağlanmanın güvenli olması ölçüsünde orta çocuklukta yaşıt ilişkilerinde başarı olasılığının artacağını göstermektedir. Bu bulgu, Erikson'un bebeklikte geliştirilen temel güven duygusunun ilk ve orta çocuklukta özerkliğe ve yaşıtlarla ilişkilerde başarıya katkıda bulunacağına ilişkin varsayımını desteklemektedir. Ayrıca, Havighurst'un gelişim görevi becerisi kavramına da uygun düşmektedir.

Orta çocuklukta önem kazanan diğer bir erken beceri de dildir. Gottman, Gonso ve Rasmussen'in (1975) gösterdiği gibi, dili kullanma ve fikirleri etkili bir biçimde aktarma yeteneği yaşıtlar tarafından kabul edilmeyi kolaylaştırır. Konuşma ve etkili iletişimde bulunabilme yeteneğinden yoksun oluş bir çocuğu arkadaşsız bırakır.

Yaşıtlar tarafından kabul edilmede çocuk yetiştirmeye ilişkin ana babalık üslupları da önemlidir. En çok sevilen,

en popüler çocuklar kabul edici ve demokratik bir aile ortamında büyüyen çocuklardır. İlginç bir biçimde, yaşıtları tarafından fiziksel olarak da en çekici bulunan çocuklar da bunlardır (Dion ve Berscheid, 1974).

Çocukların bireysel kişilik özellikleri ve yaşıtları tarafından kabul edilmeleri kısmen aile içinde daha önceki deneyimlerine bağlıdır. Yaşıt grubu ortamlarında en etkili olanlar aynı zamanda bu döneme kadarki gelişim görevlerini başarmış ve daha önceki psikososyal bunalımları başarılı bir biçimde atlatmış olanlardır.

Empati Gelişimi

Hemen yukarıda tartıştığımız gibi, çocukların yaşıtları tarafından kabul edilmelerine katkıda bulunan etkenlerden biri, işbirliği yapmaya ve diğer çocuklarla olumlu etkileşimlerde bulunmaya istekli oluştur. Ayrıca, çocuklarla empati kurmak da kabul edilmeyi artırır. Empati, bir başkasının psikolojik durumunu gerçekte onu hissettiğini hissetmeden anlama yeteneği demektir. Empati, paylaşma, yardım etme ve öteki özgeci davranışlar için önemli bir önkoşul gibi görünmektedir (Eisenberg-Berg, 1978). M. L. Hoffman empati konusunda önemli çalışmalar yapmış ve empatinin gelişimine ilişkin kapsamlı bir kuram önermiştir.

Hoffman'ın Kuramı: Piaget'nin, çocukların benmerkezciliklerini –kendilerini başkasının yerine koyma yetersizlikleri– altı yaş dolayında somut işlem düşüncesine geçinceye kadar kaybetmediklerini ileri sürmesine karşın, Hoffman empatinin köklerinin çok daha erken gözlemlenebileceğine inanmaktadır.

Küçük bir çocuğun annesi, kardeşi ya da başka bir çocuk incindiğinde, bazen küçük çocuk Hoffman'ın *empatik acı* adını verdiği bir acıyla ağlamaya başlar. Bu, empatinin

basit bir biçimidir; çok az bilişsel etki taşıyan, büyük ölçüde koşullu, duygusal bir tepkidir. Hoffman'a (1976) göre, bebekler ilk yıl içinde kendilerini başkalarından ayırt edemezler ve birini acı çekerken ya da güçlük içinde gördüklerinde sanki bunu *kendileri* yaşıyormuş gibi rahatlatılmak isteyebilirler. Hoffman, başka bir çocuğun düşüp ağladığını görerek kendisi ağlamak üzere olan on bir aylık bir bebekten söz eder. Bebek sonra başparmağını ağzına sokmuş ve başını annesinin kucağına gömmüştür (Hoffman,1976, s. 131-132) Empatik acı ilkeldir. Onu yaşayan çocuklar gerçekte diğerinin ne hissettiğini hayal etmeye çalışmazlar. Ancak, bu yine de bir başlangıçtır.

Çocuklar iki yaş dolaylarında nesne sürekliliğini geliştirirler, oysa *kişi sürekliliği* (diğer insanların ayrı olduklarını ve gözden uzak olduklarında bile varlıklarını sürdürdüklerini anlama) biraz daha erken ortaya çıkar. Hoffman bunun çocukların kendi acılarını diğerlerininkinden ayırt etmelerine olanak sağladığına inanmaktadır. Fakat hâlâ biraz empatik acı yaşarlar ve bir kurbanı rahatlatmaya çalışabilirler. Hoffman, bir oyuncak yüzünden çıkan kavgada oyun arkadaşı Paul'ü üzen on beş aylık Michael örneğini vermektedir. Paul ağladığında Michael oyuncağı ona verdi. Bu da yetmeyince Michael Paul'ün "güvenlik battaniyesi"ni bularak ona verdi. Sonunda Paul ağlamayı kesti. Hoffman Michael'in geribildirimi uygun biçimde kullandığını belirtmektedir. Bu olay, Michael'in Paul'ün gereksinmelerini bir dereceye kadar bilişsel olarak değerlendirdiğini ve bunu yalnızca Paul'ü duyguları ve istekleri kendininkilere benzediği için yapabildiğini göstermektedir (Hoffman, 1976, s. 131-133).

Orta çocukluğun başlarında benmerkezcilik azalırken, çocuklar *rol oynama*'ya ya da belli bir durumda öbür kişinin gösterebileceği tepkiyi hayal etmeye ve oynamaya yönelebilirler. Ancak, empatinin gelişiminde bu düzey somut

düşüncenin sınırlılıklarına sahiptir, böylece empatik tepkiler büyük ölçüde anlık somut olay ve sorunlar tarafından uyarılırlar.

Orta çocukluğun sonlarına doğru, soyut işlem dönemine geçişte çocuklar, tam olarak olgunlaşmış olmaktan uzak olmakla birlikte, kendilerinin ve diğer insanların kimliklerine ilişkin yeterince belirsiz bir kavrama sahiptirler. Bu durum, onların kendilerine benzemeyen farklı türden kişilerle ve derece derece bir bütün olarak insan gruplarıyla ya da sınıflarıyla empati kurabilmelerine olanak sağlar (örneğin, zihinsel özürlülerle ya da huzurevlerindeki yaşlılarla).

KİŞİLİK GELİŞİMİ

Erikson'un Kuramı

Erik Erikson'un kuramı üzerindeki daha önceki tartışmalarda, sağlıklı kişilik gelişiminin nasıl bir dizi psikososyal bunalımın ya da dönüm noktasının olumlu bir biçimde atlatılmasından ortaya çıktığını gördük.

Çocuklar orta çocuklukta okulların ve öğretmenlerin dünyasına girişle birlikte diğer bir psikososyal dönüm noktasına ulaşırlar. Erikson'un (1963) bu dönemi tartışırken belirttiği gibi:

> ... bu dönemdeki tehlike, bir yetersizlik ve aşağılık duygusunda yatar... Aile yaşamı onu okul yaşamına hazırlamada başarısız olduğunda ya da okul yaşamı daha önceki evrelerin vaat ettiği gelişimi sürdürmeyi başaramadığında birçok çocuğun gelişimi kesintiye uğrar (s. 266).

Bu evrenin gelişim görevi *çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu* bunalımını çalışkanlık yönünde çözmekte yatar (Bkz. Tablo 11.1). Orta çocukluk yalnızca toplumsal gelişimin

yaşıt ve oyun ortamlarında bir genişleme zamanı değil, aynı zamanda gelecekteki sorumluluklar için hazırlanırken toplumun araçlarıyla uğraşmayı da öğrenme zamanıdır.

Orta çocukluğun ilk bir ya da iki yılında "araçlar dünyası" makaslardan, kağıtlardan, boyalardan ve boyalı kalemlerden oluşur. Çocuklar belirli becerileri öğrenerek her tür ilginç yeni şeyi yapabilir duruma gelirler. Resimler çizebilir, giysiler dikebilir, pasta yapabilir, model gemi ve uçaklar üzerinde çalışabilir ve okulda iyi notlar alabilirler. Bu dönemin orta ve son bölümüne doğru araçlar okuma, yazma ve yeni bilgi caddelerine kapıları açan hesaplama becerileridir.

Tablo 11.1
Erikson'un Sekiz Normal Gelişim Evresi

Bunalım	*Dönem*
Güvene karşı Güvensizlik	Bebeklik
Özerkliğe karşı Utanç ve Kuşku	Küçük çocukluk
Girişkenliğe karşı Suçluluk	İlk çocukluk
Çalışkanlığa karşı Aşağılık Duygusu	Orta çocukluk
Kimliğe karşı Rol Karışıklığı	Ergenlik
Yakınlığa karşı Yalıtılmışlık	Genç yetişkinlik
Üretkenliğe karşı Durgunluk	Orta yetişkinlik
Bütünlüğe karşı Umutsuzluk	İleri yetişkinlik

Eğer çocuklar bu araçları kullanmaya özendirilir ve başarıları övülürse bir çalışkanlık ve başarma duygusu geliştireceklerdir. Bu da, belirli bir noktada, yetişkin sorumlulukları almaya hazır bir "iyi çalışan kişi" olarak olumlu bir benlik kavramının gelişmesini kolaylaştıracaktır. Eğer çocuklardan çok az ya da çok fazla şey beklenirse ya da çocuklar çabalarından dolayı eleştirilirse, bir aşağılık duygusu gelişecektir. Sorun, kötü çalışma alışkanlıkları, başarı-

sızlık korkusuyla yarışmalardan kaçınmak ve daha sonraki gelişim görevleriyle başa çıkmada bir yetersizlik olacaktır.

Cinsiyet Rolü Gelişimi

İlk çocuklukta cinsiyet rolü gelişimini tartışırken (9. Bölüm) çocukların erken bir yaşta erkekliğe ve dişiliğe ilişkin temel bir fikir kazandıklarını belirtmiştik. İlkokul yaşına gelindiğinde kızların ve oğlanların genellikle oyun nesnelerinde ve etkinliklerinde olduğu kadar, farklılaşan becerilerinde de farklı zevkler oluşturmuş olmaları şaşırtıcı değildir. Son on yılda kızlara açık spor olanaklarında büyük artışlar olmuştur; böylece ergen kızlar bugün geçmiş yıllara oranla daha iyi hareket becerileri geliştirmiş olabilirler. Sonuç olarak, takım çalışmaları için gerekli yeterlik ve tutumları da geliştiriyor olabilirler. Erkek çocuklar, güç ve hız gerektiren sporlarda kendilerine kızlara göre avantaj sağlayan daha fazla kas dokusuna ve farklı kemik yapısına sahip olmakla birlikte, geleneksel cinsiyet kalıp yargıları bu farklılıkları abartmıştır. Fiziksel uygunluk, uyarılmışlık hali, dayanıklılık ve bir takım içinde işlev yapabilme yeteneği hem kız hem de erkek çocuklar için önemlidir ve her iki cins için hem ergenlikte hem de yetişkinlikte önemli olabilir.

Biraz tartışmalı olmakla birlikte, orta çocukluktaki kızlar oğlanlardan daha iyi sözel becerilere sahiptirler ve oğlanlar da mekan algısında ve mekansal akıl yürütmede daha iyi görünmektedirler (Maccoby ve Jacklin, 1974). Eğer bu farklılıklar kısmen doğuştan iseler –ki pekâlâ olabilirler– cinsiyet tiplemesinin bunlara katkıda bulunarak ağırlıklarını artırıp arttırmadığını, kızlara ve oğlanlara eksikliklerini tamamlayıcı olanaklar vermenin gerekip gerekmediğini sormak zorundayız. Örneğin, erkek ilkokul çocukları okuma ve diğer sözel becerilerde daha fazla güçlük

çekiyor görünmekle birlikte, öğretmenleri erkek olduğunda okumada daha iyi olmaktadırlar (Shinedling ve Peterson, 1970). Liseli kızlar geometride ve mekânsal problemlerde güçlük çekme eğilimindedirler. Ancak, Flanagan (1978) 1960'ın liseli kızları ile 1975'inkileri karşılaştırmış, mekanik ve mekansal yeteneklerde önemli yükselişler bulmuştur. Bu durum kadın rolüne ilişkin daha geniş bir çağdaş tanımı ve kızlara ilişkin daha az katı bir cinsiyet tiplemesini yansıtıyor olabilir.

Orta çocukluk döneminde çocuklar hemen hemen tümüyle kendi cinslerinden çocuklarla oynama ve yakınlık kurma eğilimindedirler. Bazen kızlarla oğlanlar arasında düşmanlığa yakın bir şeylerin bulunduğu görülmektedir. Oğlanlar "çıtkırıldım" kızlarla oynamak istemezler ve bir oğlanın dokunduğu bir kız "erkek tohumları, erkek tohumları!" diye çığlıklar atabilir. Ders aralarında kızlar oyun alanının bir yanında, oğlanlar öbür yanında oynarlar. Doğum günü partilerindeki konuklar kadar arkadaşlar da aynı cinsten olma eğilimindedir. Birçok yetişkin bu durumu bu yaşta "gayet doğal" bulur. Eğer ana babalar ve diğerleri cinsiyet tiplemesine bağımlı iseler bu "gayet doğal"dır; fakat erinlikten önce çok az cinsiyet tiplemesi yapan kültürlerde bu norm değildir. Rolleri dar bir biçimde tanımlamayan ana babaların çocukları karşı cinsle daha iyi ilişkiler kurabilirler. Fakat cinsiyet tiplemesi okullar, ana baba dışındaki yetişkinler ve çocuğun yaşıtları tarafından sürdürülür. Araştırmaya dayalı veriler kıt olmakla birlikte, öyle görünüyor ki, yaşıtlar, özellikle de orta çocukluk dönemindeki erkek çocuklar cinsel role uyma doğrultusunda gitgide artan bir baskı uygulamaktadırlar. Kız çocuklar diğer kızlar "erkek oyuncakları" ile oynadıklarında çok az karşı çıkarlar, oysa erkek çocuklar "kız oyuncakları" ile oynayan oğlanları şiddetle eleştirirler (Maccoby, 1980).

Çocuklar olgunlaştıkça ana babalar cinsiyetlerine uy-

gun davranmaları yönünde daha ciddi düşünmeye başlarlar (Maccoby, 1980). Örneğin beş yaşındaki oğulları annenin yüksek topuklu ayakkabılarıyla sarsak sarsak yürüdüğünde ya da beş yaşındaki kızları baba gibi tıraş olma rolü oynadığında ana babalar pek bir şey düşünmezler. Fakat erkek çocukları aynı şeyi on bir ya da on iki yaşlarında yaparsa büyük olasılıkla kızacaklardır. Ayrıca, ana babaların erkek çocuğun erkeklik rolüne uygun davranması üzerinde, kız çocuğun kadınlık rolüne uygun davranması üzerinde olduğundan daha fazla durduklarına ilişkin kanılar vardır. Dolayısıyla, erkek çocuklar kızlardan daha önce cinsiyete uygun davranış geliştirirler ve okul öncesi yaşlarda erkeklik rolü için çok belirgin bir tercihleri vardır. Dört-altı yaşlarındaki kızlar erkekliğin bazı yönlerini çekici bulabilirler, oysa oğlanlar okul öncesi yaşlardan sonra kadınlık için bunu hemen hemen hiç yapmazlar (Hetherington ve Parke, 1979).

Bu konuda birçok açıklama getirilmiştir. Ana babalar eşcinselliğin erkekler arasında daha yaygın olduğunu düşünüyor olabilirler (Maccoby, 1980). İleri sürülen bir başka neden, erkek çocukların ilk dört-beş yıllarını genellikle kadınlarla (anneleri, gündüz bakımevi personeli, okul öncesi öğretmenleri) etkileşerek geçirmeleridir. Erkek modellerin yokluğu cinsiyet rolü özdeşleşmesini erkek çocuklar için daha karmaşık hale getirebilir, dolayısıyla ana babalar erkek çocukları için cinsiyet tiplemesinde daha dikkatlidirler. Bir diğer neden, kültürümüzde tanımlandığı gibi, erkeklik rolünün hâlâ kadınlık rolüne tercih edilmesi ve eğer kızlar erkeklik rolünün bazı yönlerini almayı diliyorlarsa bunun anlaşılabilir bulunması olabilir. Fakat, eğer futbol oynamak saha kenarında değnek çevirmeye tercih edilirse, bir erkek çocuğun değnek çevirmesi anlaşılabilir görünmemektedir.

Bilişsel etkenlerin etkisi: Çocukların bir cinsiyet rolü-

nü kazanmalarında kavram gelişimi de işin içindedir. Çocuklar erkek ya da kadın olarak kendi benlik kavramlarına ve erkekliği ve kadınlığı neyin oluşturduğuna kendileri ulaşırlar. Bunları nasıl kazanmaktadırlar? Bunlar zamanla nasıl değişmektedir? Değişmeleri neler etkilemektedir?

Thompson (1975), çocukların çoğunun iki-üç yaşlar arasında kendi cinsiyetlerini, "kızlara ait şeyler"i, "oğlanlara ait şeyler"i, kız ya da oğlan resimlerini, anne ya da baba resimlerini tanıyabildiklerini göstermiştir. Ancak, yaşları ilerledikçe, deneyim kazandıkça, bilişsel olarak geliştikçe kavramları önemli ölçüde değişmektedir (Williams ve ark., 1975).

Küçük çocuklar bir bireyin cinsiyetinin kalıcılığını, örneğin, bir erkeğin saçını uzatarak ve kadın giysileri giyerek kadına dönüşemeyeceğini tam anlamıyla kavrayamayabilirler. İlkokul çocukları cinsiyet rollerine ilişkin daha ayrıntılı kavramlara sahiptirler, ama bunları hâlâ oldukça dar bir açıdan tanımlayabilirler. Bir erkeğin hemşire ya da sekreter olamayacağına inanabilirler. Gerçekten, birçok yetişkin de erkekler ve kadınlar için nelerin kabul edilebilir nelerin edilemez olduğuna ilişkin geniş sayılabilecek görüşlere sahip değildir (Urberg ve Labouvie-Vief, 1976). Bir yetişkin bir erkeğin hemşire ya da sekreter olmasının olanaklı olduğunu bilebilir, ama bunu onaylamaz, çocuklar da yetişkin modelleri gözlemler ve taklit ederler.

Çocuklar doğru ve yanlış davranışa, giysiye, mesleklere, erkek ve kadın diline ilişkin kavramları kısmen televizyonda ve filmlerde gördükleri, kitaplarda okudukları modellerden olduğu kadar, evlerinde, okullarında ve yaşıt gruplarında gördükleri modellerden de öğrenirler. Eğer olanak bulursanız, bazı ilkokul çocularına, kızların ya da oğlanların büyüdüklerinde ne olabileceklerine inandıklarını, oğlanlar ve kızlar için hangi etkinlikleri ve ilgileri uygun gördüklerini, dışarı çıkmada ya da evlilikte oğlanın ve

kızın rollerinin ne olduğunu, kızların ve kadınların oğlanlardan ve erkeklerden nasıl farklılaştığını sorunuz.

Çocuklar cinsiyet rolleri hakkında aşırı basitleştirilmiş ya da dar tanımlara mı sahiptirler? Altı-sekiz yaşlarındaki çocuklar, genellikle ana babaların ve öğretmenlerin çabalarına karşın, uygun erkek ve kadın davranışları konusunda tipik olarak son derece kalıp yargılı ve katı düşüncelere sahip olduları bir evreden geçerler. Maccoby (1980), böyle çocukların, cinsiyet rollerini oldukça somut olan kendi düşüncelerinde açıklığa kavuşturmak için abartıyor olabileceklerini ileri sürmektedir. Kolayca kavrayabilecekleri terimler içinde açıklığa kavuşturmak cinsel kimliklerini doğrulamalarına yardımcı olabilir; bir kez iyice yerleştikten sonra daha az katı olmak konusunda kendilerini daha özgür hissedebilirler.

Beş yaşından önce babalarından ayrılan erkek çocuklar cinsiyet rolü ayarlamasında sorunlar yaşamaya daha eğilimlidirler; oysa ayrıldıklarında altı yaşında ya da daha büyük olan erkek çocuklar babalarıyla birlikte olan çocuklardan farksız görünmektedirler (Hetherington, 1966). On Üçüncü bölümde bu konu üzerinde daha derinliğine duracağız.

Genellikle çocukların kadınları mühendislik ya da su tesisatçılığı, erkekleri de ilkokul öğretmenliği ya da çocuk bakıcılığı gibi mesleklerde gözlemleme olanakları çok sınırlıdır. Sonuç olarak, büyüdüklerinde henüz gizilgüç durumundaki becerilerine uygun düşecek işleri cinsiyetleri yüzünden bir yana bırakabilirler. Dahası, yeteneklerine ket vuran dış baskılar hissedebilirler. Bir lise müzik öğretmeni ve bando şefi, işinin en cesaret kırıcı yönünün pek çok erkek çocuğun müzik yeteneklerini geliştirmek yerine, yeteneklerinin uygun olup olmadığına bakmaksızın futbolu tercih ettiklerini görmek olduğundan yakınmıştır.

Geleneksel kalıp yargılardan biri olan erkeklerin ka-

dınlardan daha uzun boylu olmaları gereği, kısa boylu oğlanlarla uzun boylu kızların benlik kavramlarını etkileyebilir. Kızlar en hızlı büyüdükleri döneme oğlanlardan önce girdiklerinden, kızların kendi yaşlarındaki oğlanlar kadar ya da onlardan daha uzun oldukları dönemler vardır. Uzun boylu kızlar özellikle kısa boylu oğlanlar arasında kendilerini dişillikten uzak hissedebilirler, kısa boylu oğlanlar uzun boylu kızlarla çıkmaktan, hatta birlikte yürümekten çekinebilirler. Böyle çocukların özsaygıları zarar görebilir ve bazen ketlenmeler gelişebilir (Keyes, 1980).

Cinsler arasında pek çok benzerlik ve –kuşkusuz– erkeklerle erkekler, kadınlarla kadınlar arasında yetenekleri, gizilgüçleri, fizikleri ve kişilikleri açısından pek çok farklılık vardır. Cinsiyet rolleri çok dar bir biçimde tanımlandığında, bireyler kendi cinsiyet tanımlarına kolayca uyamamak konusunda çatışma yaşayabilir, belirli gizilgüçlerin gelişimine ket vurabilir ve erkeklik ya da kadınlıklarını "kanıtlama" yönünde sürekli bir gereksinim duyabilirler.

Hetherington ve Parke'ye (1979) göre, çocukların biyolojik cinsiyetleri, eril ya da dişil olarak kimlikleri, cinse uygun davranış özellikleri arasındaki tutarlılık benlik saygısını korumada yaşamsal öneme sahiptir. Çocukların cinsel kimlikleri bir kez biçimlendikten sonra, onunla tutarlı biçimde davranmak ve başkalarından yine onunla tutarlı geribildirim almak çocuklar için ödüllendiricidir. Bu nedenle, cinsiyet rolü gelişiminde bir tür kendi kendini toplumsallaştırma önemli bir süreç gibi görünmektedir (Maccoby ve Jacklin, 1974).

Androjeni kavramı. Eğer çocuklar cinsiyet tiplemesine uğramaz ve uzun saçlı ya da gündüz bakımevinde çalışan erkekleri, elektrikçi ve blucin giyen kadınları gözlemlerse, cinsleri birbirinden ayırt edebilecekler midir? Kendi cinsiyetlerini belirleyebilecekler midir? Eğer kendilerine cinse uygun oyuncaklar, adlar ya da giysiler verilmezse ve

cinse uygun oyunlar oynamaları özendirilmezse çatışma yaşayacaklar mıdır?

Cinsiyet rolleri geniş kapsamlı tanımlandığında ve kabul edilebilir davranışların ve özelliklerin büyük bir bölümü ortak olduğunda çocuklar kendi gizilgüçlerini geliştirmek için daha özgürdürler. Örneğin, eğer bir kız çocuğu için bir işyeri yöneticisi olmayı kabul edilebilir kılarsak ve onu hâlâ çekici ve kadınsı bulursak, onun dilek düzeyine ilişkin bir çatışma hissetmesine gerek kalmayacaktır. Eğer erkeklik için uzun boylu olmanın gerekmediği anlayışı geliştirilirse, kısa boylu erkekler boyları konusunda kendilerini daha rahat hissedeceklerdir.

Androjeni terimi, gerçekte ne eril ne dişil, yalnızca insan olma özelliklerini belirtir (Bem, 1975). Bu özellikler "eril" ya da "dişil" olarak etiketlenmemelidir. Örneğin, hem sağlıklı erkek, hem de sağlıklı bir kadın, durumun gereklerine göre, hırslı ama yine de duyarlı, güçlü ama yine de sevecen, atılgan ama yine de uysal olabilir (Williams, 1977).

Money ve Ehrhardt (1972), ana babaların –tersini yapmaları gerekirken– çoğu zaman yüzeysel cinsiyet farklarını aşırı vurguladıklarını, gerçek farkları da vurgulamayıp geçtiklerini belirtmektedir. Yüzeysel farklılıklar saç uzunluğu gibi modası gelip geçen ya da kültürden kültüre değişebilen farklılıkları içerir. Money'e göre, ana babalar küçük çocukların cinsler arasındaki fizyolojik farklılıkları gözlemlemelerine izin vermelidirler; böylece, çocuklar somut erkeklik ve kadınlık kavramları geliştirebilir ve bunların ne olduğunu açıkça görebilirler. Ana babalar zamanı geldiğinde erkeklerde ve kadınlarda ortaya çıkan fizyolojik değişimleri ve bunların yetişkinlikteki farklı işlevlerini açıklamalıdırlar.

Cinsiyet rolleri ve bunlara ilişkin tutumlar değişmektedir ve gelecekte de değişmeyi sürdürecektir. Günümüz-

de, ana babaların ve öğretmenlerin de içinde olduğu birçok insan, hangi davranışların özendirilip hangilerinin özendirilmemesi gerektiği ve çocukların şimdikinden çok farklı olabilecek bir gelecek için nasıl hazırlanacakları konusunda belirsizlik içindedir. Çok önemli bir nokta, çocukların kendi kimlikleri ile kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri, kendilerini rahatsız ya da güvensiz kılacak biçimde davranmaya zorlandıklarını hissetmemeleri gereğidir.

HEYECAN GELİŞİMİ

Dokuzuncu Bölüm'den anımsayacaksınız, heyecanları hareketle ya da içsalgı bezleriyle ilgili etkinliklerdeki değişikliklerin eşlik ettiği güçlü duygular olarak tanımlamıştık. Değişik bir dizi yoldan kazanılabileceklerini belirtmiştik: *Klasik koşullanma ve modellerin taklit edilmesi* ve 7. Bölüm'de gördüğümüz gibi bebeklikteki bağlanma süreci aracılığıyla. Bazı heyecanlar olumlu ve hoştur, sevgi, mutluluk ve neşe gibi; bazıları olumsuz ve tatsızdır, kızgınlık, öfke, korku gibi. Özgül heyecanlar üzerinde çalışmak heyecan gelişimi konusunda önemli bilgiler verebilir, bu nedenle dikkatimizi korkulara, fobilere ve saldırganlığa yönelteceğiz.

En çok sayıda korkunun ortaya çıktığı dönem ilk çocukluktu. Bunun temel nedeni, iki-altı yaşlar arasındaki çocukların bilgileri işlem öncesi bir anlayış düzeyinin ötesinde özümleme ve uyarlama yeteneğinden yoksun olmaları idi. Bu nedenle, korkuları genellikle hayaletler gibi düşsel yaratıkları içermekte idi. Okul çocukları, artan bilişsel yetenekler kadar, daha geniş bir toplumsal beceriler repertuarının da sonucu olarak daha büyük bir heyecansal olgunluk gösterirler. Heyecanlarını (kıskançlık, bağımlılık, saldırganlık vb.) denetim altına almaları yönünde ana babalardan, yaşıtlardan, öğretmenlerden ve diğerlerinden

baskı görmüşlerdir. Sonuç olarak, yaşadıkları korkular değişimler geçirir.

Çocukların Korkularında Gelişimsel Değişimler

Jersild, Markey ve Jersild'le (1933) başlayan bir dizi çalışma çocuk korkularını sınıflandırmaya çalıştı. Ancak, yakın zamanlara kadar çocukların korkularının gelişimsel sırasını çözümlemeye yönelik çok az çaba vardır. Bunlardan birinde Eme ve Schmidt (1978), dokuz yaşındaki çocukların yüzde 40'ından fazlasının en yaygın korkular olarak sıraladığı korkuların, (1) bedensel zarar, (2) soygunlar, çocuk hırsızları ya da ölüm ve (3) hayvanlar çevresinde yoğunlaştığını belirtmektedir. Örneğin, dokuz yaşındaki bir kız çocuk "bir topun çarpmasından", "soyguncular nedeniyle evde yalnız bırakılmaktan", "havlayan ve kendisini kovalayan büyük köpeklerden" korktuğunu söylemişti (s. 1278). Başka bir araştırmada (Zill, 1977), yedi-on bir yaşlarındaki 2200 çocukluk ulusal bir örneklemin üçte ikisinin kendilerine şiddet içeren bir şeylerin olmasından korktukları bildirilmişti.

Bauer (1976), çocukların korkularındaki gelişimsel değişimlerle ilgili bir araştırmasında, üç gruba ayrılan altmış çocukla görüştü: Dört-altı yaşındakiler, altı-sekiz yaşındakiler ve on-on iki yaşındakiler. Özgül korkuların görülme sıklığı Tablo 11.2'de verilmiştir.

Bauer'e göre bu sonuçlar, "Piaget'nin betimlediği, çocukların gerçeği algılamalarındaki değişimlerin ardışıklığını yansıtan bir ardışıklığın korkuların gelişiminde var olduğunu düşündürmektedir" (s. 71). Özgül olarak, Piaget'ye göre bilişsel gelişim çok az farklılaşmış genel bir durumdan yüksek düzeyde bir farklılaşmışlık durumuna doğru ilerlemektedir. Bauer bunun, okul öncesi çocuklar arasındaki genel bir canavarlar ve hayaletler korkusunun

okul çocuklarında yerini neden daha özgül ve gerçekçi fiziksel tehlike ve bedensel zarar korkusuna bıraktığını açıklayabileceğini belirtmektedir. Okul öncesi çocuklar arasında hayvan korkularının daha sık görülmesinin nedeni o yaşlarda canlandırmacılığa daha fazla inanılmasıyla açıklanabilir. Yatma zamanı korkularına gelince, böyle korkuları olduğunu bildiren on-on iki yaşlarındaki çocukların oranının daha küçük olması, Bauer'e göre, "büyük çocukların gerçeğe ilişkin algılarının küçüklerinkinden daha az düşsel olduğu görüşüyle tutarlıdır" (s. 71). Büyük çocuklar arasında korkutucu rüyaların görülme sıklığındaki azalma Bauer tarafından "algısal süreçlerde rüyanın gerçeklikten daha iyi ayrılmasının bir yansıması" (s. 71) olarak açıklanmıştır.

Bazı Özgül Korkular ve Fobiler

Yukarıda sözü edilen korkulara ek olarak, orta çocuklukta iki özel fobi ortaya çıkabilir. Bunların her biri bu dönemin özelliği olan daha yüksek düzeydeki bilişsel işlevle ilişkilidir ve biri de okula başlama ile daha tam olarak bağlantılıdır.

Okul fobisi: Okul fobisi olan çocuklar tipik olarak okula gitmeyi reddederler ya da orada iken ciddi bir kaygı içindedirler. Genellikle belli belirsiz mide, baş ve boğaz ağrısı yakınmalarıyla birlikte görülür. Okul fobisi orta çocukluk yıllarında yaygın bir sorundur ve kızlar arasında biraz daha fazla olmakla birlikte, oğlanlarda ve kızlarda aşağı yukarı eşit sıklıkta görülmektedir (Gardner ve Sperr, 1974).

Bu fobinin birbirinden çok az farklı iki biçimi ortaya çıkmaktadır. *Akut* olarak adlandırılan ilki çocuklarınızda en çok okul yaşamının birinci ya da ikinci yılında görülür. Hem çocuklar hem de ana babalar açısından ayrılma kaygı-

sına ve bağımlılığa ilişkin duyguların sonucu olduğu düşünülmektedir. Gelişmesinde ana babanın aşırı koruyuculuğu da rol oynayabilir. *Kronik* olarak bilinen ikinci tür okulda ya da evde güçlükleri ya da tatsız yaşantıları olan daha büyük çocuklar arasında daha yaygındır (Kennedy, 1965). Genellikle belirtileri kahvaltıdan az önce ortaya çıkar ve evde kalma izni verildikten az sonra kaybolur. Okula dönmeleri gerektiği anımsatıldığında çocuklar belirtileri yeniden gösterirler.

Fobinin akut biçimleri için en iyi yaklaşım, evde kalma örüntüsü gelişmeden önce çocuğun okula dönmesi gibi görünmektedir. Bunun ne kadar kısa bir süre içinde yapılması gerektiği hâlâ tartışılmaktadır. Fakat bunun hemen yapılması gereği biraz daha fazla destek görmektedir (Lassers ve ark., 1973). Fobinin kronik biçimleri için büyük olasılıkla bir psikoterapi programı gerekebilir (Rass, 1974).

Ölüm fobisi: Çocuklar altı ya da yedi yaşından önce genellikle ölümün anlamı konusunda çok belirsiz bir fikre sahiptirler. Bu durumun sürekliliğini gerçekten anlayabilmeleri somut işlem döneminden önce pek olanaklı değildir. Bu nedenle, ölüm fobisi bazen "sekizinci yıl kaygısı" olarak bilinir. Çocukların kaygıları konusunda söylediklerini dinlemek ve onlara güven vermek çoğu durumda sorunu çözer (White ve ark., 1978).

Korkuların ve Fobilerin Ortadan Kaldırılması

Dokuzuncu Bölüm'de belirtildiği gibi, ana babalar çocukların yetişkinlerle aynı bilişsel anlayış düzeyinde düşünmediklerini akılda tutmak zorundadırlar. Bir ana babaya ya da büyük kardeşe aptalca ve gerçekdışı görünen bir şey küçük çocuklara çok gerçek ve korkutucu görünebilir.

Korkularla ve fobilerle alay edilmemelidir. Çocuklar

çocukluk korkularının çoğundan daha çabuk büyüyeceklerdir. Küçük korkular açıklamalar, güven verme ve ana babanın, kardeşlerin ve yaşıtların model alınması yoluyla ortadan kaldırılabilir. Daha ciddi durumlarda karşı koşullamayı ve sistematik duyarsızlaştırmayı da içeren bir dizi psikoterapik yöntem başarılı olarak kullanılabilir.

Saldırganlığın Gelişimi

Ana babalar için özel önem taşıyan bir heyecansal gelişim alanı düşmanlık ve saldırganlıktır. Çoğu çocuk şu ya da bu zamanda yaşıtlarıyla, kardeşleriyle olduğu kadar yetişkinlerle ve özellikle ana babasıyla tartışır, kavga eder ya da onlara saldırır. Hem ilk hem de orta çocuklukta heyecan ve kişilik gelişiminin temel bir yönü, toplumca konulan kurallar içinde düşmanlıkla ve saldırganlıkla başa çıkmanın "yap"larını ve "yapma"larını öğrenmekten ibarettir.

Bazı farklılıklar ve gelişim eğilimleri: Düşmanlık'ı zarar verme ya da incitme isteği ya da güdüsü olarak, *saldırganlık*'ı da insanlara ya da nesnelere zarar vermeyi ya da onları incitmeyi amaçlayan davranışlar ya da tepkiler olarak düşünebiliriz. Hatta Hartup (1974) düşmanca saldırganlık ve araçsal saldırganlık adını verdiği şeyler arasında bir ayırım daha yapmaktadır. *Düşmanca saldırganlık*'ın amacı bir başka kişiyi vurma ya da alay etme gibi eylemlerle incitmektir. *Araçsal saldırganlık*'ın hedefi, genellikle birinin elinden bir oyuncak kamyon ya da bebek gibi bir şeyi çekip alarak bir amaca ulaşmaktır. Bu davranışlar genellikle antisosyal olarak görülmekle birlikte, her zaman böyle olmak zorunda değildirler; ayrıca bunlar *atılganlık*'la (assertiveness) karıştırılmamalıdır. Atılganlığın amacı kişinin olumlu ve kararlı bir biçimde haklarını ya da çıkarlarını savunmasıdır.

Hartup (1974) bir çalışmasında, okul ortamlarında on

haftalık bir dönem için iki grup çocukta saldırgan davranışları gözledi. Gruplardan biri okul öncesi çağdaki (dörtaltı yaşlarında) çocuklardan, diğeri de okul çağındaki (altıyedi yaşlarında) çocuklardan oluşmaktaydı. Hartup'un bulguları, toplumsallaşmanın etkilerini olduğu kadar, saldırgan davranışın gelişimindeki temel eğilimleri de göstermektedir. Elde ettiği sonuçlar arasında, (1) erkek çocukların kızlardan daha fazla düşmanca saldırgan davranışlarda bulunduğu, (2) araçsal saldırganlığın okul öncesi çocuklarda daha sık görüldüğü, (3) düşmanca saldırganlığın daha çok büyük çocukların bir özelliği olduğu ve yaş ilerledikçe sözel saldırganlıkta artış, fiziksel saldırganlıkta ise düşüş olduğu vardır. Bu durum kızlar arasında daha belirgindir; çünkü oğlanlar bütün yaşlardaki kızlardan daha fazla saldırganlık, özellikle fiziksel ya da düşmanca saldırganlık göstermeye eğilimlidirler (Feshbach, 1970).

Saldırgan çocukların nasıl olabilecekleri ve saldırganlığın türü, bazıları bu kitabın diğer bölümlerinde ele alınan bir dizi etkene bağlıdır. Bunlar ana babalık üslubunu, aile içi etkileşimleri, çocuk-öğretmen ilişkilerini, modelden öğrenmeyi ve televizyondaki şiddet içerikli programları içerir.

Ana babalık üslubu ve aile etkileşimleri: En saldırgan çocukların reddedici, izin verici olan ve sıkı disiplin uygulama eğilimi gösteren ana babalar tarafından yetiştirildiğini anımsayacaksınız. Bu konuda Bandura (1977) ana babaların model olarak etkisine işaret etmektedir:

> Bir ana baba çocuğunu, örneğin yaşıtlarına saldırgan davrandığı için fiziksel olarak cezalandırdığı zaman, beklenen sonuç çocuğun başkalarına vurmaktan çekinir hale gelmesidir. Ancak, çocuk ana babasının bu davranışından fiziksel saldırganlığı da öğrenmektedir ve bu taklitsel öğrenme sonraki etkileşimlerde benzeri bir biçimde engellendiği zaman çocuğun davranışı için yol gösterici olabilmektedir (s. 43).

Patterson (1976, 1979) saldırgan olan ve olmayan çocukları evlerinde incelemiştir. Patterson, saldırgan davranışın nasıl geliştiğini anlamak için, aileyi bütün üyelerinin karşılıklı olarak birbirini etkilediği bir *toplumsal sistem* olarak görmemiz gerektiğini düşünmektedir. Patterson'un *zora dayalı aile sistemi* adını verdiği ailede, baba bağırıp bir şey istediğinde anne bu isteği yerine getirir. Baba çocukları tokatladığında çocuklar bunu dikkate alırlar. Anne dırdırlandığında baba teslim olur ve çocuklar anneyi sakinleştirmek için boyun eğerler. Çocuklar bağırıp çağırdığında ya da yalvardığında ana baba teslim olur. Acı verici uyarıcıları açıp kapatarak birbirlerinin davranışını etkilemeyi öğrenmişledir. Herkesin saldırgan ve zorlayıcı davranışta diğerlerine örnek olduğu, onlarda bunu kışkırttığı ve pekiştirdiği, kendi kendini sürdüren bir döngü kurulmuştur.

Öğretmen-öğrenci ilişkileri: Eğer öğretmenler saldırgan davranışı bağışlar, pekiştirir, uyarır ya da kendileri buna girişirlerse, benzer bir döngü anaokulunda ve ilkokulda da başlayabilir. Bazen bir sınıfta sorunlu olan çocuklar bir diğerinde iyi davranışlı ve çalışkandırlar. Öğretmenler farklı olarak ne yapmaktadır? Öğretmenler sorun yaratan çocukların kendilerini zora dayalı bir ilişkiye doğru sürüklemelerine izin verebilirler. Öğretmenler böyle çocuklara karşı olumsuz duygusal tepkiler göstermek ve boyun eğmelerini sağlamak için onları cezalandırmak eğilimindedirler. Çocuklar buna kırılır ve öğretmenlerin kendilerini sevmediğini, onlara "taktı"ğını düşünürler. Bu durum onların fırsat bulur bulmaz öç almak için öğretmenleri rahatsız etmesine neden olur.

Öğretmenler düzen bozucu çocukları meslektaşlarıyla tartışabilir ve onların da aynı türden sorunları olduğunu görebilirler; bu da bu çocuklarda bir şeylerin yanlış gittiği düşüncesini destekler. Gerçekte, öğretmenler soruna katkıda bulunmaktadırlar. Öğretmenler farklı tepki gösterse-

ler ve olumlu bir yaklaşımı seçselerdi ne olurdu? Öğrenciler de farklı tepki gösterebilirlerdi. Bu durumda belki olumlu bir etkileşim döngüsü başlatılabilirdi. Ne var ki, saldırgan, düzen bozucu çocuklar çoğu insanı olumsuz bir biçimde etkiler ve çoğu kez insanları zora dayalı bir ilişkiye çekerler (Patterson, 1976).

Modelden öğrenme ve televizyondaki şiddet: Bandura (1977), diğerleriyle birlikte, çocukların saldırgan davranışı böyle davranışlarda bulunan başkalarını, özellikle de yetişkinleri kısa bir süre de olsa gözlemleyerek öğrenebildiklerini göstermiştir. Kuşkusuz bu gözlem televizyondaki şiddetle ilgili kaygıların artmasına yol açmaktadır. Ortalama bir çocuğun on altı yaşına kadar televizyonda 13 bin şiddet eylemine tanık olacağı tahmin edilmiştir (Waters ve Malamud, 1975).

Bandura'nın (1973) ve Hicks'ın (1965) çalışmaları çocukların televizyondan yalnızca saldırgan davranışı öğrenmekle kalmayıp, aradan uzunca bir süre geçtikten sonra bile bu davranışları taklit de edebildikleri konusunda inandırıcı kanıtlar sağlamıştır. Çocukların bunu yapıp yapmayacakları birçok etkene bağlıdır: Çocuğun çevresi saldırgan davranışı görmezden geliyor ya da kışkırtıyor mu? Çocuklar işlerini saldırganca görmeye alışmışlar mı? Kendilerini denetlemeyi nasıl geliştiriyorlar? Friedrich ve Stein (1973), başlangıçta, saldırgan olan çocukların şiddeti seyrettikten sonra sabırsız ve itaatsiz olduklarını, ama başlangıçta saldırgan olmayan çocukların aynı biçimde etkilenmiş görünmediklerini buldular. Televizyonun kesin etkileri konusundaki tartışma yirmi beş yıldan daha fazla bir zamandan beri sürmektedir ve daha da süreceği kesindir.

OKUL DENEYİMLERİ

Okul öncesi kurumlara gitsin ya da gitmesin, çocukların

çoğu altıncı doğum günlerinden sonraki bir zamanda yeni bir sorunla karşı karşıya gelir. Öncelikle evde ve mahallede ana baba, kardeşler ve oyun arkadaşları arasında süregelen toplumsallaşma süreci yeni bir ortama, yani okula taşınır.

İşte, çocukların orta çocukluk döneminin gelecek altı yılında her yıl 180 gün, her gün altı saat harcayacakları toplumsal çevre budur. Bu süre toplam olarak örgün eğitimin –ergenlik yılları dışında– 7000 saatten fazlasına denk düşmektedir.

Okul ne tür bir yerdir? Hetherington ve Morris (1978) okulu şöyle betimlemektedir:

> ... öğretmen adı verilen bir kişinin size ne yapacağınızı söylediği, onu uygun biçimde yaptığınızda sizi ödüllendirdiği, yapmadığınızda azarladığı bir yer... öğrenmek ve uymak zorunda olduğunuz kuralların ve düzenlemelerin bulunduğu bir yer... her biri sizin kadar ilgi bekleyen, hiçbirinin alamadığı, 20-35 arasında başka çocuğun sizinle birlikte oturduğu bir yer ... değerlendirildiğiniz, sınavdan geçirildiğiniz ve zorlandığınız bir yer... kendi başınıza yapmayı rüyanızda bile görmediğiniz, elinizden gelse bazılarından kaçınacağınız şeyleri yaptığınız bir yer... öğrendiğiniz, büyüdüğünüz ya da başarısızlığa uğradığınız bir yer. (s. 70)

Okul ortamı içinde, bu bölümün başında sözü edilen üç gelişim görevinin, yani kişisel bağımsızlık kazanmanın, yaşıtlarla geçinmeyi öğrenmenin ve uygun eril ya da dişil toplumsal rolü öğrenmenin başarılmasına doğru birçok ilerleme kaydedilecektir. Ayrıca, çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu üzerinde yoğunlaşan psikososyal bunalımın bir sonuca bağlanması öğretmen-öğrenci etkileşiminden büyük ölçüde etkilenecektir.

Okul Ortamı Türleri

Pek çok okul türü vardır: Büyük ya da küçük, kırsal ya da kentsel, kamusal ya da özel, zengin ya da yoksul, vb. Okulları birbirinde farklılaştıran çok sayıda özellikten her birini tartışmak olanaksız olmakla birlikte, daha önemli boyutlardan bazıları ve bunların çocuk gelişimi üzerindeki etkileri üzerinde durabiliriz.

Araştırmacıların dikkatini çeken boyutlardan biri okulun büyüklüğüdür. Tanınmış bir çalışmada, Barker ve Gump (1964) öğrenci sayıları 35 ile 2200 arasında değişen okullar üzerinde odaklaştılar. Büyük okullarda daha geniş bir sınıf dışı etkinlikler dizisi bulunmakla birlikte, küçük okullarda bu tür etkinliklere daha büyük bir katılım söz konusu idi ve bu katılım okulla daha güçlü bir özdeşleşmeye yol açıyordu. Belki de bu nedenle, küçük okullarda okulu bırakanların sayısı büyük okullarda olduğundan daha düşüktü.

Belki daha da önemlisi, çocukların karşı karşıya olduğu ders programı ya da sınıf yapısı türüdür. 1960'la 1970 arasındaki döneme kadar çocukların büyük bir çoğunluğunun *geleneksel sınıf* ortamında eğitim gördükleri düşünülebilir. Bu, hâlâ en yaygın ve çoğumuzun en iyi bildiği sınıf düzenlemesidir. Böyle bir düzenlemede genellikle çocuklar dikdörtgen biçimindeki bir sınıfta sıralar halinde oturur, hepsi ders anlatan aynı öğretmeni dinler ve aynı görev üzerinde çalışırlar. Görevlerin çoğu okuma, yazma ve aritmetik işlemleri gibi temel becerileri geliştirme üzerinde odaklaşır.

Son yirmi yıl içinde bazı Amerikan okullarında, çoğu kez *açık sınıf* ortamı adı verilen yeni bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım İngiliz Bebek Okulu programları üzerine yapılandırılmıştı, fakat felsefesi oldukça farklı idi. Bireyselliğe daha büyük bir önem veriliyor ve etkin katılım

ya da "yaparak öğrenme" vurgulanıyordu. Bir açık sınıftaki atmosfer geleneksel bir ortamdakinin tam tamına karşıtıdır. Örneğin, çocuklar farklı görevlerde bireysel olarak çalışırken gözlemleneceklerdir. Bazıları bir köşede kendi kendilerine okuyor, iki ya da üçü bilimsel bir proje üzerinde işbirliği yapıyorken, diğerleri de bir bilgisayarın nasıl çalıştırılacağını anlatan öğretmeni dinliyor olabilirler.

Bir yaklaşım diğerinden daha iyi olabilir mi? Bugün bile, ana babalar, öğretmenler, eğitimciler ve psikologlar arasında büyük ölçüde tartışma ve anlaşmazlık vardır. Groobman, Forward ve Peterson (1976) altıncı sınıf öğrencilerini iki tür sınıfta gözlemlediler ve geleneksel ortamdaki öğrencilerle karşılaştırıldığında açık sınıftakilerin "okula ve öğretmenlere ilişkin daha fazla olumlu tutum geliştirdiklerini ve okul dışı ortamlara daha fazla öğrenme aktardıklarını" (s. 32) gördüler. Akademik beklentiler özsaygı ya da gerçek başarı açısından bir farklılık yoktu. Açık sınıftaki çocuklar daha büyük bir bağımsızlık sergilerken, standart başarı testlerindeki performansları daha yüksek değildi (Featherstone, 1971).

Hetherington ve Morris (1978) bu sınıf yapılarını tartışırken, Amerikan devlet okullarının tümüyle açık sınıf yaklaşımını benimsemeleri olasılığının düşük olmasına karşın, "şimdiden birçok okulun geleneksel ve açık her iki tür sınıf ortamını sunduğuna, öğretmen ve öğrencileri kendi gereksinim, eğilim ve yeteneklerine en uygun ortama yerleştirdiğine" (s. 87) işaret etmektedir.

Öğretmenlerin Etkisi

Öğretmenler, özellikle de ilk öğretmen, çocuklarla yakın ilişkisi içinde geçen uzun bir sürenin sonucu olarak onları etkilemede ana babadan sonra ikinci derecede önemli bir rol oynayabilirler. Öğretmenin davranışları çocukları toplumsal, duygusal ve zihinsel gelişimlerinin her yönünde

etkiler. Ana baba vekili, eğitimci, disiplinci gibi pek çok rolü oynarlar.

Bütün sınıflar aynı olmadığı gibi, bütün öğretmenler de aynı değildir. Okuttukları çocuklar gibi onlar da bireydirler ve sınıfa getirdikleri özellikler her öğrencinin özellikleriyle benzeri olmayan biçimlerde karışır. Ancak, bir dizi özel öğretmen üslubu vardır. Bu alandaki klasik bir çalışma (Lewis, Lippitt ve White, 1939) üç tür öğretim üslubu belirlemiştir: Demokratik, otoriter ve serbest (Laissez-faire). Üç üslubun her biri ile ilişkili davranışlar daha önce değinilen paralel ana babalık üsluplarıyla ilişkili davranışlara çok benzerdir (Baumrind, 1971). Serbestçi öğretim üslubu izin verici ana babalık üslubuna benzerdir.

Hartup (1970), bu ve daha sonraki çalışmalara ilişkin bir taramasında ana bulgulardan bazılarını özetlemiştir. Otoriter öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ya duygusuz, ilgisiz ya da saldırgan olmak eğilimindeydiler; demokratik ya da serbestçi çevredekiler ise daha fazla onay ve ilgi aramak eğilimindeydiler ve daha geniş bir bireysel farklılıklar dizisi sergilediler.

Öğretmenlerin öğrencilerini etkileme yollarından en can alıcı olan bir diğeri, anaokulundan üçüncü sınıfa kadar bütün öğretmenlerin yüzde 98'inin kadın olması gerçeğiyle ilgilidir. Bu durum her iki cins için de bir "kadınlaştırılmış çevre" ile sonuçlanır (Sexton, 1969); bu çevrenin erkek çocukların gelişimi için ciddi doğurguları vardır. Hetherington ve Morris'ın (1978) belirttiği gibi;

> ... çoğu okuldaki genel çevre erkek çocuklardan çok kız çocuklara uygun görünmektedir. Okulların çoğunda derli toplu luk, iyi huyluluk ve uysallık erdem olarak görülür. Kızların cinsiyet rolü eğitimleri, onlara bu nitelikleri göstermeye, ideal olarak etkin, bağımsız ve saldırgan olmaları beklenen erkek çocuklardan daha eğilimli kılar... Bu öğretmen örüntüsü, yalnızca kızlar için daha

> ödüllendirici olmakla kalmaz, aynı zamanda yaşıtları ve ailelerince daha erkeklere uygun davranışlarda bulunmaya özendirilen erkek çocuklar için çatışmalara yol açma eğilimindedir (s. 78).

Bu durumun etkilerinden bazıları, okulda erkek çocuklar arasında kızlar arasında olduğundan daha fazla uyum sorununa işaret eden rakamlarda açıkça görülebiliyor. Ek olarak, oğlanlar okuma sorunları geliştirmeye kızlardan üç kat ile altı kat arasında daha fazla eğilimlidirler (Bentzen, 1963). Ancak, okumayı erkek öğretmenlerden öğrenen erkek çocuklar kadın öğretmenlerden öğrenenlerden daha başarılı olmaktadırlar (Shinedling ve Pederson, 1970).

Son olarak, çocukların sergilediği bilişsel üslubun düşünceli ya da içtepisel olup olmaması da okul ortamındaki öğrenmeyi etkiler. Ayrıca, öğretmenlerin bilişsel üsluplarının modelden öğrenmenin gerçekleşmesine ve iki bilişsel üslubun birbiriyle daha tutarlı olmasına yardımcı olmak bakımından etkili olduğu da doğrudur (Yando ve Kagan, 1968).

İlkokul Ders Kitapları

Geçen on yıl içinde ana babalar ve eğitimciler, okul ders kitaplarının içeriğine ve bunun cinsiyet rolü kalıp yargılarının oluşumu, benlik kavramı, değerlerin kazanılması üzerindeki olası etkilerine gitgide artan bir ilgi göstermişlerdir. Neredeyse sayısız çalışma ders kitaplarının yetersizliklerini belgelemiştir. Bunlar arasında beyaz, kentli, orta sınıf özelliklerinin rahat ve güzel ortamlarda ve durumlarda betimlenmesi, yüksek düzeyde ilgi uyandıracak malzemenin eksikliği, engellenme, kızgınlık ve ahlaki ikilemler gibi gerçek yaşam sorunlarından kaçınma; her iki cinsin de katı bir biçimde kalıp yargılaştırılmış yollarla anlatılması sayılabilir (Key, 1977; Oliver, 1974; Graebner, 1972).

Saario ve arkadaşlarının (1973) belirttiği gibi;

> Gerçek dünya ilkokul kitaplarında anlatılanlardan daha değişik ve çeşitlidir. Oğlanlar ve kızlar, erkekler ve kadınlar şişman ve zayıf, kısa ve uzun boyludurlar. Oğlanlar ve erkekler bazen nazik, bazen hayalcidirler. Sanatçılar, doktorlar, avukatlar ve üniversite profesörleri de bazen annedirler. İlkokul metinleri, olanakları sınırlamaktan çok, geniş bir modeller ve etkinlikler dizisi sergileyerek, bireysel gelişimi ve özsaygıyı en üst düzeye çıkarmayı amaçlamalıdır (s. 399).

İlkokul ders kitapları konusunda hoşnutsuzluklarını dile getirenler yalnızca yetişkinler değildir; çocukların kendileri de bunu yapmaktadırlar. Wiberg ve Trost (1970) tarafından gerçekleştirilen aydınlatıcı bir çalışmada, birinci sınıf öğrencilerine okumak istedikleri kitapları okul kütüphanesinden seçme fırsatı verilmiştir. Sonra, seçtikleri ile sınıfta okudukları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Yukarda belirtilen konuların aksine, çocukların seçtiği kitaplar halk öyküleri, mutlu ya da mutsuz sonlarıyla gerçek yaşam serüvenleri ve yabancı ülkeler hakkındaki öyküler üzerinde odaklaşmaktaydı. Her iki cinsten çocukların sınıfta aynı ilkokul kitaplarını okumaları istenirken, kütüphanedeki özgün seçimleri kesin cinsiyet farklılıkları yansıtmaktaydı. Oğlanlar eril konulu serüven kitaplarını tercih ederken, kızlar eril ya da dişil konulara bir tercih eğilimi göstermeksizin hayvanlarla ilgili kitaplara hafif bir tercih eğilimi sergilemekteydiler.

Bu bulgular gerçekçi ve çocukların yaşamlarına uygun malzeme içeren kitapların öğrenme sürecine daha yardımcı olabileceğini düşündürmektedir. Örneğin, Asher ve Markell (1974), uçaklar ve astronotlar gibi yüksek ilgi uyandıran malzeme içeren öyküler sağlandığında beşinci sınıftaki erkek çocukların okuma puanlarında iyileşmeler bildirmişlerdir.

Ders kitabı yazarları ve yayıncıları çocukların okul malzemelerinin içeriğinden kaynaklanan sorunlara ve bunların toplumsal gelişim ve kişilik gelişimi açısından doğurgularına çok daha duyarlı hale gelmişlerdir. Geçen on yıl içinde küçümsenemeyecek bir ilerleme sağlanmış olmasına karşın, belirtiler gelecek yıllarda daha ileri adımların atılması gerektiği yönündedir.

İki Dilde Eğitim

Bütün çocukların aynı olmadığı ve bazılarının okul yaşamını diğerlerinden daha kolay bulduğu açıktır. Önceki bölümde özel durumu olan çocukların okul sistemine yerleştirilmesiyle ilgili sorunlardan bazılarını tartışmıştık. Bunlar arasında, kaynaştırma konusuna ve özürlü çocukların eğitimi için yapılan düzenlemelere dikkat edilmesi vardı. Üstün çocuklar ve yaratıcılığın özendirilmesi konusu üzerinde de durulmuştu. Bu konulara ek olarak, avantajsız çocuklarca yaşanan özel sorunlara olduğu kadar, iki dilde eğitime gitgide artan istem üzerinde de durulması gerekmektedir.

Birleşik Devletler'deki değişik azınlık grupları arasında en büyük gruplardan biri İspanyolca konuşan nüfustur. Tarihsel olarak bu insanlar iki coğrafi bölgede yoğunlaşmışlardır: Güneybatı eyaletleri (California, New Mexico ve Texas) ve doğu kıyısı, öncelikle New York eyaleti. 1980 ilkbahar ve yazında Kübalı mülteci akını bu nüfusta bir artışa yol açmıştır. Bu dönemden kısa bir süre önce öteki mülteci nüfuslarında da artışlar olmuştur: Vietnam, Laos ve Kamboçya'dan Güneydoğu Asyalılar.

Bu olaylar iki dilde eğitim programları için yeni istekleri ve uğraşları harekete geçirdi; bu programlarda çocuklara –ve yetişkinlere– okuma, yazma ve dört işlem gibi temel beceriler kendi dillerinde öğretilirken, aynı zamanda

İngilizcelerini iyileştirme çabaları gösterilmektedir. Bir dizi çalışma (Evans, 1975), böyle programların çoğu kez çatışan iki kültürde yollarını bulmaya çalışan çocukların benlik kavramlarını yükseltmede yardımcı olduğuna işaret etmektedir. Aynı programların iki dilli olmayan yaşıtlarla başarılı ilişkilerin kurulması ve toplumsal gelişim için doğurguları açıktır. Bu çocukların belirli türde yardımlar olmaksızın çocukluk yaşıt gruplarında ve sonuçta geniş toplum içinde bir yer bulmaları güçtür (Genosce ve ark., 1976).

Avantajsız Çocuklar

Birleşik Devletler'deki okullarda çoğu öğrenci, öğretmen ve yönetici çok önemli bir özelliği paylaşmaktadır: Hemen hepsi tek tip bir biçimde orta sınıflardır. Bu çevre kendilerini ansızın bu okullarda bulan düşük sosyoekonomik kökenli pek çok azınlık çocuğu için zor bir çevre olabilir. *Head Start* (9. Bölüm'e bakınız) türünden ödünleyici programlardan birine katılmış olmak gibi bir avantajları varsa uyum sağlama ve başarılı olma şansları artacaktır. Eğer böyle programlara katılmamışlarsa, okula birçok sorunla başlama eğilimindedirler. Bu sorunların en önemlisi de zayıf dil becerisidir. *Susam Sokağı* ve *Elektrik Şirketi* gibi televizyon programları öyle becerilerin geliştirilmesi amacıyla tasarımlanmıştır. Bütünüyle başarılı olmamakla birlikte, bu programlar alt ve orta sınıf arasındaki uçurumu kapatmada yararlı olmuştur.

Diğer bir sorun da, avantajsız çocukların genellikle akademik çabaları için daha az destek ve özendirme görmeleridir (Katz, 1967). Bu çocuklar güdülenme eksikliği yüzünden yaşıtlarının gerisine düşmeye başlamaktadırlar. Rioux (1968) avantajsız çocukların okuldaki sorunlarını araştırmış ve üçüncü sınıfa geldiklerinde akademik olarak

yaşıtlarının bir yıl gerisinde, altıncı sınıfta iki yıl gerisinde, sekizinci sınıfta üç yıl gerisinde olduklarını ve okulu bırakmaya hazır olduklarını bildirmiştir (bu sorunun tartışılması için 13. Bölüm'e bakınız).

Ne yazık ki, birçok öğretmenin, özellikle de çatışmalı kökeni olanların, fiziksel görünüme, ırksal kökene, sosyoekonomik düzeye ve cinsiyete dayalı kalıp yargıları ve beklentileri vardır (Dion, 1972). Çoğu zaman bu eğilimler *kendi kendini gerçekleştiren kehanet* diye adlandırılan şeyle sonuçlanır; öğretmenlerin belirli çocukların davranışlarına ilişkin inançları ya da beklentileri, çocukları bu beklentilere uygun davranma yönünde etkileyebilir. Eğer belirli bir çocuğun kendi sınıflarında başarılı olmayacağına inanırlarsa, bilerek ya da bilmeyerek, daha sonra gerçekleşecek beklentiler ortaya koyabilirler.

Bütün bu sorunlar, zorunlu gelişim görevlerini başarmada ya da bir çalışkanlık duygusu geliştirmede bir yetersizlikle birleşerek, olumsuz bir benlik kavramının kurulmasına katkıda bulunurlar. Doğal olarak bu daha önce varolan sorunlarla birleşir. Bir çözüm, okulların, kökenleri ya da yetenekleri ne olursa olsun bütün çocukların uygun ve ödüllendirici bir öğrenme yaşantısından geçebilecekleri ortamları sağlamaya çalışmasıdır. Bu, gündelik yaşam için gerekli temel becerileri öğretme, çalışkanlık duygusunu özendirme ve benlik kavramını destekleme anlamına gelir. Bunlar ulaşılması güç amaçlardır; fakat fırsatları herkes için eşit kılacaksak buna girişmek gerekmektedir.

ÖZET

Orta çocuklukta kişilik gelişimi ve toplumsal davranış üç gelişim görevinin başarılması üzerinde odaklaşmıştır: Kişisel bağımsızlık kazanma, yaşıtlarla geçinmeyi öğrenme, uygun bir erkeklik ya da kadınlık toplumsal rolünü öğrenme.

Bu dönemde toplumsal gelişim üzerinde iki temel etki vardır. Bunlardan biri aile ve ana babadır, diğeri yaşıt ilişkileridir. Çocuklar, okul öncesi yıllarda olduğu gibi, ana babalık üsluplarından, annenin çalışmasından ve kardeşlerden etkilenmeyi sürdürürler. Boşanma ve baba yokluğu da önemli olabilir.

Orta çocukluk *yaşıt grubu ilişkileri*'nin gerçek başlangıcıdır. Bu ilişkiler önceleri kendiliğinden ve informal olma eğilimindedir, ama kısa sürede oldukça kararlı üyeliklerle formal bir yapı gelişir. Yaşıt gruplarının gerçekleştirdiği işlevler arasında, yaşıtlarla etkileşme, becerileri ve yetenekleri konusunda gerçekçi karşılaştırmalar yapma, karşılıklı sorunları tartışma olanakları vardır. Çocukların yaşıtlarınca kabul edilip edilmeyecekleri, işbirliğine isteklilik, grubun gereksinme duyduğu yeterliklere sahip olma ve etkili biçimde iletişim kurabilme yeteneği gibi etkenlere bağlıdır.

Erikson'a göre, bu dönemdeki çocuklar, benlik kavramlarını daha ileri düzeyde geliştirecek ve onları çalışan kişiler olarak yetişkin sorumluluklarına hazırlayacak bir çalışkanlık ya da üretkenlik duygusu geliştirmelidirler. Eğer bunu geliştiremezlerse, kötü çalışma alışkanlıkları, yarışmadan kaçınma ve sonraki gelişim görevleriyle başa çıkmada yetersizlikle sonuçlanacak bir aşağılık duygusu onları rahatsız edecektir.

Yine bu dönemde cinsiyet rolü gelişimi toplumsallaşmanın temel bir odak noktası haline gelir. Önemli etki kaynakları arasında ana babalar, yaşıtlar ve okul yaşantıları sayılabilir. Bir erkeklik ya da kadınlık rolünün ne olması gerektiği konusunda ortak bir anlayıştan söz edilemez. *Androjeni* yeni bir kavram olarak ortaya çıkmıştır; bu kavram cinsiyetle ilgili katı özellikleri ortadan kaldırmaya çalışmakta, birey olarak çoğu zaman ortak değerleri ve özellikleri paylaşan erkekler ve kadınlar üzerinde odaklaşmaktadır.

Orta çocukluk ayrıca *korkular*'dan ve *fobiler*'den de payını alır. Bunlardan ikisi üzerinde özel olarak durulmalıdır: *Okul fobisi* ve *ölüm fobisi*. Okul fobisi okula gitmeyi reddetmek ve oradayken yoğun bir kaygı duymaktır. Ölüm fobisi bazen "sekizinci yıl kaygısı" olarak da adlandırılır, çünkü o yaşın tipik bir özelliğidir.

Okul yaşındaki çocukların ana babaları için büyük önemi olan bir kaygı konusu, bu dönemde sıklığı artmaya başlayan *saldırganlık*'tır. Saldırganlığın sıklığı, düzeyi, dile getirilme biçimi cinsiyete göre değişir ve ana babalık üslubundan, öğretmen-öğrenci ilişkilerinden ve televizyonda saldırganlık içeren programları izleme süresinden etkilenir.

Orta çocukluk dönemindeki çocuklar için belki de en önemli sorun okula uyum sağlamakla ilgilidir. İşte bu bağlamda dönemin gelişim görevlerini başarma doğrultusunda büyük bir ilerleme kaydedilir. Çocukların başarısı, *geleneksel sınıf*'a karşı *açık sınıf* gibi ortam türleri, öğretmenin türü ve kitaplarda sunulan malzeme gibi etkenlere bağlıdır. Çoğu orta sınıf çocuğu uyumu oldukça kolay bulur; oysa iki dilli, azınlık grubundan ya da düşük sosyoekonomik düzeyden çocuklar çeşitli sorunlarla karşılaşırlar.

BEŞİNCİ KESİM

Ergenlikte Gelişim



C. Corot, *Tuvaletini Yapan Genç Kız*, 1875, Paris.

Ergenlik büyük bir biyolojik değişim dönemi olduğu için, 12. Bölüm çocukluktan yetişkinliğe geçişin belirtisi olan çeşitli bedensel değişimleri ele alarak başlamaktadır. Bu dönemle ilişkili bazı sorunlara –şişmanlık, anoreksiya nervoza gibi–, ilk ve ileri bedensel olgunlaşmanın psikolojik etkilerine özel olarak dikkat gösterilmiştir.

Ergen cinselliği ve bunun anlatımında son yirmi yılda ortaya çıkan değişimler dikkatle incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Zihinsel yeteneklerin süregiden genişlemesi Piaget'nin kuramı çerçevesinde ele alınmıştır. David Elkind'in yeni bir benmerkezcilik dönemine ve bunun benlik kavramının sürekli kuruluşu üzerindeki etkisine ilişkin kuramı da incelenmektedir.

13. Bölüm önceki bölümlerde ele alınan konuların genişletilmesiyle oluşmaktadır. Tartışma, aile ilişkileri ve yaşıtlar arasındaki artan etkimleşimlerin önemli etkileri ile başla-

maktadır. Arkadaşlıkların kurulmasına ve kliklere, topluluklara, çetelere katılma konusuna özel bir ilgi gösterilmiştir. Kişilik gelişimi yine Erikson'un kuramı çerçevesinde incelenmiş, kimlik ile rol karışımı arasındaki bunalıma özel olarak dikkat edilmiştir.

Okul yaşantıları orta çocuklukta olduğu gibi ergenlerin gelişimini de etkiler. Okul ve öğretmenler karşısındaki tutumlar –özellikle meslek seçimiyle ilişkili olduklarında– ve okuldan ayrılma sorunu yeniden gözden geçirilmektedir.

Ergenlikle ilgili gençlik suçluluğu, aşırı uyuşturucu kullanımı ve gittikçe artan ergen gebeliği sorunu gibi bazı sorunları da tartışıyoruz, ama bunu olumlu bir ergenlik görüşüyle yapıyoruz. Ergenler insan gelişimi döngüsünde sonraki kuşak için geleceği temsil ederler.

ON İKİNCİ BÖLÜM

Bedensel, Cinsel, Bilişsel Gelişim

Ergenlik, çoğunuz için çok tanıdık olan, çünkü ya hâlâ geçmekte olduğunuz ya da yolculuğunuzu henüz bitirdiğiniz bir gelişim dönemidir. Bu dönemdeki yolculuğunuz nasıldı? Öncekinden farklı mıydı? Daha mı iyiydi, yoksa daha mı kötüydü?

Her yeni serüvende olduğu gibi kuşkusuz bu dönem başladığında da karmakarışık duygularınız vardı. Bazı insanlar size büyümekte olmanın ne güzel olduğunu, bazıları da ne kadar berbat bir şey olduğunu söylemiştir. Ortaya çıkan değişimler karşısında kendinizi nasıl sıkıntılı ve beceriksiz hissettiğinizi anımsayın. Bütün o alaycı yorumların yapıldığı, karşılıklı iğneleyici sözlerin atıldığı yıllardan sonra karşı cinsin üyelerinin hâlâ ilginç ve çekici göründüğünü anımsayın. Ana babanızın neden böyle giyindiğinizi, neden bu aptalca sözcükleri kullandığınızı, kasetçalarınız-

da bütün o budala müzikleri ve gürültüleri neden dinlediğinizi anlayamadığını anımsayın. Danslar, spor olayları ve partiler olduğunda okulu eğlenceli buluyordunuz; ama kitap özetleri, gramer testleri, ödevler istendiğinde okul hiç de eğlenceli değildi. Ayna karşısında saatlerce oturuyor ve on yıl içinde neye benzeyeceğinizi merak ediyor ya da kendinize "bu makyaj çok mu kaçtı?", "bıyıklarım ne zaman gürleşecek?" diye soruyordunuz. Çalışacağınız işi, yaşayacağınız yeri merak ediyordunuz. Şimdi, lisedeki sınıf arkadaşlarınızın içinden okulu bırakanları, hayata atılanları, uyuşturucuya ya da alkole alışanları ya da henüz kendileri büyümekteyken ana baba olanları hiç merak ediyor musunuz? Ergenlik her bakımdan bir yolculuktu, değil mi? Anımsayacağınız pek çok mutlu şey ve unutmayı yeğleyeceğiniz pek az şey olmalı.

ERGENLİK NEDİR?

Psikologlar, antropologlar, filozoflar, ana babalar ve hatta ergenlerin kendileri *ergenlik*'i tanımlamayı çok uzun zamandan beri denemektedirler. Modern ergenlik psikolojisinin babası olan G. Stanley Hall ergenliği "fırtına ve stress" (Hall, 1904) zamanı olarak betimledi, ama bu görüş yeni araştırmalarla desteklenmedi. Ergenlik başkaları tarafından değişik biçimlerde de tanımlandı: "Psikoseksüel gelişimin dört evresinin sonuncusu..." (Blos, 1962, s. 1); "Insanda, bireyin yetişkine özgü ayrıcalıklarının kendisine verilmediğini hissettiği zaman başlayan ve yetişkinin tüm gücü ve toplumsal konumu toplum tarafından bireye verildiği zaman sona eren gelişim dönemi..." (Sieg, 1971, s. 338); "Genç yetişkine değişik yetişkinlik rollerini vatandaşlık sorumluluğunun sonuçlarına katlanmak zorunda kalmadan denemesine izin verildiğinde yaşanan normatif bunalım..." (Schulz, 1972, s. 323).

Kullanılan tanım ne olursa olsun bir şey açıktır: Çevremizde pek çok ergen vardır. Nüfus Bürosu'na göre Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'te 14-24 yaşlar arasındaki bireylerin sayısı yaklaşık 40 milyondu, on yıl önceki 25 milyondan % 52 daha fazla. 13-19 yaşlar arasındakiler ise 27 milyondu (Packard, 1970). Nüfus Bürosu, İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki doğum patlamasının sonucu olarak 1980'lerin bu yaşlar arasındaki yaklaşık 45 milyon insanla başlayacağını, ama 1990'ların başında 41 milyondan biraz fazla bir sayıya düşebileceğini tahmin etmektedir (Bkz. Tablo 12.1).

Tablo 12.1
12-24 Yaşlarındaki Nüfusun Miktarı ve On Yıllık Değişimleri

Yıllar	*Miktar (milyon)*	*Değişim Yüzdesi*
1900	16.5	+ 16
1910	20.0	+ 21
1920	20.8	+ 4
1930	24.8	+ 20
1940	26.3	+ 6
1950	24.2	− 8
1960	26.7	+ 10
1970	40.5	+ 52
1980	44.8	+ 11
1990	41.1	− 8

Kaynak: F. Philip Rice, *The Adolescent*, 1978.

Genç insanların ve onların ilgilerinin kültürümüzün ve ekonomimizin biçimlenmesinde büyük bir rol oynadığı bir toplumda yaşıyoruz. Ergenler her yıl besine, plaklara, kasetlere, filmlere, kozmetiklere, giysilere, kitaplara, dergilere ve daha yüzlerce şeye 37 milyon dolardan fazla harcıyorlar.

ERGENLİKTE GELİŞİM GÖREVLERİ

Bir insan bugünün ve geleceğin sorunlarıyla başarılı biçimde uğraşacaksa, bebeklikten ve ilk çocukluktan ergenliğe, ergenlikten ileri yetişkinliğe doğru özel davranış türlerinin kazanılması gerekmektedir. Ergenlik bedensel, toplumsal, bilişsel olgunlaşma dönemidir. Bir ergenin başarması gereken yaşam görevleri bu bölümde incelenmekte ve sonraki bölümde genişletilmektedir. Bu görevlerin listesini Robert Havighurst geliştirmiştir (Bk. Tablo 12.2).

Bedensel özelliklerini kabul etmek ve bedenini etkili biçimde kullanmak: Ergenlik bir dizi hızlı bedensel değişimle biyolojik olarak başlar; bu değişimler büyük ölçüde bir insanın yetişkin boyuna, ağırlığına, bedensel ve cinsel özelliklerine kavuşmasını sağlar. Bunun sonuçlarından herkes hoşnut kalmaz. Bir kız ya da erkek çocuk kendini çok kısa ya da çok uzun bulabilir, umduğu kadar yakışıklı ya da güzel olmadığını düşünebilir. Herkes kendine "Ben normal miyim?" sorusunu sorar. Buradaki gelişim görevi bedensel özelliklerini kabul etmeyi ve onları en iyisi saymayı öğrenmektir.

Tablo 12-2
Havighurst'e Göre Ergenlikte Gelişim Görevleri

1. Bedensel özelliklerini kabul etmek ve bedenini etkili biçimde kullanmak.
2. Eril ya da dişil bir toplumsal rolü gerçekleştirmek.
3. Her iki cinsten yaşıtlarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurmak.
4. Ana babadan ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığı gerçekleştirmek.
5. Ekonomik bir mesleğe hazırlanmak.
6. Evliliğe ve aile yaşamına hazırlanmak.
7. Toplumsal bakımdan sorumlu bir davranışı istemek ve gerçekleştirmek.
8. Davranışın rehberi olarak bir dizi değer ve bir ahlak sistemi kazanmak, bir ideoloji geliştirmek.

Eril ya da dişil bir toplumsal rolü gerçekleştirmek: Hızla değişen bir dünyada bu görev bir ergenin bugün yapmak zorunda olduğu düzenlemelerin en önemlilerinden birini oluşturmaktadır. Çağdaş Amerikan toplumunda bir erkek ya da kadın için en uygun davranış hangisidir? Bir davranış tarzını açıkça eril, diğerini açıkça dişil olarak etiketlediğimiz yıllarda, yani bundan yirmi yıl önce bu soruyu yanıtlamak kolaydı. Oysa bugün birçok kişi cinsler arasındaki benzerlikleri farklılıklardan daha fazla vurgulamaktadır: Kumaş pantolonları, blucinleri, üniseks saç kesimlerini düşünün. Kuşkusuz en büyük değişimler kadınlık rollerinde ortaya çıktı. Ama herkes aynı yönde hareket etmemektedir. Kimileri toplumsal rollerini geleneksel çerçevede geliştirmekte, kimileri eşitliği ve birbiriyle örtüşen davranışları savunmakta, kimileri de aşırı uçlar arasındaki yerini korumaktadır. Anlaşılabilir biçimde, ana babaların, öğretmenlerin ve ergenlerin kendilerinin, yakın geçmişten kesinlikle farklı olan bir şimdiki zamandan köklü biçimde ayrılan bir geleceğe hazırlanma konusunda kafaları karışmaktadır.

Her iki cinsten yaşıtlarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurmak: İlk ergenliğin büyük ölçüde aynı cinsten arkadaşlardan kurulan yaşıt grupları şimdi yerini daha olgun erkek-kadın ilişkilerine bırakmalıdır. Ergen, karma bir grupta gülüşmeden, kızarmadan, terlemeden ne söyleyeceğini ve nasıl söyleyeceğini, yetişkinlere özgü çeşitli toplumsal etkinliklere nasıl katılacağını öğrenmek zorundadır. Kültür, bu toplumsal ilişkilerin ne olacağını büyük ölçüde belirler; bu ilişkiler bir toplumdan diğerine ve sınıflar arasında değişiklik gösterir. Örneğin, Havighurst (1972) orta sınıf Amerikalıların toplumsal başarıyı, çok sayıda arkadaş sahibi olmayı, yüksek statüyü, geç evlenmeyi vurgulamaya yöneldiğini, buna karşılık alt sınıfın erken cinsel yaşantıya, erken evliliğe, çeteye, komşuluk ilişkilerine yöneldiğini

göstermektedir.

Ana babadan ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığı gerçekleştirmek: Ana babadan özellikle davranış, tutum ve ilgiler bakımından bağımsız olmaya girişen ergenler, genellikle, önceden izin almadan, ardından da ayrıntılı rapor vermek zorunda kalmadan bir şeyleri arkadaşlarıyla birlikte yapmak isterler. Daha çok yerel çöplüğe benzeyen yatak odanızın kapısına "özel mülkiyet", "uzak durun" levhaları astığınızı belki siz de anımsarsınız. Fakat bağımsızlığın getirdiği özgürlükle birlikte, ana babaya ve diğer yetişkinlere duyulan sevgi ve saygıyı içeren bir başka boyut daha vardır. Bu boyut vermeyi ve almayı, her iki tarafı da anlamayı gerektirir. Havighurst'ün (1972) belirttiği gibi, ergenler ana babalar onların üzerinde otorite kurmaya kalkıştığında sık sık başkaldırırlar, ama ana babalar onları sorumlu yetişkin gibi davranmaya yüreklendirdiğinde bağımlılık göstermeye çalışırlar. Burada da kültür önemli bir rol oynuyor görünmektedir. Bağımsızlık görevi alt sınıfta orta sınıftakinden daha kolay yerine getirilmektedir; orta sınıf uzayan eğitimi, ekonomik desteği, gecikmiş evliliği, daha fazla korumayı –özellikle ergen kızları– vurgulamaktadır. Bu görevin Amerikan kadınları açısından taşıdığı güçlükler Nancy Friday'in *My Mother, My Self* (1977) adlı kitabında sergilenmiştir.*

Ekonomik bir mesleğe hazırlanmak: Eskiden, çocukların aile çiftliğini ya da işini üstlerine almaları ya da ana babanın ya da büyüklerin onlar için seçtiği mesleğe yönelmeleri beklenmiştir. Ancak, toplum gitgide karmaşıklaştıkça ve teknoloji geliştikçe bir meslek seçmek çoğu kişinin son derece güç bulduğu çok daha kişisel bir karar haline geldi. Kuşkusuz en büyük değişim kadınlar açısından ortaya çıktı; kadınların çoğu tıp, hukuk, mühendislik gibi eskiden erkeklerin egemen olduğu alanlarda evliliği meslekle

* Türkçede, Nancy Friday, *Annem ve Ben*, e Yay., İstanbul, 1984. (ç.n).

kaynaştırmak istemektedir. Birçok durumda ergenlik yılları, resmi okul öğrenimi ve yeteneklerin ve ilgilerin belirlenmesi üzerinde yoğunlaşarak, genç insana yetişkin yaşamı için ne istediği, ne yapabileceği, ne yapacağı konusunda karar vermesi için zaman sağlamaktadır. Alt sınıfın üyeleri bunu yasaların ve ekonomik koşulların izin verdiği ölçüde erkenden okulu bırakarak ve çalışmaya başlayarak gerçekleştirirler çoğu zaman. Orta sınıf ergenleri için meslek, ana babaya daha uzun süre parasal bağımlılığa yol açacak biçimde, genellikle fazladan eğitim ya da alıştırma yıllarını gerektirir.

Evliliğe ve aile yaşamına hazırlanma: Bu gelişim görevi birçok açıdan, az önce tartışılan ve Tablo 12.2'de gösterilen üçüncü, dördüncü ve beşinci görevlerde ilerlemeler kaydedilmiş olmasına bağlıdır. "Deneme evliliği", "birlikte yaşama" gibi toplumsal geleneklerdeki değişimler belki bu görevi çağdaş ergenler için daha zor kılmıştır. Ergenlerin çoğu büyük olasılıkla sonunda evlenmeyi ve çocuk sahibi olmayı beklemektedir. Ancak, Havighurst'ün (1972) belirttiği gibi, bazı ergenler evliliği ve aile yaşamını zevkle beklerler, bazıları ise düşmanlık ya da korku hissederler. Açıkça bir bireyin bu alandaki tutumu, başarısı ya da başarısızlığı hem kültürden ve sosyoekonomik düzeyden, hem de aile deneyimlerinden etkilenir. Birçok ergen çok fazla düşünmeden ya da hazırlanmadan ve çoğu zaman ev işleri ya da çocuk yetiştirmek için gerekli olan becerilere sahip olmadan evlenmekte ve çocuk yapmaktadır. Bu olduğunda, lise ya da üniversite düzeyinde gerekli kurslara ve rehberliğe başvurarak daha fazla çaba harcandığını görmekteyiz.

Toplumsal bakımdan sorumlu bir davranışı istemek ve gerçekleştirmek: Çok az istisna dışında, insanlar yaşamlarını soyutlanmış biçimde değil, bir topluluk, devlet, bölge, ülke içinde yaşarlar. Ergen, bir yetişkin olarak, siyasal,

dinsel ve toplumsal etkinliklere sorumlu bir katılımcı olmayı, vergi ödemeyi ve oy vermeyi öğrenmelidir. Genellikle bu, toplumun sorunlarının ve ilgilerinin bireyden önce geldiği, bunun mantıksal olarak bizi ergenliğin sonuncu gelişim görevine götürdüğü anlamına gelir.

Davranışın rehberi olarak bir dizi değer ve bir ahlak sistemi kazanmak, bir ideoloji geliştirmek: Bebeklikten ergenliğe kadar bir birey üzerinde ana babaların, yaşıtların, okulun, dinin uyguladığı etkiler, yaşamak için bir dizi standart oluşturmaya yardımcı olmak üzere birleşirler. Bu değerler bireyin benliğine katılır ve hem toplumu hem bireyselliği yansıtırlar. Örneğin, bir birey geleneksel bir dinin ilkelerine uygun olarak davranabilir ya da çeşitli dinsel ya da ahlaki sistemlerin ögelerinden oluşan özel bir ideoloji geliştirebilir. Bunu gerçekleştirdiğinizde dünyadaki yerinizi ve diğer bireylerle ilişkilerinizi tanımlamak için bir yönteminiz var demektir.

BEDENSEL VE CİNSEL GELİŞİM

Okuduklarınız, size, her birinizin, gelişimi biyolojik, psikolojik ve toplumsal etkenlerin etkileşiminden etkilenen karmaşık bir birey olduğunuzu öğretmiştir. Ergenlik, endokrin bezleri (kanalsız organlar) damarlara hormonları saldığı zaman biyolojik olarak başlar; kandaki hormonlar *erinlik süreci* (pubescence) olarak bilinen bedensel ve cinsel değişimleri başlatır. Bazıları bu süreci "sadece takımlar büyümez, suyu akmaya da başlar" diye betimlemişlerdir.

Bedensel Değişimler

Çocukluğun sonu ile ergenliğin başlangıcı arasındaki, bireyin cinsel olarak olgunlaşmaya başladığı görece kısa süre –bir ya da iki yıl– *erinlik* olarak bilinir. En hızlı büyüme ve

gelişim dönemlerinden biri erinliktir; diğer ikisi, doğumdan önceki embriyonik aylar ve rahim dışındaki ilk yıldır. Sayısız değişimlerin en açık olanları, ani *büyüme atılımı, birincil ve ikincil cinsiyet özellikleri*'nin ortaya çıkmasıdır.

Çocukluk döneminde ortalama olarak erkek çocuklardan daha kısa olan kız çocuklar ilk büyüme atılımına başlarlar ve bu noktada genellikle daha uzun ve daha ağırdırlar. Bu atılım çoğu zaman on ile on iki yaşlar arasında (ortalama olarak on iki yaşla) ortaya çıkar ve bu süre boyunca kızların çoğu yılda 5-10 cm büyür (Tanner, 1970). Daha yavaş bir büyüme ortalama bir kızın maksimum boya on altı ya da on yedi yaş dolaylarında ulaşmasına kadar sürer.

Gelişimin birçok alanında tipik olarak kızların iki yıl gerisinde olan erkek çocuklar kendi büyüme atılımlarına genellikle on ile on altı yaşlar arasında (ortalama olarak on dört yaşla) başlarlar ve her yıl 7,5-12 cm büyürler. Daha sonra büyüme, maksimum boya on sekiz ile yirmi yaşlar arasında ulaşılmasına kadar yavaşlayarak sürer (Tanner, 1970). Bunların ortalama yaşlar olduğunu, büyüme atılımının başladığı ve yayıldığı noktanın bireyden bireye büyük ölçüde değiştiğini akılda tutmak gerekir.

Büyüme atılımı sırasında eller ve ayaklar çoğu zaman bedenin diğer bölümlerinden daha çabuk gelişir; bu da geçici bir sakarlığa ve beceriksizliğe yol açar. Örneğin, bir erkek çocuk zayıf eşgüdümlü bir hokkabaz gibi kahve fincanını altlığın üzerinde dengelemekte güçlük çeker. Ama bir saat sonra aynı çocuk tenis sahasında şaşılacak bir incelik ve eşgüdüm gösterebilir. Beceriksizliğin bedensel etkenlerden mi, toplumsal etkenlerden mi, yoksa her ikisinden mi kaynaklandığı konusu tartışılabilir.

Ağırlık boyla birlikte artar. Erinliğin ilk evrelerinde, yaklaşık on dört yaşına kadar, kızlar genellikle oğlanlardan daha fazla kilo alırlar. Sonra oğlanlar onları yakalar ve ge-

çerler (Marlow, 1977). On bir ile on altı yaşlar arasında ortalama olarak bir kız çocuk yaklaşık on dokuz kilo, bir erkek çocuk yirmi beş kilo alacaktır (Krogman, 1970). (Bir ergene, özellikle bir genç kıza bunun normal olduğunu anlatmayı deneyiniz bakalım!). Her ne kadar genetik etkenler boyun ve ağırlığın son durumunun belirlenmesinde en önemli rolü oynuyorsa da, beslenme ve daha az ölçüde iklim ve etnik köken de önemli olabilir.

Ağırlık konusunda iki sapma bazı ergenleri, kızları erkeklerden daha fazla olmak üzere ilgilendirmektedir. Bunlardan biri aşırı *şişmanlık*'tır (obesity); diğeri de iştah kaybından doğan aşırı kilo kaybı anlamına gelen *anoreksia nervoza*'dır.

Şişmanlık genellikle, "kişinin o boydaki ve yaştaki kişi için olan ortalama ağırlığın yüzde 20 ya da daha fazla üstündeki bir ağırlıkta olması" olarak tanımlanır (Watson ve Lowery, 1967, s. 435). Bazı otoriteler, bütün Amerikan ergenlerinin yüzde 35 kadarının şişman olarak sınıflanabileceğini, ama yüzde 10-15'inin herkesçe şişman kabul edildiğini ileri sürmektedir (Bray ve ark., 1972). Ne olursa olsun, şişmanlık, yalnızca yüksek tansiyonla ve kalp-damar hastalığıyla ilişkisi nedeniyle değil, aynı zamanda benlik kavramına, okula ve yaşıtlara uyum sağlamaya etkisi nedeniyle de ciddi bir sorun haline gelmektedir.

Şişmanlığın nedenleri karmaşıktır; kimyasal dengesizlik gibi, genetik ve fizyolojik etkenler ile kaygı ve aşırı yeme gibi çevresel etkenler arasındaki olası etkileşimi içerir. Birçok araştırmacı, bazı insanların aşırı beslendikleri ve diğer çocuklardan daha şişman hücreler geliştirdiklerinde, bebeklikten itibaren şişman olmaya programlandıkları kuramını benimsemektedir. Başka araştırmacılar, bebeklik şişmanlığı ile çocukluk ve yetişkinlik şişmanlığı arasındaki ilişkilerin hâlâ açık olmadığını düşünmektedirler.

Birçok araştırma, kişinin şişman ana babası olmasının

etkilerini ortaya koymaktadır. Şişman bir annesi ya da babası olan bir ergen yüzde 40 şişman olma şansına sahiptir, ana babasının her ikisi de şişman olan bir ergenin şansı yüzde 70-80'e çıkar (Hammer, 1965). Bir dahaki sefer, süpermarkette alışveriş yapan bazı ailelere dikkat edin ve gözlemlerinizin bu bulguyu destekleyip desteklemediğine bakın.

Kuşkusuz aşırı yemek şişmanlığın bir nedenidir, ama en azından bir araştırma bazı şişman kızların az yediğini, çoğu zaman ortalama ağırlıktaki kızlardan da az yediğini göstermektedir (Huenemann, 1974). Bunun açıklaması, onların en sevdikleri yiyeceklerin –hamburgerler, patates kızartmaları, çikolatalı sütler, şekerlemeler, tatlı içecekler– yüksek kalorili olmasıdır. Kızlar sık sık günün geç bir saatinde ya da gece tam yatağa girecekken yemekte, dolayısıyla kalorileri yakmamaktadırlar. Ayrıca, şişman kişiler daha az hareket etme eğilimindedir.

İkinci ağırlık sorunu *–anoreksiya nervoza–* yemek yemeği reddetmeyi, alınan herhangi bir besini kusmayı ve aşırı kilo kaybını içermektedir. Bliss ve Branch (1960), 81 kilodan 27 kiloya düşen bir genç kız vakasını bildirmektedir. Kilo kaybı yanında, kalp atışının azalması, kabızlık, ayhalinin kesilmesi *(ame-noreya)* sonuçlarını da getirmektedir. En ciddi durumunda bu sorun hastanın hastaneye yatırılmasını ve tüple beslenmesini gerektirir; ama anoreksiklerin yüzde 10 kadarının şiddetli açlıktan öldüğü tahmin edilmektedir (Shesker ve Schildkrout, 1975). Kızlarda bu sorun erkeklerdekinden hemen hemen on kat daha fazla görülür, özellikle on iki ile yirmi beş yaşlar arasında, ortalama olarak da on dört ya da on beş yaşlarında (Ushakov, 1971). Sorun genellikle şişmanlıktan kaçma kaygısıyla ve olası bir gebe olma korkusuyla başlar, kendini çekiciliğini yitirmekten koruma girişimi olarak ortaya çıkar.

Birincil ve İkincil Cinsiyet Özellikleri

Erinlik sırasında, ergen dramatik biçimde boy ve kilo kazanırken, cinsel olgunlaşmanın başladığı işaretini veren aynı derecede önemli diğer değişimler ortaya çıkar. Bunlar, *birincil cinsiyet özellikleri* (erkeklerde penis ve testisler, kızlarda yumurtalıklar, klitoris, vajina ve rahim) ve *ikincil cinsiyet özellikleri*'dir (kadınlarda göğüslerin gelişimi, erkeklerde ses değişimi ve yüz kılları, her iki cinste apış arası kılları). Bu özelliklerin ortaya çıktığı yaşlar bireyler arasında büyük ölçüde değişmektedir.

Kızlarda cinsel olgunlaşmanın ilk görünür belirtisi sekiz ile on üç yaşlar arasında göğüs "tomurcuklar"ının ortaya çıkmasıdır; "meme başını çevreleyen halkanın yükselmesi küçük bir konik tümseğe yol açar" (Schonfeld, 1969, s. 32). Olgun gelişimine kadar boyunun büyümesi ve renginin koyulaşması yaklaşık üç yıl sonra tamamlanır. Apışarası kılları genellikle memelerin gelişiminden kısa süre sonra başlar ve bir ya da iki yıl sonra koltukaltı kılları belirir.

Göğüsler gelişmeye başladığında, ayhalinin başlangıcı olan *ilk ayhali*'ne hazırlanmak için, rahimde ve vajinada, özellikle büyüklüğünün artması biçiminde, önemli değişimler ortaya çıkar. İlk ayhalinin ortaya çıkışı bir kültürden diğerine önemli ölçüde değişiklik gösterir. Hiernaux'nun (1968) belirttiği gibi, ortalama yaş Küba'da 12.4 yıl ile Yeni Gine'de 18.8 yıl arasında değişebilmektedir. Zacharias ve arkadaşları (1976) Amerikan orta sınıfından 781 kız üzerinde on yıl süren bir araştırma yürüttüler ve ilk ayhali yaşının, ortalaması 12.8 yıl olmak üzere, 9.1 yıl ile 17.7 yıl arasında yer aldığını buldular. Boy 1.34 m. ile 1.72 m. arasında (ortalaması 1.54 m), ağırlık 31 kilo ile 81 kilo arasında (ortalaması 47 kilo) yer alıyordu. Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk ayhalinin ortalama yaşı geçen yüzyıl bo-

yunca her on yılda dört aylık bir düşüş göstermiştir; ama daha erken fiziksel olgunluk eğilimi yavaşlıyor görünmektedir ve biz 2250 yılına kadar "göğüsleri tam olarak gelişmiş bir kız çocuk ya da tam bir erkek sesiyle hafifçe yaşlanmış bir oğlan çocuk" (Peterson, 1979, s. 45) görecek değiliz.

Ayhalinin başlaması bir kızın üremeye hazır olduğu anlamına gelmez, kız çocuk bir yıl ya da daha fazla kısır olarak kalacaktır. *Yumurtlama* (yumurtaların yumurtalıklarda üretilmesi ve dışarı çıkarılması) ayhali dönemlerine eşlik etmeye bir kez başladığında, sonraki 35 yıl içinde yaklaşık 28 günde bir tane olmak üzere yaklaşık 455 yumurta üretilecektir (McCary, 1967).

Bir kızın bu doğal süreç karşısındaki tutumu onun bunu ne ölçüde anladığı gerçeğinden büyük ölçüde etkilenir. Ayhali korkutucu ya da sarsıcı bir olay olarak ya da yaklaşan yetişkinliğin olumlu bir belirtisi olarak alınabilir. Ana babalar, kaygı, düşmanlık, çöküntü ya da mutluluk eşliğinde ortaya çıkabilecek bu yaşantıya kızlarını özenle hazırlamalıdır.

Erkek çocuklarda birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin gelişimi kızlardakinden yaklaşık iki yıl daha uzun sürer. Yaklaşan cinsel olgunluğun ilk belirtileri genellikle on bir yaş dolaylarında ortaya çıkar, sperm salgılayan bezler olan *erbezleri* ile erbezlerini içeren kese olan *erbezi torbası*'nın büyümesi söz konusudur. Yaklaşık bir buçuk yıl sonra penisin boyu ve çevresi büyür ve bu 14-16 yaşına kadar sürer. Kızlarda göğüs ölçüsünün büyük ölçüde değişmesi gibi, penis ölçüsü de değişir. Kızların kadınlığın ya da cinselliğin –her nasılsa– göğüs ölçüsüne bağlı olmasından kaygı duymalarına karşılık (hepsi değil), erkek çocuklar da çoğu zaman penisin boyunun cinsel güçle ve hazla bağlantılı olduğu saplantısını yaşarlar. Birçok insan bu tür temelsiz düşünceleri sürdürür. Erkeklerde apış arası kılları

yaklaşık 12-14 yaşlarında, koltukaltı ve yüz kılları bir ya da iki yıl sonra ortaya çıkmaya başlar.

Üreme organlarının olgunlaşması ile erkek çocuklar *gece boşalmaları*'nı ya da "ıslak rüya" yaşantısını yaşamaya başlarlar (uyku sırasında sperm ya da seminal sıvı boşalımı). Birçok erkek çocuk eğer hazır değilse kendinde kötü bir şeyler olduğundan korkabilir. Onlara ıslak rüyaların normal olduğu anlatılmalıdır; Kinsey'in cinsel davranış hakkındaki raporuna (1948) göre erkeklerin yaklaşık yüzde 83'ü bunu yaşamaktadır. Ancak bu boşalmalar yaklaşık bir yıl boyunca üretken değildir; sperm daha çok sayıda ve etken olduğunda gebe bırakmaya yeterli olacaktır.

Gırtlak (Adem elması), boyu ve ses telleri açısından yaklaşık iki kat uzunluğa ulaşınca erkek çocuğun sesi hacimde ve perdede kendine özgü bir şeylere uğramaya başlar. Şanslı olan birçokları için değişimler derece derece ortaya çıkar ve güçlükle fark edilir; diğerleri için ses değişimleri sıkıntı kaynağıdır, çünkü erkek çocuk bir cümleden diğerine başına ne geleceğini asla bilemez. Şarkı söyledikleri zaman sesleri bir an soprano gibi, bir sonraki an bariton gibi çıkar. Sonuçta utangaç olabilirler ve ana babalarının, diğer yetişkinlerin, kızların onları konuşturma girişimlerinden kaçabilirler.

Son olarak, ergenler bedensel görünümleriyle ve başkaları üzerindeki etkileriyle gittikçe artan biçimde ilgilendiklerinde, çoğu kendini son derece tatsız bir sorunla karşı karşıya bulur: Özellikle yüzdeki yağ bezlerinin tıkanması ve iltihaplanması ile oluşan bir deri hastalığı olan *sivilce*. Bundan son derece rahatsız olan bir ergen bu konuda yalnız olmadığı gerçeği ile biraz rahatlayabilir. Araştırmalar bütün ergenlerin yüzde 85 kadarının bu durumu belirli bir ölçüde yaşadığını göstermektedir.

Bütün bu değişimlerin içinde yer aldığı çağın ve yaş sınırlarının ergene büyük bir önem yüklemesi şaşırtıcı değil-

dir. Hem oğlanlar hem de kızlar kendi imgeleriyle aşırı ilgilenmeye başlarlar ve içinde yaşadıkları toplumda belirlenen olgun erkek ve kadın kalıp yargılarını yaşamaya çalışırlar. Çabalarına sık sık kaygı ve çatışma eşlik eder. Bu bizi beden imgesi konusuna getirmektedir.

Beden İmgesi

Bu bölümün başlarında, başarılması gereken ilk gelişim görevleri arasında bedeninizi kabul etme görevinin bulunduğunu okudunuz. İçimizden pek azı televizyondaki ve dergilerdeki reklamların mankenlerine benzer; onlar olasılıkla toplumumuzun güzellik ideallerini temsil etmektedirler. Sonuçta kendimizi aynaya bakarken buluruz. Ama aynada algıladığımız şey bizdeki *beden imgesi*'ni ya da bedenimiz hakkındaki duyguları, *benlik-kavramı*'mızı ya da birey olarak kendi hakkımızdaki duyguları nasıl etkilemektedir? Araştırmalar arada yakın bir ilişkinin olduğunu düşündürmektedir. Fiziksel olarak çekici insanlar iyi tanınan, toplumsal açıdan kabul gören, iyi öğrenci olan kişiler olarak görünmektedirler (Rich, 1975). Çekici olmayan insanlar, özellikle şişmanlar, toplumsal ilişkilerde ve okul başarısında güçlükler yaşıyor, yaşıtlarınca kabul edilme konusunda güçlü dürtüler taşıyor görünmektedirler (Hammer, 1965; Hendry ve Gillies, 1978).

Öyle görünmektedir ki, olumlu beden imgesine sahip bir ergen olumlu benlik-kavramı geliştirmeye daha uygundur. Ama kuşkusuz bir insanın beden imgesi, birbiriyle etkileşen pek çok etkenin sonucudur. Bunların içinde, bir insanın nasıl göründüğü hakkındaki fantezileri, düşünceleri, en önemlisi de yaşıtlarından daha erken ya da geç olgunlaşmış olması gibi etkenler vardır. Bu konu bir ergenin ergenliğin bir başka gelişim göreviyle karşılaşmasındaki başarısını ya da başarısızlığını etkileyecektir. Bu, her iki

cinsten yaşıtlarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurma görevidir.

Erken ve Geç Olgunlaşanlar

Lisedeki yıllarınızı düşünün. Bizim betimlediğimize benzer arkadaşlarınız var mıydı ya da insanlar tanıyor muydunuz? Örneğin "sırık" olarak tanınan bir Joe vardı. Büyüme atılımı başını ve omuzlarını arkadaşlarının ve öğretmenlerinin üstüne çıkarmıştı. Sesi "Old Man River" şarkısını söyleyecek kadar derindi. Bıyık bırakmaya ve on dört değil on sekiz yaşındaymış gibi görünmeye başlamıştı. Yetkin bir eşgüdümü vardı. Kendisinden iki sınıf ilerde olan çekici bir amigo kızla çıkıyordu. Bir de herkesin "bodur" diye çağırdığı sınıf arkadaşı Wally vardı. Joe'dan yaklaşık bir yaş büyük olan Wally ondan yirmi üç santim daha kısaydı. On beş yerine on iki yaşında görünmesine karşın yüksek bir sesi vardı, kızlarla çok seyrek çıkıyor ya da partilere pek az gidiyordu. Kızlara gelince... Kız basketbol takımının yıldızı olan yaşlı "fasulye sırığı" Gretchen'i anımsıyor musunuz? Gretchen Joe'dan bile uzundu, daha kısa görünmek için kamburunu çıkararak yürürdü ve fakülte öğrencisi izlenimini bırakırdı; kendisinden beş santim daha uzun olan biriyle çıkardı. Ya,"koca popolu/yağ tulumu" olduğu için herkesin "Crisco yağı" diye çağırdığı Alice'e ne dersiniz? Alice Wally'den yaklaşık iki buçuk santim daha kısaydı, sanki sekizinci sınıftaymış gibi görünüyordu, genellikle kendisiyle çıkmak isteyenler yedinci sınıftan birileri olduğu için telefona yanıt vermekten nefret ediyordu.

Hepimiz bu betimlemelerden birine tam tamına uygun düşen bir kız ya da oğlan çocuk tanıyoruz büyük olasılıkla. Hatta onlardan biri de olabiliriz. Erken ya da geç olgunlaşma onların ergenlik sırasındaki gelişimini ve uyumunu nasıl etkilemiştir? Araştırmalar *erken olgunlaşan oğlanlar*'ın

daha fazla avantaja sahip olduğunu düşündürmektedir. Olduklarından daha yaşlı görünen bu çocuklar çoğu zaman yetişkin muamelesi görmekte ve onlara daha fazla sorumluluk yüklenmektedir. Yetişkinlerle ve kızlarla daha olgun bir düzeyde ilişkiye girmekte ve yaşıtları arasında liderliği üstlenmektedirler. Öte yandan, *geç olgunlaşan oğlanlar* birtakım dezavantajlara sahip görünmektedirler. Yetişkinler ve okul arkadaşları onlara çocuk gözüyle bakmakta ve böyle davranmaktadırlar. Bu çocuklar kendilerini güvensiz ve aşağı hissedebilirler ve dikkat çekmeye yönelik davranışlarda bulunabilirler.

Erken olgunlaşan kızlar, özellikle hâlâ ilkokulda iseler, önce avantajsız görünmektedirler. Ama bir yıl ya da biraz daha sonra yaşıtlarının hayranlığını çekebilmekte, kendilerinden daha büyük olanlarla olgun ilişkiler kurabilmekte ve olumlu benlik kavramına sahip olabilmektedirler. Son olarak, *geç olgunlaşan kızlar*, geç olgunlaşan oğlanlarla bazı sorunları paylaştıklarında, bunu çok kötü yaşamıyorlar; çünkü toplum erkeklerden ne beklediğini daha kesin biçimde tanımlıyor ve kızlardaki sapmalara daha fazla hoşgörü gösteriyor.

Cinsel Gelişim

Az önce bedensel gelişim olarak gördüğümüz değişimlerin bazıları kolayca cinsel gelişim bölümüne de sokulabilir. Ancak burada, *cinsellik*'i ya da cinsel karakterin, duyguların, tutumların ve onlara eşlik eden davranışların anlatımını vurgulayacağız.

Ergenlikte ortaya çıkan bütün biyokimyasal değişimlerin en önemli etkilerinden biri cinsel dürtülerdeki ve duygulardaki artıştır. Birçok ergen için bu yeni keşfedilen duygular şaşkınlık ve kaygı kaynağı olabilir. Kennedy'nin belirttiği gibi, "bütün bilgilerimize, içinde yaşadığımız çok

değişken cinsel çevreye karşın, cinsellik konusundaki egemen duyguların hâlâ kaygı ve rahatsızlık olduğu görülmektedir" (1974, s. 56).

Burada kullandığımız cinsellik terimi cinsel ilişkiden çok daha fazla bir anlama sahiptir. McKinney ve arkadaşlarının(1977) betimlediği gibi, "Cinsellik bir kültürün ahlaki ve dinsel inançlarıyla, hukuk sistemiyle, çocuk yetiştirme uygulamalarıyla, aynı zamanda insanların başka biri ve kendi kendileri karşısında aldıkları tutumla çok yakından ilişkilidir" (s. 49). Böylece cinsellik Havighurst'un üç gelişim görevini içermektedir: Her iki cinsten yaşıtlarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurmak, ana babadan ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığı gerçekleştirmek, evliliğe hazırlanmak.

Bir insanın cinselliği, önce bir ergen, sonra bir yetişkin olarak, ana babadan, yaşıtlardan, arkadaşlardan, basın, radyo ve televizyondan, kültürel beklentilerden ve kalıp yargılardan değişik biçimlerde etkilenir. Kültürel çevremiz, dergilerle, kitaplarla, televizyon ve filmlerle cinsel uyarım sağlayan, bir insanın cinselliği üzerinde pek iyi tanımlanmamış ahlaki yönergelerle, gebeliği önleme yöntemleri ve kürtaj aracılığıyla daha büyük bir denetim sağlayan bir çevre olarak, ana babalarımızın ve büyük ana babalarımızın kültürel çevresinden büyük ölçüde farklılaşmaktadır. Ergenler toplumun yeni açılımlarını yansıtırlar ve cinsel davranışı ahlak ve yasa konusu olmaktan çok, kişisel bir seçim konusu olarak görmeye yönelirler. Erkek ergenlerin yalnızca yüzde 28'i ve kız ergenlerin yüzde 44'ü tutumlarının ana babalarının tutumlarıyla aynı olduğuna inanmaktadır (Sorenson, 1973). Bununla birlikte, bugünün ergenleri daha bilgili ve tutumlarında daha açık görünüyor olsalar da, yeni yeni ortaya çıkan cinselliklerini anlamada ve onunla başa çıkmada daha az güçlük çekiyor görünmüyorlar.

Thornburg'a (1975) göre, ergenler cinsellik hakkında-

ki bilgilerini yaşıtlarından (% 37.8), yayınlardan (% 20.9), okuldan (% 19.5), anneden (% 13.4), babadan (% 2.1), kişisel deneyimden (% 5), din adamlarında ve doktorlardan (% 1.3) elde etmektedirler. Ana babaların yalnızca yüzde 15 dolayında belirtilmesi ve annelerin bilgi kaynağı olarak babalardan (ki din adamları ve doktorlardan biraz ilerdeler) altı kat daha fazla bildirilmesi olgusunun şaşırtıcı olmaması olanaklı değildir.

Birçok ergen için cinselliğin ilk anlatımı, normal olan ve "eski öğütler"e karşın, bedensel ya da psikolojik hasarlar yaratmayan *mastürbasyon*'dan gelmektedir. Sorun, bir ergen ya da yetişkin mastürbasyon hakkında suçluluk duygusu geliştirdiği zaman ortaya çıkmaktadır; gerçekte mastürbasyon cinselliğin ergenlerin pek az tartıştığı bir yönüdür. Hâlâ yaygın biçimde uygulanmaktadır ve Kinsey (1948 ve 1953) erkek üniversite öğrencilerinin % 96'sının ve kız öğrencilerin % 63'ünün mastürbasyon yaptığını bildirmiştir. Yani sayılar azalma olmadığını göstermekte ve daha küçük kızlar arasında artış olduğunu düşündürmektedir. Son yirmi yılda çıkma (dating), okşaşma (patting), mastürbasyon, eşcinsel ilişki ve evlilik öncesi cinsel ilişki konusunda yapılmış görgül araştırmalar üzerinde eleştirel bir inceleme yürüten Diepold ve Young (1979), "kadınların cinsler arasındaki farkı derece derece ve düzenli biçimde kapattıkları" (s. 45) sonucuna varmıştır.

Cinselliğin anlatım bulabildiği olası bir alan, genellikle karşılıklı mastürbasyonla sınırlı olan eşcinsel deneyim alanıdır. Elias ve Gebhord'a (1969) göre erinlikteki ve ilk ergenlikteki bu tür deneyimler erkeklerin % 52'si ve kızların % 35'i tarafından bildirilmektedir. Ergenlerin büyük bir çoğunluğu için bu yalnızca bir denemedir ve ergenler karşı cinsel ilişkileri geliştirmeyi sürdürürler. Küçük bir azınlık bu tür etkinlikleri kendi birincil cinsel alanı haline getirir. Poneroy (1969), erkeklerin yüzde 4'ünün ve kızların yüzde

3'ünün kendini eşcinsel saydığını belirtmektedir, ama bu sayılar büyük olasılıkla artık doğru değildir.

Bu iki davranışa ek olarak cinsel ilişkiyi içermeyen diğer davranışlar da vardır. Luckey ve Nass (1969), Birleşik Devletler, Kanada, İngiltere, Almanya ve Norveç'teki ergenlerin bazı cinsel davranışlarına ilişkin verileri yayınladı. Bu veriler erkek ve kadının davranışı arasındaki boşluğun daraldığını, farkın azaldığını göstermektedir.

Güvenilir olgulara ve sayılara ulaşamadığımız alan üçüncü alan, yani güncel cinsel ilişki alanıdır. Evlilik öncesi cinsel deneyimlere ilişkin yayınları gözden geçiren biri, çatışmalı bulgular sergileyen araştırmaların, taramaların, raporların, kamuoyu yoklamalarının ve diğer veri kaynaklarının inanılmaz sayısından dehşete düşer.

Tarih boyunca toplumlar cinsel davranış için yönergeler oluşturdular; sözgelimi, Amerikan kültürü de geleneksel olarak ergenler arasında cinselliğin açık anlatımını hoş görmemiştir. Kuşkusuz, başlangıçta, erkek çocukların evlilikten önce "gençlik çılgınlıkları" yapmalarına izin veren, ama kızların bakire kalmasında ısrar eden "çifte standart"ı bu kültür kabul etmiş ve yüreklendirmiştir. Son elli, kırk, otuz, yirmi, on ya da beş yılda genç insanlar arasında cinsel bir devrim oldu mu? Eğer olduysa bu cinsel serbestlik ve özgürlük anlamına mı, yoksa toplumumuzun ahlaki çöküşü anlamına mı gelmektedir? Araştırmaların her zaman kıyaslanabilir olmadığını ve bulguların sık sık çatışmalı olduğunu akılda tutarak, bazı araştırmacıların uzak geçmişte ergenler arasında evlilik öncesi etkinlik konusunda ne bulduklarına bakalım. Her iki cinsin de evlilik dışı cinsel ilişkileri büyük ölçüde kabul ettiği konusunda genel bir kabul olduğu görülmektedir. Güncel davranış ise, en büyük değişim kızlarda olmak üzere, değişmiş görünmektedir. Örneğin Packard (1970), kanıtları yeniden gözden geçirdikten sonra, kızlar ve kadınlar arasında evlilik öncesi cinsel

ilişkinin 1920'den beri iki kat arttığı, oysa erkekler arasında "ılımlı ama düzenli" (s. 139) bir artış olduğu sonucuna varmıştır. Packard daha sonra 2200 üniversite öğrencisinin tutumlarını taradı ve bulguları genellikle daha önceki bulgularına uygun çıktı. Ama yazar, sonuçların cinsiyete, gidilen okulun süresine ve türüne, bölgeye, dinsel inançların gücüne bağlı olarak büyük bir çeşitlilik gösterdiği konusunda uyarmaktadır. Örneğin Ortabatı Amerika'da, devlet okulu ya da kiliseye bağlı kurumlardaki öğrenciler, hem Doğu hem Batı kıyılarındaki özel okullara giden öğrencilerden daha tutucudurlar. Hunt, araştırmasına yazdığı sonsözde, "Standartlarda kaotik ve anarşik bir erime yoktu; ama daha çok, en önemli bazı toplumsal değerlerimizde ve topluluk, sevgi, evlilik ve aile kurumlarıyla bütünleşmiş kılan yeni bir dizi tutuma ve davranışa doğru büyük bir kayma vardı" (1974, s. 362) demektedir.

Başka birçok araştırma evlilikten önce cinsel ilişkiye giren erkek sayısının son yirmi yılda değişmediğini, ama kadınlarla ilgili sayıların çarpıcı biçimde arttığını buldu (Bell ve Chaskes, 1970; Christensen ve Gregg, 1970). Daha açık bir anlatımla, Kinsey 1948'de ve 1953'te erkeklerin % 25'inin ve kızların % 10'unun on sekiz yaşında cinsel ilişki yaşadığını bildirmişti. 1952'de Zelnik ve Kantner ergen kızların % 46'sının on dokuz yaşındayken cinsel ilişki yaşamış olduğunu ve 1957'de bu sayının % 55'e çıktığını buldu. Hunt (1974) ortaya daha da hayret verici veriler koyarak, yüksek öğrenimin eşiğinde olan erkeklerin % 50'sinin ve daha fazla eğitim görmeyi planlamayan erkeklerin % 75'inin cinsel ilişkiye girdiğini saptadı.

Ergenlerdeki cinsel davranışın 1920 ile 1960 arasında görece az değiştiğini düşünen biri için, keskin artışlar 1960'tan itibaren tutumlarda ve davranışlarda büyük bir atılım göstermektedir. Robinson ve arkadaşları (1972), 1965'te ankete giren erkeklerin % 33'ünün ve kızların %

70'inin evlilik öncesi cinsel ilişkileri ahlakdışı bulduğunu gösterdi. Beş yıl sonra 1970'te sayılar erkekler için % 14, kızlar için % 34'tü. Vener ve Stewart da (1974), ergenlerin çoğunun erken bir yaşta cinsel deneyimleri olmasıyla ve kızların erkeklere yetişmesiyle, daha izin verici standartlara doğru bir eğilim gördü. En iyi düzenlenmiş araştırmalardan biri olan, coğrafi, etnik ve sosyoekonomik çeşitliliği yansıtan 411 denekli dikkatle seçilmiş bir örnekleme dayanan araştırma da (Sorenson, 1973) benzer sonuçlara ulaştı. Sorenson, on üç-on beş yaşlarındaki erkeklerin % 44'ünün, kızların % 30'unun evlilik öncesi cinsel ilişkileri olduğunu bildirdiklerini belirtmektedir.

Ancak, cinsel etkinlik artığı halde *rastgele cinsel ilişki* belirgin olarak artış göstermemektedir. Gerçekte, bugünün gençliği önceki kuşaklarda yaygın olan rastgele deneyimleri reddetmekte, sonuçta evliliğe varabilecek ya da varmayabilecek tekil, sevecen ilişkileri vurgulamaktadır. Bütün bunların "cinsel devrim" mi, yoksa "cinsel evrim" mi olduğu tartışmalıdır.

BİLİŞSEL GELİŞİM

Bedensel ve cinsel değişimlerle birlikte ergenler zihinsel yeteneklerinde de değişimler yaşarlar. Bilişsel gelişim olarak bilinen olgu, ergenlerin yalnız kendilerini, ailelerini, yaşıtlarını, arkadaşlarını ve öğretmenlerini değil, dünyalarını görme biçimi üzerinde uzun süreli etkiler taşır. Ergenlerin tüm düşünme süreçleri değişir, gittikçe artan biçimde geleceğe yönelik ve soyut düşüncelerle ilgili olurlar. Idealizm kazanır ve cinsellik, ahlak, din gibi konularla ilgili gerçekten kendilerine ait bir değerler takımı edinirler.

On üç yaşında olduğunuzu düşleyin. Yedi yaşındaki kız kardeşiniz sizden ona dama oynamayı öğretmenizi istiyor. Oyunun konusunu ve kurallarını açıklıyorsunuz. İlk birkaç harekette her şey iyi gidiyor. Sonra onun üç taşının üzerinden atlıyor ve bir dama taşını alıyorsunuz. Kız kardeşiniz kızgın bir biçimde, "Haksızlık bu, bunu yapamazsın!" diyor. Ona kuralları anımsatıyorsunuz, ama işe yaramıyor. "Bunu görmedim" diyor. "Yalnızca bir atlama gördüm." Kardeşiniz sakinleştikten sonra bir oyun daha oynuyor. Bir dizi atlama sonucunda kardeşinizi bir taş ile bırakıyorsunuz. Gözlerinde yaşlarla "Bu oyunu hiç sevmiyorum" diyor, taşları yere fırlatıyor ve odasına koşuyor.

İki gün sonra dokuz yaşındaki erkek kardeşiniz ve onun iki arkadaşı oturma odasının zemininde 500 parçalı bir yapbozu birleştirmeye çalışıyor. "Gerçekten zor bir iş" diyorlar ve yardımınızı istiyorlar. Onların açıkça birbirine uygun olmayan parçaları bir araya getirmeye çalıştığını görüyorsunuz. Uğradıkları engellenme yüzlerinden okunuyor. Siz bütün parçalara bakıyor, iki tanesini alıyor ve birbiriyle kolayca birleştiriyorsunuz. Sonra belirgin bir üçüncüyü ekliyorsunuz. Çocuklar birbirine ve size şaşkınlıkla bakıyor ve "Bunu nasıl yapıyorsun?" diye soruyorlar. Siz de, "Bilmiyorum, bir araya geldiklerini söyleyebilirim" diye yanıtlıyorsunuz.

Belki siz her iki durumda da başarınızın üstünde fazlaca durmuyordunuz. Kız kardeşinizin dama taşınızı almak için şanslarını neden kaçırdığını ya da neden felakete doğru koştuğunu hayretle karşılıyordunuz. Kız kardeşiniz sonucu göremez miydi? Erkek kardeşinizin yapbozu da o kadar zor değildi. Hangi parçaların birbirine uygun düştüğü açıkça görünüyordu. O bunu göremez miydi? Bu şeyler sizin için neden bu kadar kolay, kardeşleriniz için neden bu

kadar zordu? Onların becerikli olduklarını biliyorsunuz. Kendi kendinize, "benim yaşıma geldiklerinde büyük olasılıkla onlar da bunu yapmaya yetenekli olacaklar" diyorsunuz. Kuşkusuz, haklı olabilirsiniz. Siz ve kardeşleriniz farklı bilişsel gelişim evrelerindesiniz.

Jean Piaget'nin kuramı ve onun dört evresi hakkındaki daha önceki açıklamaları anımsayacaksınız: Duyu-hareket, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler (Bkz.Tablo

Tablo 12.3
Piaget'nin Düşüncenin Gelişimine İlişkin Dönemleri

Dönem	*Yaklaşık yaş*	*Betimleme*
DUYU-HAREKET	Doğum-2 yaş	Bebeğin zekâsı çevresiyle gitgide daha uyumlu hale gelen duyu-hareket etkileşimlerinde kendini gösterir. Bebek zihinsel düşünme ya da anlama anlamında "bilmez" ya da "düşünmez"; daha çok duyu-hareket eylemleriyle tutarlı ve akla yakın yollarla çevresinin değişik yönleri üzerinde yaptığı işlemlerle "bilir" ve "düşünür."
İŞLEM ÖNCESİ	2-6 ya da 7 yaşlar	Bu düzeyde düşünce mantıkdışıdır ve anlık, görünür koşullara son derece bağımlıdır. Zihinsel tasarımlama şimdi olanaklı olsa da, bilgi sistemli biçimde işlenmez. Küçük çocuklar belirli bir zamanda bir durumun yalnızca bir yönünü ele alma yeteneğine sahiptirler.
SOMUT İŞLEMLER	7-11 ya da 12 yaşlar	Çocuklar şimdi bilgiyi sistemli ve mantıklı biçimde işleyebilirler, ama bunu yalnızca bilgi somut biçimde verildiği zaman yapabilirler. So-yut bilgiler verildiğinde yetersiz görünürler. İlk-okul çağındaki çocuklar somut bir dönüşümü zihinsel olarak tersine çevirebilir ve belirli bir zamanda bir durumun birçok yönünü ele alabilirler.
SOYUT İŞLEMLER	12 yaş ve üzeri	Soyut işlemlere ulaşan ergenler varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilirler.

12.5). Siz bilişsel gelişimin dördüncü evresine ulaştınız: *Soyut işlemler.* Ilk betimlendiği haliyle (Inhelder ve Piaget, 1958) evre on bir-on iki yaş dolaylarında başlamakta ve yaklaşık on dört-on beş yaşlarında kararlılık kazanmaktadır.

Piaget (1969) soyut işlem düşüncesini şöyle nitelemişti: "... somut olandan, burada olmayana ve geleceğe yönelik ilgi doğrultusunda kurtulma. Bu, büyük düşüncelerin ve kuramların başlamasının çağı, aynı zamanda şimdiki gerçekliğe uyum sağlamanın zamanıdır" (s.130). Piaget bunu ayrıca şöyle de betimledi: "... somut ve şimdiki gözlemlerden çıkan önermeler hakkında varsayımlar ileri sürmeyi ve akıl yürütmeyi sağlayan bir düşünce dönüşümü" (s. 131). Başka bir deyişle, somut işlem düşüncesi evresinde olan küçük bir çocuk şimdiki zaman içindeki "gerçek" sorunlarla uğraşmak zorunda olduğu halde, soyut işlem düşüncesine sahip olan bir ergen, yakın çevreyi varsayımsal bir geçmişe ya da geleceğe bağlayan *olası* sorunlarla uğraşabilir. Kız kardeşinizi dama oyununda üzen neden olasılıkla buydu. O çoğu zaman ileriye doğru yalnızca bir ya da en fazla iki hareket görebiliyordu, oysa siz her hamlenizde beş ya da altı olası hareketten sonraki tabloyu zihninizde canlandırabiliyordunuz. Kısacası, onun düşüncesi şimdiki zamanla sınırlıydı, oysa sizinki geleceği hesaba katabiliyordu. Aynı mantık erkek kardeşinizin yapbozuna da uygulanabilir. O ve arkadaşı parçaları birbirine denk düşeceği umuduyla rastlantısal olarak aldığı halde, siz çoklu bir imge oluşturarak ve onları zihinde birleştirerek hepsini ölçüyordunuz. Tam uygun düşecek alternatif çözümleri ararken aklınızda bir dizi önermeyi –yapboz öğeleri– tutarak, soyut işlem düşüncesini uyguluyordunuz.

Bu konuyu biraz daha izleyelim. Somut düzeydeki bir çocuğun nesneleri düzenlemede –renkli bloklardan açık renkten koyu renge doğru bir dizi yapmak gibi– bazı güç-

lükleri vardır. Ancak aynı görev fiziksel nesneler yerine sözcükler kullanılarak verildiğinde, çocuk bunu çok daha güç, hatta olanaksız bulacaktır. Örneğin, 8. Bölüm'deki Piaget'nin, Edith, Lily ve Susan hakkındaki hangisinin en koyu saçlı olduğu biçimindeki çetin sorusunu anımsayabilirsiniz. Somut düzeydeki çocuklar bu problemi güç bulabilir, ama soyut işlem düşüncesini kullanmaya yetenekli olan ergenler varsayımlar kurabilir ve doğru yanıtı buluncaya kadar doğru olmayan yanıtları eleyebilirler (Siz de yaptınız mı?).

Başka bir örnek. Sekiz yaşındaki ve on dört yaşındaki iki çocuğa şu soruyu sorduğunuzu düşünün: "Bayan Olson'un evinde dün yangın çıktı ve ev yandı. O ve oğlu sağsalim kurtuldular. Yangına neden olan neydi?" Sekiz yaşındaki çocuk büyük olasılıkla,"Hugo kibritle oynuyordu" diyecektir. On dört yaşındaki çocuk ise belki elektrik kontağı, şöminenin parlaması, ocağın patlaması, hatta şimşek çakması gibi olasılıklara bağlayacaktır. Küçük çocuk bir sorunu basit olarak görür ve aklına gelen ilk yanıtı verir. Ergen bir soruna sistemli biçimde bakar, olası karmaşıklığını dikkate alır ve olabildiği kadar çok çözüm sağlar.

Inhelder'in ve Piaget'nin (1958) çocukların düşünme sürecini incelemek için tasarladığı deneylerde, araştırmacılar deneklere ipe asılı farklı ağırlıklardan ibaret bir sarkaç gösterdiler. Deneyciler, salınımın nasıl oluştuğunu, ipin uzunluğunun, ağırlıkların boyunun ve sallama gücünün nasıl değişebildiğini gösterdiler. Sonra, hangi etkenin –ağırlık, yükseklik, uzunluk ya da güç– ya da etkenler bileşiminin sarkacın ne hızla sallanacağını belirlediğini sordular. Küçük çocuklar bütün olasılıkları dikkate almakta güçlük çektiler ve genellikle ağırlıkları değiştirmenin sarkacın hızını etkileyeceğine karar verdiler. Ergenler, varsayımlar kurarak ve sorun çözülünceye kadar her birini sınayarak süreci sistemli olarak sürdürdüler (Sarkacın salınım

hızını neyin belirlediğini siz düşünebiliyor musunuz?).

Çeşitli olası çözümleri dikkate alma yeteneğiyle bağlantılı mantık, *kombinasyon mantığı*'dır. Örneğin, önergenlere "kendinden üç kez küçük sayının on sekiz olduğu sayı hangisidir?" diye sorulduğunu düşünün. Genellikle doğru olana ulaşıncaya kadar bir sayıyı, sonra bir diğerini deneyeceklerdir. Soyut işlem düşüncesini kullanan ergenler çarpma ve bölme bilgilerini birleştirecek ve bir cebir denklemi kurabileceklerdir (Siz yanıtı bulabilir misiniz?).

Faw (1980), çocuklardan A, E, M, S ve T harflerini kullanarak olabildiğince çok sözcük üretmelerinin istendiği bir örnek geliştirdi. Küçük çocuklar *mates* (eşler) ve *steam* (buhar) gibi açık sözcükleri hemen gördüler ve harfleri rastlantısal olarak dizerek iki sözcüğe daha ulaşabildiler. Bir ergen, harflerin 120 olası kombinasyonu olduğunu sistemli olarak belirleyebilir ve onlarla altı doğru sözcük yapmaya çalışabilir (Siz yapabilir misiniz?).

Herkes soyut işlem düşüncesini gerçekleştirir mi? Konuyla ilgili kitapların çoğu ergenlerin ve yetişkinlerin düşüncesini soyut işlemler içeren düşünce olarak betimler; bunun nedeni kısmen, Inhelder ve Piaget'nin (1958) "soyut evre" ve "ergenlik"terimlerini birlikte kullanması ve bu tür düşünce gösterememiş ergenlerden söz etmemesidir (Dulit, 1972). Bununla birlikte, Piaget şunu bilmektedir: "Özel bir toplumsal çevre bu olasılıkların gerçekleşmesi için vazgeçilmez kalmaktadır. Bundan çıkan sonuç, bunların gerçekleştirilmesinin kültür ve eğitim koşullarının bir işlevi olarak hızlandırılabileceği ya da geciktirilebileceğidir" (1958, s. 337). Bu görüş, yüksek sosyoekonomik gruplardaki ergenlerin soyut işlem düşüncesi kapasitesini düşük sosyoekonomik gruplardaki ergenlerden daha erken geliştirdiklerini gösteren Peel (1971) ve Dulit (1972) tarafından desteklenmiştir.

Yudin'inki (1971) gibi diğer araştırmalar, bütün er-

genlerin sonuçta soyut işlem düşüncesini geliştirdiklerini, ama bunu özellikle yaşla zekanın etkileşiminin sonucu olarak değişik yaşlarda yaptıklarını ileri sürmektedir. Yudin, çocukları yüksek, orta ve düşük ZB puanlarına göre üç gruba ayırdı ve yüksek ZB'ne sahip deneklerin soyut işlemlere önce ulaştığını buldu. Orta ZB'lü grup bu evreye on iki-on dört yaşlar arasında, düşük ZB'lü grup on dört-on altı yaşlar arasında ulaşmıştı. Fakat Neimark (1975) ve Elkind (1975) ergenlerdeki soyut işlemlerin evrenselliğini sorguladı ve Flavell (1977) "Piaget'in bilişsel evresi yükseldikçe bütün çevrelerden gelen normal bireylerin o evrenin bütün gereklerini yerine getirebilmesi olasılığının düştüğünü" (s. 115) bildirdi.

Inhelder ve Piaget'nin çalışmasından bu yana soyut işlem düşüncesine ilişkin belki en kapsamlı çalışma Martorano'nun(1974) araştırmasıdır; bu araştırmada on bir ile on sekiz yaşlar ve 100 ile 120 ZB arasında yer alan seksen orta sınıf kız çocuğuna (altıncı, sekizinci, onuncu ve on ikinci sınıfların her birinden yirmi kız) ilk araştırmada kullanılan sorulardan onu verildi. Örneğin, deneklere kimyasal maddeler ya da renkli markalar gösterildi, "ne kadar kombinasyon yapabilirsin?" diye soruldu. Sarkaç problemi de soruldu. Kuşkusuz böyle görevlerin çoğu biraz matematik becerisini ve bilimsel ilkeleri anlamayı gerektirmektedir.

Kızlardan yalnızca ikisi bütün sorularda soyut işlem evresinde işlev gösterdi. On ikinci sınıftan bu evreyi başaranların sayısı soruya bağlı olarak üç ile on dokuz arasında yer aldı. Martorano, soyut işlem düşüncesinin ergenlik sırasında ortaya çıkabilmekle birlikte, "bu gelişim döneminin karakteristik düşünce biçimini temsil ettiğinin söylenemeyeceğini" ileri sürmektedir (s. 43). Bu sonuç Higgins-Trenk ve Gaithe'nin (1971) çalışmasıyla desteklenmektedir; onlar da soyut işlem düşüncesinin on yedi yaşındaki deneklerin yüzde 50'sinden daha azında temsil edildiğini

bildirdiler.

Donaldson (1979), Piaget'nin çocukların yeterliliklerini olduğundan daha az değerlendirdiğini ileri sürenler arasındadır. Problemler farklı biçimde sunulursa çözümlerin daha erken gelebileceğini düşünmektedir. Muuss (1975), eğitimin çocuklarda soyut işlem düşüncesini hızlandırabileceğine inanmaktadır.

Ashton'un (1975) belirttiği gibi, "Piagetci araştırmalar, İsviçre'den Senegal'e, Alaska'dan Amazon'a kadar yüzden fazla kültürde ve alt kültürde yürütüldü" (s. 475) ve pek çok araştırma zorunlu olarak herkesin soyut işlem evresine ulaşmadığını belirtmektedir. Bu araştırmaların gösterdiği gibi, soyut işlem düşüncesi ilkel gruplarda çoğu zaman mevcut değildir ve daha çok sanayileşmiş ülkelerde yaşayan bireyler arasında yaygın olarak bulunmaktadır. Ancak belirli bir toplum içinde bile coğrafi yer etki yaratabilir. Örneğin, Kohlberg ve Gilligan (1971), Türkiye'de kentlerde oturanların soyut işlem düşüncesi gösterdiklerini, kırsal kesimdeki halkın ise göstermediğini bildirdi. Kuşkusuz, bu bulgu onların eğitim düzeyiyle ilişkili olabilir.

Araştırmalar gerçekten herkesin soyut işlem düşüncesine ulaşmadığını mı demek istemektedir? Zorunlu olarak değil. Bir olasılık, insanların hepsinin ya da çoğunun, yeteneklerine ve mesleki uzmanlaşmalarına göre, ama farklı alanlarda, buna ulaştığıdır. Bir başka olasılık, Piaget'nin tasarladığı soruları çok az yapabilen insanların, eğer soyut işlem düşüncesini ortaya çıkaracak başka yollar tasarlanırsa çok iyi yapabilecekleridir. Arlin'in (1975) önerdiği bir olasılık, beşinci bir olası evre ortaya çıktığında soyut işlem düşüncesinin yetişkinlikte gelişmeyi sürdüreceğidir. Arlin bu evrenin şunları içerebileceğini düşünmektedir: "Keşfedilmiş sorunlar karşısında yaratıcı düşünce, öze ilişkin sorunların formülleştirilmesi, iyi tanımlanmamış sorunlardan genel sorunların çıkarılması ve anlamlı bilimsel dü-

şüncenin gelişiminde temsil edilen yavaş bilişsel büyüme" (s. 603). Bu evrenin varlığı herkesin soyut işlemlere ulaşmadığı bulgusunu açıklayabilirdi. Kimileri sürecin Arlin'in *sorun çözme* (problem solving) dediği ilk bölümüne ulaşabilir, küçük bir azınlık da daha karmaşık düzey olan *sorun bulma*'ya (problem finding) kadar gidebilir. Bu çözüm önerisi eleştiriden uzak değildi. Örneğin, Fakouri(1976), "sorun bulmanın bilişsel gelişimde yapıdan çok içerikte bir ilerleme olarak yorumlanabileceğini ve böyle olunca da bu ilerlemenin niteliksel olmaktan çok niceliksel olduğunu" (s. 472) düşünmektedir.

Durum ne olursa olsun, ergenlerin yeni buldukları bu geleceğe bakma ve karmaşık sorunlara seçenek çözümler düşünme yeteneği onların yaşamlarına derin değişimler getirmektedir. Çoğu zaman, ana babalarını ve diğer yetişkinleri hayrete düşürecek biçimde, daha önce kabul ettikleri kararları ve değerleri sorguluyor, tartışıyor ve bunlara karşı çıkıyorlar. Sık sık aile yaşamı, evlilik, toplum sorunları konularında idealist oluyorlar. Başkaları gibi Kenigston da (1968), bu gençlik idealizminin artan bir soyut işlem düşüncesine bağlanma yeteneğinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Örneğin, ergenler şeylere oldukları gibi bakabildikleri ve onların iyileştirilebileceği yolları düşledikleri için, transandantal meditasyon, Nader'in tüketiciyi koruma akıncıları, komün yaşamı gibi dinsel ve toplumsal hareketlerin çekimine kapılmaktadırlar. Belki Robert Kennedy'nin sözleri onların soyut işlem düşüncelerini özetlemektedir: "Bazıları şeyleri olduğu gibi görmekte ve 'neden?' diye sormaktadır. Ben şeyleri hiç olmadıkları gibi düşlüyor ve 'neden olmasın?' diyorum."

Elkind: Ergen Benmerkezciliği

Benmerkezcilik kendini bilişsel gelişimin her evresinde fark-

lı biçimlerde dile getirir. Elkind (1967, 1970, 1974, 1978), ergenlik döneminde ergenlerin, yaşadıkları bedensel ve cinsel değişimlere duyarlılığının onları kendileri hakkında bilinçli kıldığını düşünmektedir. Ergenler, yanlış bir biçimde, çevrelerindeki insanların "onların davranışıyla ve görünümüyle onlar kadar saplantıyla ilgilendiklerini" (Elkind, 1967, s. 1030) ve her zaman ilginin odağı olduklarını kabul etmeye başlarlar. Ergenler gittikçe kendi yarattıkları bir seyirci kitlesiyle çevrilirler; Elkind buna *düşsel seyirciler* adını vermektedir. Hiç otobüste ayakta giden tek kişi oldunuz mu? Otobüsteki ya da lokantadaki herkesin size baktığını, davranışınız hakkında fısıldadığını ya da gülümsediğini hissettiyseniz, bir düşsel seyirci kitlesi yarattınız demektir.

Ergenler yanlış bir biçimde sürekli olarak spot ışıkları altında olduklarına inandıkları için, benlik bilinci artar ve ergenler kendine hayran olma ile kendini eleştirme arasında gidip gelirler. Oğlanlar saçlarını sanki gelişigüzel, taranmamış bir biçim alacak biçimde dikkatle tararlar ve çevresinde kızların delice çığlıklar atacağı rock yıldızları olduklarını düşlerler. Kızlar ünlü dergilerin kapaklarına benzeme çabasıyla özene bezene makyaj yaparlar, gözlerini ve kirpiklerini boyarlar. Elkind'in belirttiği gibi, "Bu genç insanlar birbirleriyle karşılaştıklarında, her biri gözlemleyen olmaktan çok gözlemlenen olmakla ilgilenir" (Elkind, 1970, s. 68).

Bu tutum ergenleri, kendi kendilerine yarattıkları başkalarından önemli oldukları düşüncesiyle –düşsel seyirciler–, özel ve biricik olduklarını hissetmeye götürür. Bu eğilim bir *kişisel söylence* ya da "onun kendi kendine anlattığı doğru olmayan bir öykü" içinde gelişir (Elkind, 1970, s. 69). Şunu kaç kez kendinize söylediniz (ya da birinin söylediğini duydunuz): "Nasıl bir şey olduğunu hiç anlamıyorsun" ya da, "İnsanlık tarihinde hiç kimse benim gibi

hissetmemiştir!" Ya da, "Daha önce hiç kimse ama hiç kimse böylesine sevmemiştir!" Bu abartılmış biriciklik duygusu bazen bir insanı ölümlülerin başına gelen olaylara –gebe kalmak ya da araba kazasında ölmek gibi– bağışık olduğu inancına götürebilir. Bir ergenin günlüğü böyle kişisel söylence örnekleriyle dolu olmanın da ötesindedir.

Sonunda, Elkind'e göre bazen on beş-on altı yaş dolaylarında, ergenler gerçekte herkesten farklı olmadıklarını ve insanların da kendilerini seyretmek için var olmadığını fark etmeye başlarlar. Bu noktada düşsel seyircilerin önemi azalır ve doğruları ve yanlışları dengeleyen daha gerçekçi bir benlik-kavramı kişisel söylencenin yerini almaya başlar.

Kohlberg: Ahlak Gelişimi

Ergenliğin bilişsel değişimlerle yakından ilişkili olan bir başka yönü *ahlak gelişimi*'dir: Bir insanın davranış hakkında düşünme ya da davranışı iyi ya da kötü olarak yargılama yolu (Piaget, 1965; DePalma ve Faley, 1975; Kohlberg, 1976).

Sizin ve ailenizin televizyonda akşam haberlerini izlediğini düşleyin. Spiker küçük bir bakkal dükkanının soyulduğunu haber veriyor. Altı çocuklu işsiz bir baba olan hırsız yazarkasadan paraları alarak kaçmıştı, yaşlı bakkal tezgahın altındaki tabancasına uzanmış ve hırsızı sırtından vurmuştu. Hırsızın durumu ciddiydi ve büyük olasılıkla hastanede felçli olarak sürekli kalacaktı. Polis dükkan sahibini silah ruhsatı olmadığı için tutuklamıştı; hırsız da kendisini vurduğu için bakkaldan davacıydı.

Babanız, "korkunç bir şey, bunu nasıl yapabilir?" diyor. Yeniyetme kardeşiniz, "o sadece kendini korumaya çalışıyordu" diyor. Babanız, "bunu demek istemiyorum" diye yanıtlıyor, "demek istiyorum ki, bu dolandırıcı herif o

Tablo 12.4
Kohlberg'in altı ahlak evresi

Evrenin içeriği

Düzey ve evre	*Doğru olan*	*Doğruyu yapma nedenleri*	*Evrenin toplumsal bakış açısı*
I. DÜZEY: GELENEK ÖNCESİ 1. Evre: Bağımlı ahlak	Ceza ile desteklenmiş kuralları çiğnemekten kaçınma, itaat etme, kişi ve eşyaya fiziksel zarar vermekten kaçınma.	Cezadan kurtulma ve otoritelerin üstün gücü	*Benmerkezci bakış açısı.* Başkalarının çıkarlarını dikkate almaz ya da bunların eylemi yapan kişininkinden farklı olduğunu görmez; iki bakış açısını ilişkilendirmez. Eylemler başkalarının psikolojik çıkarları açısından değil, fiziksel olarak düşünülür. Otoritenin bakış açısını kendisinkiyle karıştırma.
2. Evre: Bireyselcilik, araçsal amaç, değiş tokuş	Kurallara yalnızca birinin yakın çıkarına yaradığında uyma; kendi çıkar ve gereksinmelerini karşılamak için eylemde bulunma ve başkalarının da aynısını yapmalarına izin verme. Doğru olan aynı zamanda adil olandır. Eşit bir değiş tokuş, bir anlaşma, bir pazarlıktır.	Başkalarının da kendi çıkarlarına sahip olduğunu kabul etmek zorunda olduğunuz bir dünyada kişinin kendi gereksinme ve çıkarlarına hizmet etmesi.	*Somut bireyselci bakış açısı.* Herkesin kolladığının kendi çıkarları olduğunun ve bunların çatıştığının, böylece doğrunun (somut bireyselci anlamda) göreli olduğunun farkında olma.
II. DÜZEY GELENEKSEL 3. Evre:Karşılıklı kişilerarası	Size yakın insanların beklentisine ya da oğul, erkek kardeş,	Kendinizin ve başkalarının gözünde iyi bir kişi olma	*Başka bireylerle ilişki içindeki bireyin bakış açısı.* Bireysel çıkarlardan

Tablo 12.4'ün devamı

Evrenin içeriği

Düzey ve evre	*Doğru olan*	*Doğruyu yapma nedenleri*	*Evrenin toplumsal bakış açısı*
beklentiler, ilişkiler ve kişiler arası uyma	arkadaş vb. olarak sizin rolünüzdeki insanların genel olarak beklentisine uyma. "İyi olma" önemlidir ve iyi güdülere sahip olma, başkaları için kaygı duyduğunu gösterme anlamına gelir. Güven, bağlılık, saygı ve iyilik gibi karşılıklı ilişkileri sürdürme anlamına da gelir.	gereksinmesi. Başkalarına ilgi göstermeniz. Altın Kural'a inanma. Kalıp yargısal iyi davranışı destekleyen kuralları ve otoriteyi sürdürme isteği.	önce gelen paylaşılmış duyguların, anlaşmaların ve beklentilerin farkındadır. Kendini başkasının yerine koyarak somut Altın Kural aracılığıyla bakış açılarını ilişkilendirir. Henüz genelleştirilmiş sistem bakış açısını dikkate almaz.
4. Evre: Toplumsal sistem ve vicdan	Kabul edilmiş güncel görevleri yerine getirme. Yasalara, diğer değişmez toplumsal görevlerle çalıştıkları uç durumlar dışında, uyulur. Doğru aynı zamanda topluma, gruba ya da kuruma katkıda bulunmadır.	Bir bütün olarak kurumun sürekliliğini sağlamak, "herkes yaparsa ben niye yapmayayım" mantığıyla sistemde doğabilecek bozulmadan sakınmak ya da kişinin tanımlanmış sorumlulukları yerine getirmesi için vicdanın emri (Kurallara ve otoriteye inanç açısından 3. evre ile kolayca karıştırılabilir).	Toplumun bakış açısını kişiler-arası anlaşmadan ya da güdülerden ayırır. Rolleri ve kuralları tanımlayan sistemin bakış açısını benimser. Bireysel ilişkileri sistemdeki yeri doğrultusunda ele alır.
III. DÜZEY: GELENEK	İnsanların değişik değerlere	Bütün insanların haklarının	Topluma öncelik veren bakış

Tablo 12.4'ün devamı

Evrenin içeriği

Düzey ve evre	*Doğru olan*	*Doğruyu yapma nedenleri*	*Evrenin toplumsal bakış açısı*
SONRASI YA DA İLKELİ 5. Evre: Toplumsal sözleşme ya da yararlılık ve bireysel haklar	ve kanılara sahip olduğunun, değerlerin ve kuralların çoğunun grubunuza göreli olduğunun farkında olma. Ancak, bu göreli kurallara genellikle tarafsızlık uğruna ve toplumsal sözleşme oldukları için uyulur. Fakat *yaşam* ve *özgürlük* gibi göreli olmayan bazı değerler ve haklar her toplumda ve çoğunluk görüşü ne olursa olsun geçerli olmalıdır.	korunması ve herkesin refahı için kişinin yasa yapmak ve yasalara uymak yönündeki toplumsal sözleşmesi nedeniyle yasaya karşı bir yükümlülük duygusu. Aileye, arkadaşlığa, güvene ve iş yükümlülüklerine, özgürce girilmiş bir sözleşmesel vaat duygusu. Yasaların ve görevlerin akılcı bir genel yararlılık hesabına dayanmasına özen gösterme. "En büyük iyi en fazla kişi için."	açısı. Akılcı bir bireyin toplumsal bağlanma ve sözleşmelere öncelik veren değerlerin ve hakların farkında olan bakış açısı. Bakış açılarını anlaşma, sözleşme, nesnel yansızlık ve gerekli süreçlerin resmi mekanizmasıyla bütünleştirir. Ahlaki ve yasal bakış açılarını dikkate alır; bunların bazen çatışacağım bilir ve bunları bütünleştirmeyi güç bulur.
6. Evre: Evrensel ahlak ilkeleri	Kendi seçtiği ahlak ilkelerini izler. Özel yasalar ya da toplumsal anlaşmalar genellikle böyle ilkelere dayandıkları için geçerlidir. Yasalar bu ilkeleri çiğnediğinde kişi ilkeye göre davranır. İlkeler evrensel adalet ilkeleridir: İnsan haklarının eşitliği ve bireysel kişiler olarak insanların onuruna saygı.	Akılcı bir kişi olarak evrensel ahlak ilkelerinin geçerliliğine inanç ve onlara kişisel bir bağlanma duygusu.	Toplumsal düzenlemelerin türetildiği bir ahlak görüşünün bakış açısı. Bakış açısı, ahlakın doğasını ya da kişilerin kendi içlerinde sonlu olduğunu ve böyle işlem görmeleri gerektiği gerçeğini bilen her akılcı bireyin bakış açısıdır.

zavallı yaşlı adamdan davacı olmayı nasıl düşünebilir ve işin içinden sıyrılabilir?" Küçük kız kardeşiniz, "ama, diyor, onun silahı bile yoktu ve bu adam onu bakmadığı sırada arkasından vurmuştu". Siz atılıyorsunuz: "Evet, ama bir insan sırf işsiz olduğu için çalma hakkını kazanmaz. Yaşlı adam da herkes gibi kendini ve malını koruma hakkına sahiptir". Küçük erkek kardeşiniz söze karışıyor: "İkisi de haksızdı ve hak ettikleri başlarına geliyor. Hırsız ölüyor, bakkal da hapsi boyluyor." Ama, diyor anneniz, "bakkalın ahlaki açıdan haklı olduğunu düşünüyorum."

Değişik yorumlar yapan insanları düşünürseniz, Lawrence Kohlberg'in (1963) bir bireyin olgunlaşırken ve bir bilişsel evreden diğerine doğru ilerlerken geçtiğini ileri sürdüğü birtakım değişimler dikkatimizi çekecektir. Örneğin, ahlaki tutumlar gitgide daha soyut ve daha az benmerkezci olmakta, neyin yanlış olduğuyla daha az ilgili ve neyin doğru ve haklı olduğuyla daha fazla ilgili olmaktadır. Bu konuşmada küçük çocuklar Kohlberg'in gelenek öncesi adını verdiği evredeydiler; oysa siz, daha büyük kardeşiniz ve ana babanız ya geleneksel ya da gelenek sonrası evredeydiniz. Her evrenin özelliklerinin betimlenmesi için Tablo 12.6'ya bakınız (ayrıca Bkz., Hoffman, 1970).

Piaget'nin on iki yaşındaki çocuklarla olan çalışmasını on altı yaşındaki bireylere doğru genişleten Kohlberg, bir kişinin ergenlik atılımıyla, cinsel davranış, uyuşturucu ve alkol kullanımı, dükkandan mal aşırma gibi küçük yasadışı eylemler vb. ile ilgili gittikçe artan birtakım *ahlaki ikilemler*'le yüzyüze geldiğini kabul etmektedir. Bu ve başka konuları incelemek için Kohlberg, ortak bir yanı olan bir dizi öykü geliştirdi. Her öykü, bireyin istekleri ya da gereksinmeleri ile toplumun kuralları arasında bir çatışma içermektedir. Kohlberg öykülere verilen tepkilerden ahlak gelişiminin üç düzeyini ve her bir düzeydeki iki evreyi ortaya çıkarmayı başardı. Keniston (1970) gibi diğerleri de, bu

evrelerin başladığı ve bittiği yaşları daha kesin biçimde betimlemeye giriştiler.

Kohlberg'in ahlak gelişimine yaklaşımı ne kadar geçerlidir? Sayısız boylamsal araştırmalar (Kohlberg ve Kramer, 1969; Kramer, 1968) bir evreden diğerine derece derece gelişen hareketler, aynı zamanda davranışın kestirilebilir örüntüleri olduğunu (Rest, Turiel ve Kohlberg, 1969; Turiel, 1969) ileri sürdüler. Freundlich ve Kohlberg (1971), alt sosyoekonomik gruptan gelen erkek ergenlerle ilgili bir çalışmada, suçluların yüzde 83'ünün ve suçlu olmayanların yalnızca yüzde 27'sinin gelenek öncesi düzeyde olduğunu buldu. Krebs (1971), gelenek öncesi denekler arasında yüzde 73'ünün hile yaptığını, geleneksel olarak sınıflananların yüzde 66'sının, gelenek sonrası düzeydekilerin yalnızca yüzde 20'sinin bunu yaptığını buldu.

Başka araştırmalar, ahlak gelişimi üzerinde zekânın, toplumsal sınıfın, yaşın, zekâ bölümünün, ana baba tutumlarının, aile çevresinin ve kültürel farkındalığın önemli etkisini gösterdiler. Kohlberg'in düşünceleriyle ilgili yeni çalışmalar Herch, Reimer ve Paolitto'da (1979) ve Rest'te (1979) bulunabilir.

Kohlberg'in yaklaşımını eleştirenler vardır (Gibbs, 1977). Kimileri yönteminin kültürel olarak önyargılı olduğunu ve sözünü ettiği ahlaki tutumların evrensel olmadığını (Simpson, 1974) ileri sürdüler. Kimileri de bu yaklaşımı kadınlara karşı önyargılı olmakla suçladılar (Holstein, 1976; Gilligan, 1977).

Kohlberg (1976) puanlama yöntemine ilişkin bazı eleştirileri yanıtladı ve yöntemini daha nesnel yapmaya girişti. Rest(1976), Kohlberg'in çeşitli ahlaki ikilemlerini kullanan daha az karmaşık bir test geliştirmeyi denedi. Bu yazıda önemli sayıdaki gelişmeler Kohlberg'in kuramı lehinde ortaya çıkmaktadır. Rest'e (1980) göre, açık bir anlatımı olan yalın bir puanlama sisteminin kurulmasıyla il-

gili on yıllık bir proje tamamlanmaktadır ve evrelerin tanımlarında yeniden bir düzenlemenin yayınlanması yakındır. Harvard Üniversitesi'ndeki *Ahlak Eğitimi Merkezi*'nde Ann Colby ve arkadaşları yirmi yıllık boylamsal bir araştırmanın sonuçları üzerine bir rapor hazırlamışlardır. Rest bulguların, bütün deneklerin zaman içinde değiştiğini, hiçbirinin bir evreyi atlamadığını, yaklaşık yüzde 7'si bir evreden diğerine geri kaymış göründüğü halde, ilerlemeyen her birine karşılık on deneğin ilerlediğini gösterdiğini belirtmektedir.

Ahlak gelişiminin evrenselliği hakkında kesin biçimde konuşabilmemiz için bu türden daha fazla araştırmaya ve Kohlberg'in yaklaşımını kültürler arası olarak sınamayı amaçlayan daha fazla çabaya gereksinmemiz vardır.

ÖZET

Ergenlik, çocuklukla yetişkinlik arasında, kabaca on iki ile yirmi iki yaşlar arasındaki yıllara denk düşen ve oldukça modern ve öncelikle batıya özgü bir olgu olarak ortaya çıkan bir dönemdir.

Bir ergen, bedenini kabul etmeyi, uygun bir toplumsal role ulaşmayı, yaşıtlarıyla olgun ilişkiler kurmayı, duygusal ve ekonomik bağımsızlığı gerçekleştirmeyi, evliliğe ve aile yaşamına hazırlanmayı içeren birtakım *gelişim görevleri*'yle karşı karşıya gelir. Bu görevlerdeki başarı ya da başarısızlık geniş ölçüde yetişkinlikteki uyumu ve başarıyı belirler.

Bir ergenin üreme yeteneğini kazandığı dönem olan *erinliğe* eşlik eden bedensel değişimler *büyüme atılımı*'nı (boyda ve ağırlıkta ani ve hızlı artış) ve *birincil ve ikincil özellikler*'in (penisle ve vajinada fizyolojik değişimler, göğüslerin gelişmesi, apış arası kıllarının belirmesi, *ayhali*'nin başlaması ve sperm boşaltımı) ortaya çıkışını içerir. *Aşırı şişmanlık* ve *anoreksiya nervoza* olası sorunlardır ve insan-

ların *beden imgesi*'yle uğraşmaları çok yaygındır. Erken ve geç olgunlaşmanın psikolojik etkileri vardır.

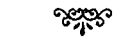
Bir ergenin ortaya çıkan *cinselliği*, anlatımını mastürbasyonda, eşcinsel deneyimlerde ve cinsel birleşmede bulabilir. Araştırma bulguları her iki cinsin ergen cinselliği karşısındaki tutumlarının temel değişimler geçirdiği görüşünü desteklemektedir. Hatta daha dramatik değişimler, özellikle 1960'ların sonlarıyla 1970'lerin başlarında kadınların davranışlarında gözlemlenmiştir.

Ergenler, geleceği varsayımlar doğrultusunda görmelerine ve gerçek ya da olası sorunlara seçenek çözümler üretmelerine olanak veren yetenekler kazanırlar. Somuttan soyut düşünmeye bu geçiş, sonunda daha gerçekçi bir *benlik kavramı*'na yol açan yeni bir *benmerkezcilik* dönemi yaratır.

Yeni bilişsel yetenekleri ergenlere davranışın iyiliğini ya da kötülüğünü düşünme ya da yargılama gücünü kazandırır. Bu da sık sık *ahlak gelişimi* alanında, ergenlerin kendilerinin ve başkalarının davranışını görme tarzında değişimlere yol açmaktadır.

ON ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Kişilik Gelişimi ve Toplumsal Davranış



Bedensel, cinsel ve bilişsel değişimlerden başka, ergenlik aracılığıyla çocukluktan yetişkinliğe geçiş, ana babalardan, diğer aile üyelerinden, yaşıtlardan ve okuldan etkilenen kişilikte ve toplumsal davranışta önemli değişimler içerir. Kargaşaların ortasındaki genç insan ortaya çıkmakta olan kimlik duygusuyla uğraşmalı ve artan bağımsızlık isteği ile süregiden bağımlılık gereksinmesi arasındaki çatışmayı çözmelidir. Çoğu genç gelecekteki olası eğitim hakkında karar vermek ve bir meslek seçmek zorundadır. Kimileri evlilik hakkında düşünmelidirler; kimileri de kendilerini antisosyal davranışla, uyuşturucularla, alkolizmle ya da beklenmedik ana babalıkla başaçıkma girişimi içinde bulabilirler.

TOPLUMSAL GELİŞİM

Aile İlişkileri

Havighurst'un gelişim görevleri kavramını tartışırken (Bölüm 12) görevleri, şimdiki ve gelecekteki meydan okumalarla ve sorunlarla uğraşmayı öğrenmeyi gerektiren özel davranış türleri olarak tanımlamıştık. Şimdi, ana babalardan ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığı gerçekleştirmeyi gerektiren bir görevi ele alacağız. Bu, hem çocuklar hem de yetişkinler için hiç de kolay bir görev değildir. Lerner ve Knapp (1975), güçlüklerin çoğunun, aralarındaki farklılıkları ana babalar en aza indirdiği, çocuklar ise çok büyüttüğü zaman ortaya çıktığını ileri sürmektedir.

Neden sorunlar var? Bazı araştırmacılar ergenlik sırasında ana baba-çocuk çatışmalarının artışını *kuşak farklılığı*'na (generation gap) bağladılar (Mead, 1970). Bazıları da (Yankelovich, 1967; Harris, 1971) böyle bir farklılık var olduğunda bunun açıkça çok abartıldığını buldular; oysa, örneğin ergenlerin yaklaşık yüzde 70'i ana babasıyla arasının iyi olduğunu söylemektedir. Kendi sınıflarımızda her yarıyıl yaptığımız informal araştırmalar daha da büyük bir anlayışın olduğunu düşündürmektedir. Sorunlar, yaş farklılıklarından çok toplumdaki değişimlerden ya da sık sık duyulan "ben senin yaşındayken..." cümlesiyle örneklenen bir *kültür farklılığı*'ndan (cultural gap) kaynaklanabilir.

Ergenler son yirmi ya da otuz yılda ne kadar değişimin ortaya çıktığını her zaman anlamamaktadırlar. Örneğin, 1980'li yılların başlarında her şeyin nasıl olduğunu düşünün. *U.S. News and World Report*'a göre (14 Ocak 1980, s. 56) Başkan John F. Kennedy 1963'te öldürüldüğünde Amerika'nın bugünkü nüfusunun yüzde 44'ü on yaşın altındaydı. Böylece, nüfusun yüzde 32'si Neil Armstrong'un

1969'da aya ayak bastığını, yüzde 53'ü Sovyetler Birliği'nin 1956'da Sputnik'i fırlattığını, yüzde 59'u 1950-1953'teki Kore Savaşı'nı, yüzde 65'i televizyonun 1948'de başlamasından önceki yaşamı anımsamak için çok gençtir. Gerçekten, son on beş yılın birçok olayı –Vietnam Savaşı'nın ilk yılları, kentlerdeki ırk çatışmaları ve Watergate olayı da bunun içinde–, başkanlık seçimi için oy kullanma hakkını ilk kez 1980'de kazanan on sekiz-yirmi bir yaşındaki 17 milyondan fazla genç tarafından büyük olasılıkla ancak bulanık bir biçimde anımsanmaktadır.

Ana baba-çocuk güçlüklerinin artışına ilişkin bir başka olası açıklama, orta yaşlarına girmiş olan birçok ana babanın kendi kimlik bunalımlarını yaşadığı biçimindedir (Levinson, 1978; Rappaport, 1976). Ergenlerin meslekle ilgili kararlarını verdikleri ya da vermeyi denedikleri sırada, çoğu zaman ana babalar kendi meslek yaşamlarını yeniden gözden geçirmekte, gerçekleştirdikleri ya da gerçekleştirmedikleri şeylere bakmakta ve çalışma yaşamlarının geri kalanını bu biçimde geçirmeyi isteyip istemediklerini düşünmektedirler. Kendileri için pek az yükselme ve ekonomik ilerleme şansı gören ana babaların, çocuklarını bekleyen olanaklara bakarak onlara gıpta etmelerine sık sık rastlanır. Bugünün bazı gençleri ilk tam-zamanlı işlerinde ana babalarının yirmi yıl çalıştıktan sonra kazandığından daha fazla kazanmaktadırlar. Benzer biçimde, ana babalar, özellikle babalar, cinsel yaşamlarında bir düşüşe ya da kayba ilişkin gerçek ya da düşsel korkular duyabilmektedirler (Masters ve Johnson, 1970), tam da çocuklarının bu alanı keşfetmeye başladığı sırada. Bu arada gençler, ana babalar onları bağımsız bırakma konusunda karışık duygular duyarken, bağımsızlığa ulaşmayı dilemektedirler. Birçok ana baba kendince iyi saydığı nedenlerle bağımlılığı olabildiğince uzun tutmaya çalışmaktadır. Böylece çatışmalar doğmaktadır. Ana babalar ergen çocukları olgun davransın is-

temekte ("Artık çocuk değilsin!"), ama yetişkin ayrıcalıklarını reddetmektedirler ("Hayır, o serseri arkadaşlarınla bira içmeni istemiyorum."). Ergenler de yetişkin ayrıcalıklarını istemekte ("Bu gece araba kullanmak istiyorum."), ama yetişkin sorumluluğunu reddetmektedirler ("Benzin parasını ödemek zorunda mıyım?")

Bir ergenin bağımsızlık görevini ne kadar iyi ve pürüzsüz bir biçimde gerçekleştireceği konusu ana babanın üslubuna sıkı sıkıya bağlıdır (Baumrind, 1975; O'Donnell, 1976). Sizin de arkadaşınız olabilecek tipik iki örneği ele alalım.

Rhoda 17 yaşında bir lise son sınıf öğrencisidir. Küçük bir kentte doğmuş ve büyümüştür. Babası bir lisenin müdürüdür, annesi yerel yüksekokulda yarım-zamanlı pratik hemşirelik dersi veren bir hemşiredir. En büyük çocukları olan Rhoda, hastanede yarım-zamanlı çalışırken yerel yüksekokulda diş sağlığı eğitimi görmeyi planlamaktadır. Rhoda genellikle "büyümüş", "bağımsız" ve "kendine güvenli" olarak tanımlanır. Ana babası küçüklüğünden beri onu düşüncelerini ve duygularını söylemesi için yüreklendirmiş, her zaman sorunlarını tartışmaya ve itaat etmesini bekledikleri kuralların nedenlerini açıklamaya istekli olmuştur.

Bir de Cynthia var. Ailesi yaklaşık altı yıl önce kasabadan kente göç etmiş. Babası okulda teknisyendir, annesi ise bir manavda yarım-zamanlı çalışmaktadır. Cynthia ailenin üç çocuğundan ikincisidir. Ağabeyi son iki yıl bir ıslahevine gitmişti, kız kardeşi yaklaşık altı ay önce evden ayrılmıştı. Cynthia okulda çok iyi değildi ve gelecek yıl liseyi bitirdiğinde ne yapacağını bilmiyordu. Cynthia yalnız bir insandır, benlik-kavramı zayıftır, arkadaşlarına aşırı derecede bağımlıdır. Babasının sıkı disiplininden, "hiçbir şey, kesinlikle hiçbir şey dinlememesi"nden, annesinin her hafta günlüğünü okumak için yatak odasına saldırmasından sık sık yakınır.

Bu kısa yaşamöyküsünün ikisi de, ana baba-ergen ilişkileri, yaşıt etkileri, benlik kavramı, disiplin, okul yaşantıları ve ana baba üslupları hakkında bir şeyler anlatmaktadır.

Ana babalık üslupları: Çocuk büyütmenin tek bir doğru yolu, yetkin, sorunsuz ergen yetiştirmenin reçetelerini içeren bir yemek kitabı yoktur. Birbirine benzeyen iki aile, aynı yöntemleri uygulayan iki ana baba çifti de yoktur. Gerçekte, aileye her çocuk katıldığında çocuk aileyi değiştirir ve ailenin üyeleri arasındaki ilişkiler değişir. Amerikan ailesi geçmişte olduğundan daha küçüktür ve kuramsal olarak bu, ana babalarla çocuklar arasında ve çocukların kendi aralarında daha sıkı ilişkiler kurulmasına olanak sağlar.

Daha küçük aileler her çocuk için evde –iyi ya da kötü– daha az hazır model olduğu anlamına gelirken, televizyondaki aile modelleri de –gerçekçi ya da değil– çocuğun gelişimini etkilemekte ve bunlar gitgide daha fazla azınlık ve tek-ana babalı aileleri –ki nüfusun büyük bir bölümünü temsil ediyorlar– içermektedir. Bazı ana babalar ve çocuklar bu modellerde kendi sorunlarına çözüm bulabilirler; bazıları da onların olası etkisiyle cesaretlerini yitirebilirler.

Her ana babanın kendi biricik üslubu olmakla birlikte, üç tipin ailelerin çoğunluğunu kapsadığı görülmektedir. Dokuzuncu Bölüm'den anımsayacağınız gibi, bunlar bir uçta *yetkeci* (authoritarian), öbür uçta *izin verici* (permissive), ortada *demokratik* olmak üzere sıralanırlar. Ama bu genel eğilimlerin içinde de büyük bir çeşitlilik görülebilir (Baumrind, 1975).

Yetkeci ailelerde ana babalar –onlara inanılır, itaat edilir, saygı gösterilir– kuralları koyar, diğerlerinin de bunlara uyması beklenir. Kurallara aykırı davranışlar sert bir disiplinle karşılaşır. Bu üslup Cynthia'nın ailesinin özelliğidir ve alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerde buna daha sıklıkla

rastlanır. Çoğu zaman, Cynthia'nın ağabeyinde olduğu gibi suçlulukla ya da kız kardeşinde olduğu gibi başkaldırıyla sonuçlanır. Eğer Cynthia liseyi bitirdikten sonra evde kalırsa durumu daha kötü olabilir. Eğer çalışmak ya da eğitimini sürdürmek için evden ayrılırsa durumunu düzeltebilir.

Belki Cynthia, Rhoda'nın annesinin çalıştığı ve Rhoda'nın da gitmeyi planladığı yerel yüksekokula girmelidir. Bu okul ona uygun bir yer, esnek bir program, geniş meslek olanakları ve yarım-zamanlı çalışma olanağı sunacaktır. Cynthia, bu ülkedeki yaklaşık 11.5 milyon tam-zamanlı üniversite öğrencisinin üçte birinden fazlasını oluşturan çalışan öğrencilere katılabilir, yerel yüksekokullarda okuyan milyonlarca diğer erkek ve kadın gibi. Belki daha da önemli olan, onun daha büyük bir bağımsızlık gerçekleştirmesi, çalışma ve öğrenim görme aracılığıyla kazandığı kendine güvenin onun benlik-kavramını iyileştirmeye doğru ilerlemesidir. Bourn (1978), kendini bazı becerilerde yetersiz bulan kırk dokuz yerel yüksek okul öğrencisinin benlik-kavramı gelişimini inceledi. Bu öğrencilere eksikleri tamamlamayı sağlayan bireyselleşmiş öğrenme ilişkileri planlandı. Bir kendi kendini değerlendirme testi olan *Tennessee Benlik-Kavramı Ölçeği* ile yapılan önce-sonra testleri ve seviye puanı ortalamalarında (SPO) ilerleme temelinde, yüzde 70'i kendi benlik-kavramını korudu ya da iyileştirdi, yüzde 48'i SPO'da ortalama ya da ortalamanın üstünde puan aldı, yüzde 8'i SPO'da düşüş gösterdi. SPO'da ortalama alan on sekiz öğrencinin yüksekokula girdiğinde özellikle yüksek riskli olacağı düşünüldü. Yazar, "etkili bir temel beceri programının yüksek riskli devlet yüksekokul öğrencilerinin benlik-kavramında ölçülebilir olumlu bir artış yaratabileceği ve amaçlarını kendinin düzenlediği öğrenme çevresinin öğrenci için bir başarı basamağı oluşturabileceği" sonucuna vardı.

Her ne kadar içinde ortaya çıktığı aileleri belki hepimiz tanıyorsak da, ana babanın *izin vericilik* özelliğini tanımlamak o kadar kolay değildir. Çok az kural vardır –hiç olmayabilir de– ve ana babalar bilerek ya da hiç ilgilenmeyerek çocuklara ya da ergenlere aşağı yukarı hoşlarına gittiği gibi davranma olanağını tanırlar. Böyle aileler konukluğa geldiğinde çocuklarının avizelerimize asılıp sallanacağından ya da oturma odamızın duvarlarına resimler çizeceğinden korkarız; ergen çocukları görünürdeki yenebilir her şeyi hayvan gibi yiyip yutarlar. Disiplin, ortaya çıktığında ya da çıkarsa, çoğunlukla kararsızdır ve önceden kestirilemez. Her şeyden öte, böyle bir ana baba üslubunun etkileri açık değildir. Elder (1975), böylesi koşullarda bazı ergenlerin çok iyi olduğunu, kendine güven ve bağımsızlık geliştirdiğini gösterdi. Ama Coopersmith (1967) kendi deneklerinde düşük benlik saygısı buldu.

Bir de, Rhoda'nın ailesinde olduğu gibi, *demokratik* üslup var. Ana babalar sonul yetkileri ellerinde tutarken ve uyulacak kuralları koyarken, çocuklara ve ergenlere de farklı olma, kendi davranışının sorumluluğunu üstlenme ve daha fazla karar verme olanakları verilir. Disiplin, katı cezadan çok, akıl yürütmeyi ve açıklamayı içerir. Bu yaklaşım Rhoda'nınki gibi orta sınıf ailelerde çok yaygındır ve Elder'e (1968) göre Birleşik Devletler'de olduğu gibi, İngiltere'de, Batı Almanya'da ve İsveç'te eğilim bu yöndedir. Demokratik üslup içinde Rhoda, bağımsızlık, kendine güven ve yüksek akademik güdü gibi karakteristik davranışları göstermiştir.

Özetle, ana babanın yöntemleri bir ergenin bağımsızlığı gerçekleştirme yeteneğini büyük ölçüde etkilemektedir. Ana baba yetkecilik ya da izin vericilik uçlarında yer aldığında çocuklarıyla ilişkilerini güçlükler saracaktır. Orta ya da demokratik yaklaşım olumlu bir benlik-kavramını ve bağımsızlığı kolaylaştırır. Bunlar izin verici ailelerde ortaya

çıkabilir, ama zayıf bir benlik-kavramı ve bağımlılık da ortaya çıkabilir. Yetkecilik de amaçlara doğru ilerlemeye büyük ölçüde engel olur.

Ana baba yokluğu: Bugünün bütün aileleri baba, anne ve çocukların birlikte yaşamasına ilişkin geleneksel örüntüye uygun düşmüyorlar. Gitgide artan biçimde ana babadan biri ölüm, boşanma, ayrılma ya da terk etme nedeniyle ortada yok. Birleşik Devletler'de, on sekiz yaşın altındaki çocuklarla 9 milyondan fazla tek-ana babalı aile olduğu tahmin edilmektedir. 8 milyondan fazlası kadınlar, yaklaşık 800 bini de erkekler tarafından yürütülmektedir. Bane (1976), Amerikan çocuklarının belki yüzde 40'ının gelecek on yıllarda tek-ana babalı ailelerde yaşayacağını hesaplamıştır. Fakat iki ana babalı ailelerin birçok örnekte tek-ana babalı ailelerden daha üstün olduğu kesin değildir; ilgili, sevecen, yardımcı bir ana babanın, evlilik anlaşmazlığı yaşayan ya da iki ilgisiz ana baba tarafından yönetilen bir aileye yeğlenebileceği ileri sürülebilir.

Babaların büyük çocuklar ve ergenler üzerindeki etkisi hakkında bildiklerimizin çoğu *baba yokluğu* araştırmalarından çıkmaktadır; Lamb'ın (1979) belirttiği gibi, bunların sonuçlarını yorumlamak güç olabilir. Örneğin, bir çocuğun uyumsuzluğu doğrudan baba figürünün yokluğuna mı bağlıdır, yoksa dolaylı olarak annenin duygusal ve ekonomik sorunlardan kaynaklanan davranışına mı bağlıdır?

Bunu aklımızda tutarak şimdi bazı bulguları inceleyelim. Beş yaşından önce babadan yoksun kalmış erkek çocuklar (Biller, 1974) bunun etkilerini en ciddi biçimde hissederler ve eril bir benlik-kavramı kurmakta güçlükle karşılaşırlar. Ayrılmanın daha erken ortaya çıktığı ve daha uzun sürdüğü yaş daha kötü sorunların ortaya çıktığı yaştır. Kızlarda etkiler genellikle ergenliğe kadar kendini göstermez ve annenin evlilik durumuyla değiştiği görülür (Hetherington, 1972). Örneğin, dul kadınların kızlarının

benlik saygısı babaları olan kızlarınkinden farklı değildir, ama anneleri boşanmış kızlarda daha düşüktür.

Başka bir araştırmada Hetherington (1966), dokuz-on iki yaşlar arasındaki beyaz ve zenci çocukları üç gruba ayırarak inceledi; baba var, baba dört yaşındayken ya da daha önce yok, baba altı yaşından sonra yok. Babası olmayan iki erkek çocuk grubu babası olanlardan daha fazla yaşıtlarına tabi olmuştur. Babası olan ve babaları altı yaşına kadar var olan erkek çocuklarda daha yüksek düzeyde saldırganlık görülmüştür.

"Teknik olarak var, ama psikolojik olarak yok" olan, yani zamanın çoğunu bürosunda ve yolda geçiren, sık sık iş gezileri yapan, akşamları ya da hafta sonlarında çalışan, yoğun bir yurttaşlık ya da dinlenme etkinlikleri programı sürdüren babalar üzerinde çok az araştırma yapılmıştır. Blanchard ve Biller (1971) bu alandaki çok az araştırmadan birini yürüttü. Araştırmalarında üçüncü sınıfa giden kırk dört erkek çocuğu dört eşit gruba bölündü; baba erkenden yok (beş yaşından önce), baba daha sonra yok (beş yaşından sonra), baba çok az var (haftada altı saatten az), baba çok sık var (günde iki saatten fazla). Akademik başarı ve sınıf derecesi *Otis-Lennon Testi*'yle ölçüldüğünde, babanın çok sık var olduğu gruptaki erkek çocuklar diğer gruplardakinden daha iyi başarı gösterdiler. Yazarların anlatımıyla, "babasının erkenden olmadığı erkek çocuklar genel olarak az başarılı idiler, babanın daha sonra olmadığı ve babanın çok az olduğu erkek çocuklar sınıf düzeyinin biraz altında başarı gösterdiler, babanın çok sık var olduğu grup düzenli olarak sınıf düzeyinin üstünde başarı gösterdi" (s. 301). Bununla birlikte, yazarlar şu uyarıyı yapmaktadırlar: "Baba-oğul ilişkisinin kalitesi, erkek çocuğun kişilik gelişimi üzerinde baba-oğul etkileşiminin niceliğinden çok daha fazla etkili olmaktadır." (s. 305). Baba-çocuk ilişkilerinin niceliği ile niteliği arasındaki ayırım son derece önemlidir.

Parke (1979) şunu söylediğinde aynı noktayı vurgulamaktadır: "Çoğu zaman 'daha fazla' 'iyileşme' ile eşdeğerdedir; bununla birlikte, pek çok ailede artan baba katılımı, iyi kurulmuş ve doyumlu rol tanımlarına yönelik tehdidin sonucu olarak çatışmaya ve ilişkinin bozulmasına yol açabilir." (s. 579).

Erkekler arasında babalık rolüne artan ilgiyle aynı zamanda tek babalı ailelerin sayısındaki artışla, ergenleri yetiştirme görevinde ek anlayışlar ortaya çıkmaya başladı. Tek babaları inceleyen araştırmasında Mendes (1976), "normal çocukluğun gelişimini neyin oluşturduğu konusunda genel bir bilgi yokluğu" (s. 444) olduğunu bildirdi. Mendes, kızlarını yetiştiren tek babaların cinsellikle çok ilgili olduklarını da buldu. Kırk yaşını geçmiş babalar cinselliği ve cinsel görenekleri konuşmaya isteksizlik eğilimi göstermişler ve "kızı olan babalar onların cinselliğine karşı oğullarınınkinden daha fazla ya da yalnızca oğlu olan babalardan daha fazla ilgili (farkında) görünmüşlerdir." (s. 443).

Baba yokluğu araştırmalarının çoğunu gözden geçiren Lamb (1979), "görece tek tutarlı bulgunun, babanın erilliğinin kızının dişilliğiyle bağlantılı olduğu bulgusu olduğunu" (s. 940) belirtti. Böylesi bulgular, geçmişte yaygın olan aynı cinsle özdeşleşme kuramını desteklemekten çok, birbirini tamamlayan roller kuramıyla daha tutarlıdırlar.

Günümüzde geçmişlekinden çok daha fazla sayıda kadın çalıştığı için daha fazla anne de zamanın çoğunda evde değildir. Bu, çocuklar için kötü müdür? Hoffman (1979), "annenin çocuğun ergenliği sırasında çalışması konusunda çok az araştırmanın olumsuz etkiler bulduğunu, çoğunun olumlu etkiler bulduğunu" (s. 864) belirtti. Hoffman, çalışan annelerin kızlarının daha etkin, bağımsız, dışarı çıkan, güdülü olduğunu, çeşitli akademik başarı ölçümlerinde daha iyi başarı gösterdiğini, daha uyumlu göründüğünü

belirtmektedir. Hoffman, "bütün tablonun, annenin çalışmasının ergenlerin gereksinmelerini gidermede tam-zamanlı annelikten daha iyi olduğunu düşündürdüğü" (s. 864) sonucuna varmaktadır. Bir başka araştırmada (Gold ve Andres, 1978), çalışan annelerin ergen oğullarının ve kızlarının ailede ve okulda daha iyi ilişkiler kurduğu ve daha iyi kişilik ve toplumsal uyum gösterdiği görülmektedir.

Daha kısa haftalık çalışma, çalışma saatlerinde daha fazla esneklik, kocalara ve eşlere işleri paylaşma olanakları gibi toplumsal değişimler hem babalara hem de annelere zamanlarını ana babalık ile meslek arasında daha eşit biçimde bölme olanağını sağlamaktadır.

Yaşıt İlişkileri

Ana babalardan ve diğer yetişkinlerden bağımsızlığın gerçekleştirilmesinden önce de ergen başka bir gelişim göreviyle karşılaşır: Aynı yaşta ve her iki cinsten başkalarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurma. İlk ergenlikte (on iki-on beş yaşlar) ilişkiler geniş ölçüde aynı cinsten kişilerledir. İleri ergenlikte (on altı-yirmi yaşlar) ilişkiler artan sayıda karşı cinsten kişileri içermeye başlar. Bu gruba *yaşıt grubu* denir.

Arkadaşlığın gelişimi: En küçük, en kapalı ve en yakın yaşıt grubu arkadaşlığa dayanan gruptur; genellikle iki ya da üç kişiden oluşur. Kimin arkadaş olacağını çeşitli etkenler belirler. Çocuklukta ve ilk ergenlikte kişi arkadaşlarını çoğu zaman yakınlarında yaşayan ve birbirini uzun zamandır tanıyan kişilerden seçer. Ancak, ortaokuldan liseye doğru ilerledikçe genellikle okul değiştirilir ve bu da grubun daha farklı kişilerden oluşmasına yol açar; arkadaşlık daha fazla benzer ya da tamamlayıcı ilgilere ve kişiliklere dayanmaya başlar. Sürücü ehliyetinin alınması ergenlere

evden uzakta arkadaşlar edinme olanağını sağlar. İçimizden biri geçenlerde bir akşamüstünü on üç-on beş yaşlarındaki on altı ergene ergen yaşantılarını sorarak geçirdi. Sorulardan biri şöyleydi: "Eğer olmak istediğiniz bir yaşta olabilseydiniz, hangi yaşta olurdunuz?" Herkes on altı yaşında olmak istedi. Nedenleri şunlardı: "Araba kullanabilirim ve evden uzağa gidebilirim.", "Arkadaşlarımı ziyaret edebilirim.", "Arkadaşlarım ve ben ana babalarımıza bağlı olmadan istediğimiz yere gidebiliriz.", "Arkadaşlarım ve ben birlikte birşeyler yapabiliriz." Yanıtların çoğunluğu arkadaşlık ve arabanın genç ergenlerin yaşamındaki etkisi üzerinde yoğunlaşmış görünmektedir. Acaba bu, otomobil sevgimize dayanan bir Amerikan olgusu mudur? Yanıt büyük olasılıkla evettir. Ergen için araba, statüyü, buluşma ve eğlenme için bir gerekliliği, bir kaçış aracını, Main Street'te gezmeye gitme olanağını temsil etmektedir.

Arkadaşlıkla ilgili en geniş tarama araştırmalarından biri Parlee (1979) tarafından yürütüldü. Parlee, *Psychology Today* dergisinde yayınlanan bir anketi yanıtlayan 40 binden fazla okuyucudan rastlantıyla seçtiği 4 bin deneğin yanıtlarını çözümledi. Yanıtlayanların yüzde 44'ü yirmi dört yaşında ya da daha gençti, yüzde 25'i üniversite öğrencisiydi. Derginin okuyucuları kadınlar ve erkekler arasında yaklaşık olarak eşit biçimde bölünmektedir; ama yanıtlayanların yüzde 72'si kadındı. Bulgular, örneklemin yüzde 51'inin bir bunalım durumunda "önce aileye değil arkadaşlara yöneleceğini", yüzde 68'inin "bir ile beş arasında yakın arkadaşı olduğunu" gösterdi. Arkadaşlıkların yüzde 10'unda yaş benzerliği, yüzde 9'unda fiziksel görünüm önemliydi. Arkadaşlarda aranan önemli nitelikler içinde güveni koruma (yüzde 89), sadık olma (yüzde 88), sıcaklık ya da sevecenlik (yüzde 82), destek olma (yüzde 76), açık sözlülük (yüzde 75) ve mizah duyuşu (yüzde 74) vardı.

Yaşıt-gruplarının türleri: Yaşıt grupları, ilk ergenlik-

teki kızlar arasında yaygın olan iki kişilik arkadaşlıktan, orta ve ileri ergenlikte daha yaygın olan gitgide daha geniş gruplara doğru farklı boyutlarda yer alır. Türlerden biri, aynı ilgileri taşıyan bireylerden kurulan küçük ve tekelci *klik*'tir. Genellikle aynı cinsten üç-dört kişiden oluşur ve dostluk, güvenlik, becerilerini sınama olanağı sağlar; yaşıtlar tarafından değerlendirilen davranışlara sahiptir. Ergenlerin yaklaşık yüzde 70-80'inin kliklere mensup olduğu tahmin edilmektedir (Dunphy, 1963). Daha geniş, daha kişisel olmayan yaşıt grubu, toplumsal etkinliklerde ortak ilgileri paylaşan genellikle on-yirmi üyeden oluşan *yığın*'dır. Tek cinsli ve hafta içinde etkin olmaya yönelen kliklerin aksine, yığınlar karşı cinslidir ve hafta sonlarında partilerde, danslarda ve spor olaylarında toplanırlar.

Üçüncü tür *çete*'dir; çete daha çok geniş kent alanlarında bulunur ve çoğunlukla etnik azınlıklardan ve alt sosyoekonomik düzeyden gelen bireylerden oluşur. Düzenli liderleri, kuralları ve istenmeyen davranışlara karşı cezaları olmasıyla klikten ve yığından farklılaşır.

Ergenlik boyunca benlik-kavramı ve popülerlik bu grup türlerinden birine girmeye kısmen yansır. Coleman (1961), popülerliğin akademik başarıya değil, büyük ölçüde spora katılmaya ve yığının üyesi olmaya bağlı olduğunu buldu. İleri ergenlikte ve ilk yetişkinlikte, bireyler kendilerini kendi kimlikleri içinde daha rahat ve benlik-kavramları içinde daha güvende hissetmeye başladıkları için böyle gruplaşmaların önemi azalmaktadır. Üniversitede, her ne kadar sporculardan, aynı konuyla uğraşan insanlardan daha geniş gruplar kuruluyorsa da ve kadın birlikleri ve sınıf dernekleri davranışı hâlâ etkiliyorsa da, arkadaşlıklar çoğu zaman karşı cinsten eşlerden ibarettir.

Karşı cinsel ilişkiler ve birlikte çıkma: Genç ergenler aynı cinsten yaşıtlarıyla, karşı cinsin üyeleriyle nasıl konuşmalı, ne hakkında konuşmalı ve nasıl dikkat çekmeli

gibi konularda tartışırlar. Bir öğretmene ya da başka yetişkine şiddetle âşık olabilirler ya da çocuksu bir aşka yönelebilirler. Yığınlarda birbirlerine sataşmaya, şaka yapmaya başlarlar, bozulmuş gibi yaparlar ve karşı cinsel durumlarda rahat olmaya çalışırlar. Sonunda, birlikte çıkmaya başlarlar.

Douvan ve Adelson'a (1966) göre, Amerikan kızlarının çoğu on dört-on altı yaşları arasında, oğlanlar ise on altı yaş dolaylarında çıkmaya (dating) başlamaktadır. Ancak, Cox'un (1974) yaptığı daha yeni bir araştırma ilkokula kadar inen daha erken bir çıkma eğilimini ortaya koymaktadır. Daha küçük ergenlerde çıkma, davranışla deneyerek karşı cinsle ilişkilere girmeye ve neyin işlemediği konusunda geribildirim almaya olanak sağlamaktadır. Ayrıca, bir işte aranabilecek özellikleri ya da nitelikleri değerlendirme olanağını da vermektedir. Place (1975), ergen kızlar için çıkmanın bağımsızlığa ve özerkliğe katkıda bulunduğunu bildirmiştir. Öte yandan, bazı ergenler sadece "herkes çıkıyor" gerekçesiyle çıkmaktadırlar.

Bell ve Chaskes (1970), bayan üniversite öğrencilerinde çıkma örüntülerinde önemli bir değişim bildirdiler. Örneğin, 1958'de kadınların bildirdiği çıkma partneri sayısının ortalaması elli üçtü; on yıl sonra 1968'de ortalama yirmi beşti. 1978 sayıları elimizde değildir. Bununla birlikte, Klaus, Herson ve Bellack (1977) Pittsburg Üniversitesi'ndeki doksan erkek ve bayan öğrencinin çıkma davranışını taradılar. Bulguları arasında şu da vardı: "Aylık çıkma sayısının ortalaması 5.58'di. Aylık çıkmalarının sayısı bu ortalamanın üstünde olmadığı için sıkıntı duyan üniversite öğrencileri gerçekçi olmayan beklentiler besleyebilmektedirler." (s. 375). Bu sayılar bir kişiyle yakın ilişkiler kurma konusundaki artan eğilime ilişkin daha önce belirttiğimiz noktayı desteklemektedir.

Erikson'un Kuramı

Erikson'un kuramıyla ilgili daha önceki açıklamalarımızdan anımsayacağınız gibi, gelişimin her evresinde birey bir psikososyal bunalımla karşılaşır. Her bunalımda biri olumlu diğeri olumsuz iki olası çözüm vardır. Bu, bebeklikte güvensizliğe karşı güven duygusuydu; ilk çocukluk döneminin ilk yarısında utanç ve kuşkuya karşı özerklik, ikinci yarısında suçluluğa karşı girişimdi; orta çocuklukta aşağılığa karşı üretkenlikti. Erikson (1968), ergenliğe girişle birlikte ya *kimlik*'le ya da *rol karışıklığı*'yla sonuçlanacak bir dizi kararın alınması gerektiği varsayımını geliştirdi. Doğru kararları olan ergenler deneyimlerini açıkça tanımlanmış bir kimlikle bütünleştirmeye yetenekli olacaklardır. Doğru kararları alamayanlar ise, ergenlik sona erdikçe ve yetişkinlik başladıkça geliştirilecek çeşitli kimliklerle ve oynanacak rollerle ilgili sorularla bunalacaklardır (Bkz. Tablo 13.1).

Tablo 13.1
Erikson'a Göre Normal Gelişimin Sekiz Evresi

Bunalım	*Dönem*
Güvene karşı Güvensizlik	Bebeklik
Özerkliğe karşı Utanç ve Kuşku	Küçük çocukluk
Girişkenliğe karşı Suçluluk	İlk çocukluk
Çalışkanlığa karşı Aşağılık Duygusu	Orta çocukluk
Kimliğe karşı Rol Karışıklığı	Ergenlik
Yakınlığa karşı Yalıtılmışlık	Genç yetişkinlik
Üretkenliğe karşı Durgunluk	Orta yetişkinlik
Bütünlüğe karşı Umutsuzluk	İleri yetişkinlik

Benlik kavramının tanımı: Zenci gençlerin gereksinmeleri konusunda yazan E. T. Jones (1969) şöyle dediğinde bütün gençler hakkında konuşuyor olmalıydı: "Ergen, nadiren anladığı bir dünyada tanımadığı bir imgeyi amaçlayarak, henüz keşfettiği bir bedenle kişi olmanın eşiğinden girer. O, kendi kendine dayanmak isteyen bir birey olmak ile, aynı zamanda yalnızca ailenin verebildiği azıcık güvenliği ve güvenceyi yitirmekten korkan biri olmak arasında karışık bir isteğe sahiptir." (s. 332).

Ergenliği en iyi tanımlayacak bir düşünceyi seçmek zorunda kalsaydık, olup biten pek çok şeyin hem nedeni hem sonucu olan kimlik arayışını ya da *benlik kavramı*'nı seçerdik. Purkey (1970) benlik kavramını, "bir bireyin kendisi hakkında sahip olduğu inançların karmaşık ve dinamik bir sistemi" (s. 7) olarak tanımladı. Horrocks (1969) benlik kavramını, bir bireyin "kendi kendine varsaydığı kimliği" (s. 127) olarak tanımladı. Biz *benlik kavramı*'nı bir bireyin, yalnızca ona özgü tutumlardan, duygulardan, algılardan, değerlerden ve davranışlardan ibaret kendine ilişkin görüşü olarak görüyoruz.

Benlik kavramı bir seferde gelişmez. Benlik kavramı ergenlikte ve ilk yetişkinlikte son derece önemli olan dinamik ve yaşam boyu süren bir süreç içinde gelişir. Diğer insanlarla etkileşimden ya da kendi duygularımızla ve düşüncelerimizle iç diyaloğumuzdan çıkar. Disiplin ve sevgi aracılığıyla ana babadan, uygun davranışı gösterme baskısıyla yaşıtlardan, başarı ya da başarısızlıkla okul yaşantılarından ve bir yığın başka olaylardan etkilenir. Buna karşılık, ruh ve beden sağlığımızı, başkalarıyla ilişkileri, akademik başarıları ve meslek seçimini etkileyebilir. Eğer her şey yolunda giderse –çoğunluk için böyledir– çeşitli parçalar birbiriyle harmanlanır ve kapsayıcı bir benlik kavramı

oluşur. Aksi takdirde, sonuç uyumsuzluk ve benlik kavramını uyuşturucu ya da terapiyle değiştirme girişimleri olabilir.

Benlik kavramının gelişimine etkiler: Olumlu bir benlik kavramını oluşturan nedir? Yıllar boyunca araştırma bulguları orta ya da üst sınıfa ve etnik çoğunluğa mensup olmanın olumlu bir benlik-kavramını hemen hemen garanti ettiğini ve bunun aksinin sorun yarattığını düşündürdü. Ancak, son on yıldaki araştırmalar (Powell ve Fuller, 1970; Soares ve Soares, 1971) azınlık gruplarından ya da alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklarda ve ergenlerde zayıf benlik-kavramı olduğuna ilişkin önceki yaygın görüş hakkında kuşkular doğurdu. Rosenberg (1965), baba-oğul ilişkisinin açıkça diğer etkenlerden daha ağır bastığını gösterdi. Benlik-kavramıyla ilgili boylamsal araştırmaları gözden geçiren Redmore ve Loevinger (1979) şu sekiz örneklemden alınan verileri bildirdiler: Biri özel, biri kent içinde, ikisi de kenar mahallede dört okuldaki alt, üst ve karma sosyoekonomik düzeyden siyah ve beyaz ergenler. Her denek, bir buçuk ile altı yıl aralıklarla iki ya da üç kez *Washington Üniversitesi Ego Gelişimi Cümle Tamamlama Testi* (SCT) ile incelenmişti. Her örneklem ego gelişiminde artış gösterdi. Yazarlar şu sonuca vardılar: "Ego düzeyinin ilk ergenlikten ileri ergenliğe kestirilebilir olduğu ve bu dönem boyunca kararlı biçimde artış gösterdiği görülmektedir. Lisenin sonuna ulaşıldığında değişimin düzeyi sabitleşmektedir." (s. 19).

Bununla birlikte, bu bulgular kültürün önemini saf dışı etmemektedir. Offer ve arkadaşları (1977), on üç-on dokuz yaşlar arasındaki bireyler için bir kendi kişiliğini betimleme ölçeği olan *Offer Benlik İmgesi Soru Kağıdı*'nı (OSIQ) kullanarak, dört farklı toplumdaki 10 bin ergenin benlik imgesini incelediler. Yazarlar, Amerikan ergenlerinin İrlanda'daki, Hindistan'daki, Avustralya'daki yaşıtlarından

daha mutlu, daha iyimser, daha doyumlu olduğunu bildirdiler. Amerikan ergenleri eğitimsel ve mesleki amaçları konusunda daha erken yaşta görüş sahibi ve temelde işe yönelimli idiler, yazgılarını kontrol etmede ve amaçlarını gerçekleştirmede kendilerine güveniyorlardı, cinsel ve saldırgan dürtülerini serbest bırakmada daha özgürdüler. Amerikan ve Avustralya erkek ve kadınları Hintli ve İrlandalı gençlerden daha olumlu benlik imgelerine sahiptiler. Yazarlar, ergenlerin benlik imgesinin olasılıkla, "karakter yapısındaki ya da ruh sağlığındaki temel bir farklılıktan çok, kültürel değişkenlerin bir yansıması" (s. 279) olduğu sonucuna varmaktadırlar.

Bir başka araştırmada Gardiner ve Lema-Lawekul (1970), Tayland'da on dört-on sekiz yaşlarındaki iki grup ikinci kuşak Çinli ergenlerde kültürün özdeşleşmeye etkilerini inceledi. Aileleri Taylandlı soyadları olan ve Tayland okullarına giden ergenler, Çinli soyadlarını kullanmayı sürdüren ve Çin okullarına giden ergenlerden daha iyi uyum gösterdiler.

Benlik kavramının ya da benlik saygısının gerçekleştirilmesinde cinsiyet farklılığı var mıdır? Bazı araştırmacılar bu soruyu yanıtlamaya giriştiler (Maccoby ve Jacklin, 1974; Block, 1976). Block kırk dört araştırmayı gözden geçirdi ve on bir araştırmada erkeklerin kadınlardan daha yüksek, yedisinde kadınların daha yüksek puan aldığını, yirmi ikisinde farklılık olmadığını buldu. La Vole (1976), büyük bir kentin lisesindeki on beş-on sekiz yaşlarındaki 120 ergende kimlik oluşumunu ele aldığı araştırmada Matteson'un (1975) daha önceki araştırmasındaki bulguları desteklediğini bildirdi: Olumlu benlik imgesine sahip erkekler kendine güven, kadınlar da güven ve değerlilik duygusu gösterdiler. Her iki grup da cinsel rollerinin ve gelecekteki koca ve eş gizilgüçlerinin açıkça farkındaydı. Her iki cinsten zayıf benlik-kavramına sahip ergenler be-

densel kimliklerini reddetmeye ve kendilerini istenmeyen kişiler olarak görmeye eğilim gösterdiler. Yazarlara göre "ben kimim?" sorusunu yanıtlayan ergenler, beceriklilik ve güven duygusu, bütünleşmiş, psikolojik olarak uyumlu bir kişilik ve bedeni, kişiliği, ahlakı, toplumsal yararı hakkında olumlu algılar geliştiren ergenlerdi. Sonuçlar Erikson'un ergenin kimlik bunalımı görüşünü de destekliyordu, çünkü "yüksek kimlikli ergenler için bedensel ve cinsel kimlik puanları başlangıçta yüksekti ve yaşla birlikte küçük bir değişim gösterdi; buna karşılık meslek ve ideoloji puanları yaşla birlikte arttı, en büyük artış lisede birinci sınıfla üçüncü sınıf arasında ortaya çıktı" (s. 384). Basitçe söylenirse bu, mesleki kimliğin, bedensel ve cinsel kimliğin kabul edilmesini beklemesi gerektiği anlamına gelmektedir.

OKUL DENEYİMLERİ

Yeni Gelişim Görevleri

Bir bireyin altı-on sekiz yaşlar arasında yaklaşık 11 bin saatini okulda geçirdiği hesaplanmaktadır. Okullarımız, çeşitli yollarla, bize akademik çalışmanın çok daha fazlasının sunulduğu minyatür toplumsal sistemler oluşturmaktadır. Okuldaki yaşantılarımız geleceğimizi belirlemede ailemizdeki ya da yaşıtlarımız arasındaki yaşantılarımız kadar önemli sayılabilir. Bu çevrede sık sık en azından iki gelişim göreviyle daha karşılaşırız; bunlardan biri bir mesleğe hazırlanmak, diğeri bir yurttaş olarak toplumda sorumlu bir yer almaktır. Eğitimin amaçlarından biri bu ikinci görevi anlamamıza yardımcı olmaktır.

Schmiedeck'in (1979) belirttiği gibi, "Okullar kuşakların aile dışındaki belli başlı toplanma alanıdır ve toplum eğitim aracılığıyla kurumsal değerleri taşımaya girişir." (s. 191). Böylece okullar toplumun normlarını ve yetişkinlik

beklentilerini yansıtırlar; öte yandan, toplumdaki gelecekteki değişimleri de öngörmeleri gerekmektedir.

Okul yaşantısı mesleki ve toplumsal amaçlara kesinlikle katkıda bulunurken, ergenlerin çok büyük bir çoğunluğunun yaşamının hem entelektüel hem de estetik yönlerini artırabilir ve çoğu zaman artırmaktadır. Peki, ergenler eğitimleri konusunda neler hissetmektedirler?

Öğrencilerin Okul Karşısındaki Tutumları

Cromer, araştırmasının sonuçlarını 1974'te *The Mood of American Youth* adıyla yayınladı. Araştırma, yüzden fazla coğrafi bölgede öğretmenlerin gözetimi altında lise son sınıf öğrencilerinin yaşıtları arasında yürüttüğü 2 bin görüşmeyi içermektedir ve lise öğrencileriyle ilgili bugüne kadar yapılmış en geniş kapsamlı araştırmalardan birini oluşturmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerden yüzde 77'si okullarının iyi işlediğini hissediyordu ve yüzde 99'u liseyi bitirmeye niyetliydi. Yaklaşık yarısı daha fazla eğitim görmeyi planlıyordu ve çoğunluk üniversiteye ve mesleğe ya "oldukça" ya da "çok iyi" hazır olduğunu düşünüyordu. Birçok öğrenci (yüzde 58) iyi bir öğrenci-öğretmen etkileşimi olduğunu düşünüyordu ve üçte birinden azı öğretmenlerin duyarsızlığından ve ilgisizliğinden yakınıyordu.

1970'lerin ortalarından sonra öğrencilerin tutumları değişmeye başladı. Miller (1976), 23 bin lise öğrencisi üzerindeki tarama araştırmasında, yüzde 54'ün okulu uyarıcı bulduğunu, yüzde 55'in öğretmenleri iyi, yüzde 73'ün konuları uygun bulduğunu; buna karşılık, yüzde 37'nin okulu sıkıcı, yüzde 38'in öğretmenleri yetersiz bulduğunu, yüzde 20'nin konuların uygunsuz ve yersiz olduğunu söylediğini bildirmiştir. 1979'a gelindiğinde Gallup'un yürüttüğü araştırmada ergenlerin yüzde 48'i, yani yarısından biraz azı okullarını üst düzeyde sayıyordu. Bu araştırma

ayrıca, öğrencilerin yüzde 53'ünün okulda çok ağır çalışmadıklarını söylediğini, buna karşılık yalnızca yüzde 19'un çok fazla çalıştıklarını düşündüğünü gösterdi (Gallup, 1979).

Öğretmenlerin Rolü

Öğretmenler, özellikle liselerde çalışanlar, işlerinin hiç de kolay olmadığını, pek çok engellenme içerdiğini söyleyeceklerdir size. En yaygın yakınmalar disiplinle ilgilidir. Pek çok öğretmen, kısmen, "öğretmenin tükenişi" olarak bilinen çağdaş bir olgu nedeniyle alanı terk etmektedir. Yeni araştırmalar, lise öğrencilerini en çok etkileyen öğretmenlerin empatik ve anlayışlı öğretmenler olduğunu göstermektedir (Tolar, 1975).

Öğretmenlerin öğrenciler karşısındaki davranışı ve başarı düzeyleri hakkındaki yargı, bir süredir bilindiği gibi, öğrenci ZB'leri hakkındaki açık ya da örtülü bilgiden (Rosenthal ve Jacokson, 1968) ve fiziksel görünümden (Berscheid, 1972) etkilenebilir. Daha az bilinen konu, öğrencilerin ve hatta okul yöneticilerinin *öğretmenlerin* görünümleri gibi özelliklerden açıkça etkilenmesidir. Gardiner ve Kling'in (1974) bir araştırmasında öğrencilere, güya fakültelerinde bir öğretim görevine gelmeyi isteyen düşsel bir öğretmenin yaşamöyküsü verilmişti. Öğrencilere yalnızca başvuru formundaki uydurma bir "Pat Arnold"un fotoğrafının değiştiği dört değişik yaşamöyküsü verilmiş ve onlardan şu istenmişti: "Bu kişi psikoloji bölümünde bir işe başvurdu. Karar verebilmemiz için bu yaşamöyküsünü okuyarak ve Dr. Arnold'u ilişikteki ölçekte bir yere yerleştirerek bize yardımcı olmanızı istiyoruz." Sorular "profesör"ün zekasına, meslektaşlarıyla geçinme yeteneğine, öğrencilerle çalışma istekliliğine ve öğretmenlik başarısına ilişkin yargılar içeriyordu. Her soru cümlesinde, en çekici "Dr. Ar-

nold", zekâ bölümü 100 ya da daha az olarak algılanan ve kötü öğretmen olarak görülen daha az çekici diğerlerinden daha fazla puan aldı.

Birkaç ay sonra üniversite kampüsüne gerçek bir başvuru sahibi geldi. Bu kadın olağanüstü bir öğretmendi, ama son derece şişmandı ve dış görünümüne hiç özen göstermiyordu. Fakülte ve öğrenciler onu tavsiye ettiler, ama o işe alınmadı; çünkü, yöneticilerden birisinin açıkladığı gibi, "gerçekten hiç çekici değildi ve dolayısıyla da büyük olasılıkla iyi bir öğretmen de değildi."

Diğer Etkiler ve Sonuçlar

Okul yaşantılarını incelerken kızlara ve oğlanlara her zaman aynı genellemeleri yapmamamız gerekir. Horner (1970), kızların, özellikle erkeklerle yarıştıklarında, bir *başarı korkusu* yaşadıklarını ileri sürdü. Horner'e göre kızlar toplumsal açıdan reddedilmekten ve kadınsı sayılmamaktan kaygı duyuyorlar ve dolayısıyla başarılı olmaktan kaçmaya çalışıyorlar. Fakat özellikle fakülteli kızlar arasında bir değişim alttan alta gelişebilir; Horner'ın bulgularını tekrarlama çabaları tam olarak başarılı olmadı (Zuckerman ve Wheeler, 1975) ve Horner'i eleştirenler başarıdan kaçma güdüsünün bazı insanların kendilerini neden ve nasıl geri plana çektiklerine ilişkin açıklamalardan yalnızca biri olduğunu savundular (Tresemer, 1977).

Liseden Ayrılma

Sorunun yaygınlığı: Ergenler okuldan ayrılarak gelişim gizilgüçlerine ket vurmayı seçebilirler. 1920'de ergenlerin yaklaşık yüzde 80'i lisede mezuniyete kadar kalmamıştı. 1950'lerde bu sayı yüzde 45'e, 1960'larda yüzde 35 dolaylarına düştü.. Son on yıl içinde okuldan ayrılma oranının

yüzde 17 ile yüzde 30 arasında olduğu tahmin edilmektedir.

Nüfusun yaklaşık yüzde 10'unu oluşturan 22 milyondan fazla insan lise öğrenimini hiçbir zaman bitirmemiştir. Her yıl yaklaşık 1 milyondan fazla kişi de çoğu onuncu ve on birinci sınıflarda olmak üzere liseyi terk etmeyi sürdürecektir.

Neden bu kadar fazla? Bazı nedenler açıktır: Mali güçlükler, düşük notlar, aile sorunları, yeterince tanımlanmamış hedefler ve para, araba ya da eğlenme isteği. Ancak, sorumluluğun bir bölümü de eğitim kurumunun kendisindedir. Bizim toplumumuz her şeyden önce bir orta sınıf toplumudur. Bizim okullarımız ve onların kadroları orta sınıftır ve orta sınıf değerlerini öğretirler. Düşük sosyoekonomik sınıflardan gelenler ya da etnik bir azınlığın üyesi olan öğrenciler iyi okul deneyimlerine sahip olmayabilirler.

Birçok araştırma ana babanın öğrenim derecesi ile çocuklarınınki arasında yakın bir ilişki olduğunu belgelemektedir (Fantani ve Weinstein, 1968). Sosyoekonomik sınıflar, akademik başarıyla son derece ilişkili özellikler olan psikolojik bağımsızlığı ve bireysel düşünceyi ne kadar yüreklendirdikleri açısından farklılaşmaktadır (Baumrind, 1971; Barton ve arkadaşları, 1974; Hoffman, 1974).

Öğretmenlerin *kendini doğrulayan kehanet* türünden beklentileri de (Rosenthal ve Jacobson, 1968) bir rol oynayabilir. Örneğin, yeni öğretmenlere hepsi ortalama ZB puanına sahip çocuklardan oluşan bir sınıf verilirse ve bazı öğrencilerin parlak, diğerlerinin yavaş olduğu söylenirse, öğrencilerin final notları ve yeteneklerinin değerlendirilmesi bu önyargıları yansıtabilir. Alt sosyoekonomik statünün ya da bir azınlık grubunun üyesi olmanın etkileri bu koşullar altında açık hale gelir. Özellikle okumada olmak üzere, gelişmemiş dil becerilerinin ve olumsuz bir benlik

kavramının her ikisi de bu tür çocuklar ve ergenler arasında daha büyük bir sıklıkla bulunmaktadır. Bu özellikler tek başına ya da diğerlerinden birisiyle birleşmiş olarak, özellikle erkek çocuklar arasında yüksek olan okuldan ayrılma oranından büyük ölçüde sorumludur (Ausubel ve ark., 1977). Öte yandan, kızların yüzde 53'ü gebelik ya da evlenme kararı nedeniyle okuldan erkenden ayrılmaktadır (Hethaway ve Monachesi, 1963). Sınıfta özellikle kötü zaman geçirdiğinizde, büyük olasılıkla, para kazanan, yeni arabalar kullanan, müzik setleri satın alan, şık lokantalarda yemek yiyen ve tatillerde yurtdışına giden arkadaşlarınızı düşünmüşsünüzdür. Oysa siz kütüphanenin bir köşesine takılıp kitapları karıştırıyorsunuz. Eğer gerçekten bu zahmete değip değmediğini düşünüyorsanız yalnız değilsiniz. Gene de iyice düşünün.

Parasal ödüller açısından ek eğitim yılları ne anlama gelmektedir? 1956'da erkek lise mezunlarının ortalama yıllık geliri 4413 dolar, üniversite mezunlarının 6038 dolardı. İstatistiklerin bulunabildiği en son yıl olan 1978'de bu farklılıklar 14286 dolar ve 20189 dolardı (*U.S. News and World Report,* 25 Şubat 1980, s. 67) ve büyük olasılıkla bugün –enflasyona karşı ya da belki enflasyondan dolayı– daha da büyüktür.

MESLEK SEÇİMİ

Hepimize "büyüdüğünde ne olmak istersin?" sorusu sorulmuştur. Çocukken genellikle hazır bir yanıtınız vardı: İtfaiyeci, polis, uçak pilotu, postacı, kamyon sürücüsü, astronot, dansçı, doktor, hemşire. Lise öğrencisiyken, özgül meslekleri, bunların gerektirdiği eğitimi ve iş olanaklarını düşündükçe daha az emin olmaya başladınız. Geçenlerde bir meslektaşımız on üç-on beş yaşlarındaki ergenlere "Sizi en çok kaygılandıran nedir?" sorusunu sordu. Çoğunluk

"mezun olduğumda ne yapacağımı bilmemek" yanıtını verdi. Eğer hâlâ bilmiyorsanız, yalnız değilsiniz. Bir meslektaşımız üniversite birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine bir mesleğe karar verip vermediklerini sorduğunda, her dönem öğrencilerin yüzde 15-20'si karar vermediğini belirtmiştir. Bunun nedenlerinden biri, gelecek kırk yıl boyunca çalışmanın büyük olasılıkla başka herhangi bir etkinlikten çok daha fazla zamanınızı alacağı ve ne yapmak istediğinize karar vermenin yıllar boyunca kolay olmayacağıdır.

Bir başka neden, benlik-kavramının gelişmesinin kısmen bireyin işiyle belirlenmesidir. Asya ülkelerinde diğer insanlara sadece adınızla değil fakat yaptığınız işle tanıtılırsınız, çünkü işiniz statünüzü etkilemektedir. Bizimki de içinde olmak üzere birçok toplum mesleklere değişen derecelerde saygınlık yüklemektedir. Bazen ünvandaki küçük bir değişiklik statüyü güçlendirir; kapıcıların bekçi, bahçıvanların çevreyi güzelleştirme yetkilisi olduğunda görüldüğü gibi.

Havighurst (1972) bireylerin ekonomik bir kariyerde karar kılarken yaşamları boyunca altı özgül evreden geçtiklerini ileri sürmektedir (bunlardan dördü Tablo 13.2'de görülmektedir).

Tablo 13.2
Havighurst'un mesleki gelişim evreleri

Yaşlar	*Meslek gelişim evresi*
5-10	Çalışan biriyle özdeşleşme: Baba,anne, diğer önemli insanlar. Çalışma kavramı, benlik idealinin önemli bir parçası haline gelir.
10-15	Çalışmanın temel alışkanlıklarını kazanma. Bireyin zamanını ve enerjisini ev işlerini ve okul ödevlerini yapmak için düzenlemeyi öğrenmesi. Uygun durumlarda işi oyundan önceye almayı öğrenme.

15-25	Mesleki yapıda bir çalışan olarak kimlik kazanmak. Bir mesleği seçme ve ona hazırlanma. Meslek seçimi ve ekonomik bağımsızlığın güvencesi için bir temel olarak iş deneyimi edinmek.
25-40	Üretici bir insan olmak. Mesleğinin becerilerini geliştirmek. Mesleğinde merdivenleri tırmanmak.

Kaynak: Adams, J.F., *Understanding Adolescence*, Allyn and Bacon, Inc., 1976, s. 498-499.

Mesleğe İlişkin Bazı Görüşler

Bir ergen hangi mesleği seçerse seçsin, bu seçim büyük bir olasılıkla fırsatların, ilgilerin ve yeteneğin göz önüne alınmasını içermiştir (Arkoff, 1968). Bu konuyu, bir kimsenin sorabileceği birçok soru açısından ele alabiliriz. Birincisi, "Ne tür işler var?" sorusudur. Bunun yanıtı, elbette her türdür. Çevrenizde gördüklerinizi beğenmiyorsanız 47.000'den fazla farklı işin tanımlandığı *Meslek Adları Sözlüğü*'ne (1977) bakabilirsiniz.

İkincisi, "Gerçekten ne tür bir iş yapmak isterim?" sorusudur. Kuşkusuz, birçok ilginizin çoktan farkındasınızdır, fakat kararınızı dayandıracağınız daha fazla bilgi isterseniz bir psikologtan ya da okulunuzdaki danışmandan size *Kuder Tercih Kaydı* (Kuder, 1970) gibi bir ilgi envanteri uygulamasını isteyebilirsiniz. Elbette, tek başına ilgi bir meslekteki başarıyı garanti etmeyecektir.

Son olarak, "Ben ne tür bir iş yapabilirim?" sorusu gelir. Eğer bir kağıt alarak oturup bilginizi, becerilerinizi ve yeteneklerinizi sıralarsanız şaşırabilirsiniz. Çünkü büyük bir olasılıkla başarılı olabileceğiniz birçok alan vardır.

Önemli Etki Kaynakları

En son meslek tercihimizi etkileyen sayısız etkenden bazıları elbetteki ana babayı, televizyonu, sinema filmlerini, magazin dergilerini ve cinsiyeti içerir. Çocukların çalışma anlayışları genellikle aile içinde başlar. Küçükler ergenliğe yaklaştıkça, ana babalar onları doğrudan ya da dolaylı olarak etkilerler. Bu etkileme, aile işini ele alma ya da ana babadan birinin mesleğini sürdürme beklentisinin işaretleri yoluyla olabilir. Bazı aileler bunu becerileri öğreterek, ilgileri ve hobileri özendirerek yaparlar. Ana babalar, çocuğun ya da ergenin özdeşleşeceği modeller olarak işlev görebilirler. Conger (1973), doktorların erkek çocuklarının yüzde 44'ünün tıbbi meslek olarak seçerken, hukukçuların erkek çocuklarının yüzde 30'unun hukuka yöneldiğini bildirmiştir.

Okulların oynadığı önemli role daha önce değinildi. Televizyon ve sinema filmleri çocuklara ve ergenlere meslekler hakkındaki fikirlerinin birçoğunu sağlamaktadır; fakat bunlar çoğu zaman gerçekçi ve doğru değildir. Doktorlar zamanlarının çoğunu ölüm-kalım sorunlarını çözmeye çalışarak ya da çevrede şakalar yaparak geçirmezler. Hemşireler çok çalışırlar ve hastalara gülümseyip "Merhaba, bugün nasılsınız?" demekten daha az zevk veren işler yaparlar. Avukatlar, mahkeme salonunda konuşarak geçirdikleri saatlerden çok daha fazlasını hukuk kitapları arasında araştırma yaparken harcarlar. Polis dedektifleri, zamanlarının çoğunu insanları sorguya çekerek ve uzun raporlar yazarak, az bir bölümünü de kent içinde bir kitle katilini kovalayarak geçirirler. Ergenler, bir mesleğe karar vermeden önce, tipik bir çalışma gününde bir işin gerçekten nasıl olduğunu görmek için bir kimseyi izlemelidirler. Sayıları gittikçe artan okullar, buna olanak sağlayan "meslek günleri" düzenlemeye başlıyorlar.

Ayrıca, kadınların hızla değişen rolü ortadadır. Yakın zamana kadar kızların çoğu ev kadını ve anne oluyorlardı ve diğer işlerin çok azı onlara açıktı. Kadınlar, eğer çalışıyorlarsa, daha çok kadın işi olarak kabul edilen işlerle büyük oranda sınırlanmışlardı. 1970 Amerika Birleşik Devletleri nüfus sayımına göre hemşirelerin yüzde 98'i, sekreterlerin yüzde 97'si ve kütüphanecilerin yüzde 82'si kadındı. Douvan ve Adelson (1966) tarafından yürütülen bir çalışmada 15-18 yaşındaki kızların yüzde 95'i sadece beş alandaki meslekleri yapmakla ilgilendiklerini dile getirmişlerdir: Öğretmenler, sekreterler, hemşireler, sosyal çalışmacılar ya da hostesler (artık uçuş görevlileri olarak anılmakta). Fakat bugün artan sayıda genç kız "başarı korkusu" olmaksızın tıp, hukuk, basın-yayın, ekonomi, mimarlık ve birçok diğer mesleğe girmektedir.

Lise Sırasında Çalışma

Çalışma, ergenlere tam-zamanlı meslekleri aramayı isteyebilecekleri alanlarda ilgilerini ve becerilerini denemelerine olanak sağlar. Ancak, birçok eyalet on dört yaşından küçük ergenlerin parayla çalıştırılmasını yasakladığı için küçük ergenler bazı önemli deneyimleri kaçırırlar. Orta ergenlikte, gençlere açık olan meslekler sadece gazete dağıtmak, benzin pompalamak, bebek bakmak, süpermarket raflarını düzenlemek ve lokantalarda masalara hizmet etmektir. Bunlar birçok ergenin aklında olan işler değildir. Fakat deneyim olmadan gerçek bir işe sahip olamazlar ve bir işe sahip olmadan da deneyim kazanamazlar.

Liseye devam eden ergenlerin çalışmaları gerekir mi? Cromer'in (1974) yürüttüğü bir çalışmada bu soru ergenlerin yüzde 92'si tarafından "Evet" olarak yanıtlanmıştır. Ne kadar çalışmalıdırlar? Bu soruya, yüzde 84 "yıl boyunca tam-gün" ve sadece yüzde 20'si "yalnızca yaz tatili sırasın-

da" yanıtını vermiştir. Moore and Hedges (1975), 16-18 yaş öğrencileri arasında erkeklerin yüzde 50'sinin ve kızların yüzde 41'inin yarım-zamanlı işinin haftada 15-25 saat, erkeklerin yüzde 10'unun ve kızların yüzde 9'unun haftada 30-34 saat zamanını aldığını bulmuştur. Yirmi-yirmi dört yaşlar arasındaki erkeklerin yüzde 50'si ve kızların yüzde 45'i haftada 15-29 saat, erkeklerin yüzde 25'i ve kızların yüzde 28'i 30-34 saat çalıştırılmaktaydı (bunların hepsi okula gitmeye ek olarak).

Ergenler liseye giderken niçin yarım-zamanlı olarak çalışıyorlar? Üç birincil neden erkekler ve kızlar için aynıdır; günlük giderlerini ödemek, para biriktirmek, gelecekteki eğitim harcamaları için hazırlanmak. Daha sonra, erkekler araba satın almak için para isterken, kızlar mesleki deneyim elde etmeye çalışırlar.

Meslekler üzerinde düşünüp taşınırken, bu dönemin başında olanlar sonundakilerden daha az olmak üzere, bazı ergenler kendilerini diğer iki gelişim görevine yaklaşıyor olarak bulurlar. Bunlardan birincisi, birçok genç insanın başarı için gerekli becerilere sahip olmadığı evliliğe ve aile yaşantısına hazırlanmadır. Ama eğitimciler bunu bilirler; böylece kurslar ve rehberlik hizmetleri lise programlarında gitgide artarak yer almaktadır. İkinci görev bir ahlak ve değerler sisteminin kazanılmasını içerir ve bunun başarılması genellikle ergenliğin sonunda ya da genç yetişkinliğin başlangıcında gelir.

ERGENLİK SORUNLARI

Kuşkusuz çoğu birey çocukluktan çıkışı, ergenlikten geçerek yetişkinliğe ulaşmayı olağan güçlükler dışında başarır. Bunlar bedensel, cinsel ve bilişsel olmak üzere çok yönlü değişikliğe uyum sağlar, kimliklerini keşfeder ve olumlu bir benlik kavramı geliştirirler.

Ancak, bazıları için ergenliğin karışıklığı, aralarında ergen suçluluğu, aşırı uyuşturucu kullanımı ve istenmeyen gebelik olmak üzere birçok önemli sorunu ortaya çıkarır.

Ergen Suçluluğu

Tanım: Ergen suçluluğu, "18 yaşın altında (bazı eyaletlerde 16) bir kız ya da erkek tarafından işlenmiş ve yasal bir suç olarak kabul edilen eylem ya da davranış" anlamına gelir (Barnhart ve Barnhart, 1976, s. 1143). Yasal suçlar genellikle iki çeşittir. Birincisi, soygun ve adam öldürme gibi yasalar tarafından yetişkin suçları olarak sınıflanan eylemleri içerir. Diğeri, okuldan kaçmak, evden kaçmak ve sokağa çıkma yasağını çiğnemek gibi bir yetişkin tarafından değil ancak bir ergen tarafından gerçekleştirildiğinde yasadışı olarak kabul edilen eylemleri kapsar.

Suçlu davranışın sıklığı: Faw'a (1980) göre, "ergen suçluluğu son on yılda olay sayısı 900.000'den 1.500.000'e çıkarak yaklaşık yüzde 66 artarken, ergen nüfusu (on-on yedi yaşlar) 31.000.000'den 38.000.000'e çıkarak sadece yüzde 22 artmıştır" (s. 282). Erkekler ergen suçlarına kızlardan yaklaşık olarak 3 kat daha fazla girişmektedirler. Ancak Kassenbaum'un (1974) bildirdiğine göre, 1965-1970 yılları arasında erkekler tarafından işlenen suçlar yüzde 44 artarken, kızlar için bu artış yüzde 68 olmuştur. Erkekler daha çok araba hırsızlığı ve soygunla, kızlar cinsel suçlarla ve evden kaçma suçuyla suçlanmaktadırlar.

Ambrosino (1971) evden kaçışların sayısını yarısı 17 yaşından küçük olmak üzere yılda yaklaşık 1 milyon olarak tahmin etmektedir. Johnson ve Peck (1978) evden kaçan beyaz orta sınıf ergenlerin incelendiği bir çalışmada, bunların çoğunluğunun diğer kardeşlerin karşı cinsten olduğu ya da ailede çok küçük bir kardeşin bulunduğu, ortalamadan daha büyük ailelerden geldiğini bildirmiştir. Aynı

yazarlar, Kamu Hukuku 03-415 maddesinin, artık bu tür ergenlerin hapishane gibi yerlerden çok özel olarak tasarımlanmış "kriz evleri"ne yerleştirilmelerini zorunlu kılmasına da işaret etmişlerdir. Şimdiye kadar bunun için hiçbir federal fon ayrılmamıştır ve yerel hükümetlerin böyle merkezlerin kurulmasında önemli bir masrafı yüklenmiş olması gerekirdi.

Suçluluktan sorumlu etkenler: Suçluluğa katkıda bulunan etkenler olarak önerilenler, evdeki ölüm, boşanma ya da evi terk etme, ana baba sevgisinin ve disiplinin derecesi gibi durumları içerir. Ergenler arasında, özellikle de azınlık gruplarında, artan işsizlik oranının suçluluk tablosunun önemli bir etkeni olması olasılığı vardır. Ahlstorm ve Havighurst (1971) suçluluk ile düşmanlık, güvensizlik, reddetme duyguları, güdülenme eksikliği ve otoriteye meydan okumayı içeren kişilik örüntüleri arasında bir ilişki olduğunu ileri sürmüştür.

Suçluluğun önlenmesi ve iyileştirilmesi için çok çeşitli yaklaşımlar denenmiştir. Belli ki en mantıklısı suçun ortaya çıkmasını engellemektir. Fakat bunun başarılması yoksulluk ve eğitim eksikliği gibi suça özendiren koşulların ortadan kaldırılmasını gerektirir ki, bu alanlardaki ilerleme hâlâ yetersizdir; bu amaçları taşıyan bazı sosyal, eğlendirici ve mesleki hizmetler oldukça başarılı olurken, diğerleri olmamıştır.

Ana baba olma becerilerini geliştirmek için aile içinde de girişimler gerçekleştirilebilir ve yerel örgütler, liseler ve üniversiteler bu amaç için gittikçe artan sayıda kurslar düzenlemektedirler. Bu kurslar disiplin uygulamaları için fiziksel cezaya karşı başka seçenekleri vurgulamaktadır; çünkü fiziksel ceza suç davranışıyla yüksek oranda ilişkilidir ve sıklıkla çocuk istismarına yol açabilmektedir. Aile içinde ve dışında olumlu kişilerarası ilişkileri geliştirmeyi amaçlayan programlar özellikle başarılı olmuştur (Klein,

Alexander ve Parsons, 1977).

En umut verici yaklaşımlardan biri, bireylerin olumlu davranışları göstermek için ayrıcalık, boş zaman ve eğlence olanakları kazandıkları davranış değişikliği tekniklerine odaklanmaktadır. Suçluların başarı güdüsünü ve benlik kavramlarını değiştirmede önemli ölçüde başarı kazanmış bir program Batı Virginia'da Robert F. Kennedy Gençlik Merkezi'nde uygulanmaktadır.

İlaç Bağımlılığı

Hepimiz büyük olasılıkla birçok kez ilaç kullanmışızdır. *İlaç* dediğimiz zaman kastettiğimiz, yiyecek dışında, sindirildiğinde fiziksel ya da zihinsel olarak insanı etkileyen herhangi bir maddedir (Katchadourian, 1977). Bunlar, yüzlercesi içinde, alkol, tütün, marihuana, haşhaş, eroin, çay, kahve, hafif alkollü içecekler ve baş ağrısı ilaçlarını içerir.

İlaç kullanımı ve kötüye kullanımı üzerindeki ilginin çoğu, özellikle 1960'ların başından itibaren önemli bir sorun olarak ortaya çıkmasıyla, ergenler üzerinde odaklanmıştır. O zamandan bu yana özellikle lise ve üniversite öğrencileri arasında birçok araştırma yürütülmüştür, ancak bulguların birçoğu çelişkilidir: Örneğin, Leon (1977) 1970-1974 yılları arasındaki ilaç kullanımını karşılaştırdığında anlamlı bir farklılık bulamazken, 1969-1973 yıllarını inceleyen Kopplin ve Greenfield (1977) marihuana ve alkol de içinde olmak üzere anlamlı bir artış bulmuştur. Birleşik Devletler Nüfus Bürosu'nun (1977) verdiği istatistikler, 12-17 yaşlar arasındaki ergenlerin yaklaşık yüzde 25'inin sigara, yüzde 33 kadarının alkol içtiğini ve bu oranın yaşla arttığını ortaya çıkarmaktadır.

İstatistikler ne olursa olsun, ergenlerin ilaç kullanımında geçtikleri açıkça tanımlanmış bir sıra görülmekte-

dir. Kandel ve Faust (1975) tarafından verildiği biçimiyle bu evreler şunları içermektedir: (1) şarap ya da bira, (2) sigara ya da sert likör, (3) marihuana ve (4) eroin ya da kokain gibi yasadışı ya da yasak ilaçlar. Bütün yazarlar bu sıralamanın bir ilacın mutlaka diğerine götürdüğü anlamında olmadığına işaret etmişlerdir. Elbette bütün ergenler bu aşamaları tamamlamazlar ve pek çok ergen ilaç kullanabilirken, çoğu ilaçları kötüye kullanmaz (Yankelovich, 1975).

Öyleyse neden bazı ergenler ilaçları kötüye kullanmaktadırlar? Bunun nedenleri bireylere göre değişir (Sorasiak, Thomas ve Balet, 1976); fakat başlangıçta merak, en yaygın etken gibi görünmektedir. Diğer etkiler, yaşıt baskısını, yetişkinlerin taklit edilmesini ve "eğlence"yi içermektedir; bazı durumlarda tek neden ana babanın onlara kullanmamalarını söylemeleri olur.

Aşırı alkol kullanımı: Diğerlerinin yanısıra Coleman (1976), 12-15 milyonunun alkolik olarak sınıflanabileceği 100 milyon Amerikalının alkol içtiğini bildirmektedir. Barnes (1977) alkolizm için kullanılan yeni bir terim olan *sorunlu içme*'nin, "içene ya da başkalarına fiziksel, psikolojik ve sosyal zarar veren tekrarlı alkol kullanımı" olarak tanımlandığını söylemektedir (s. 386).

Ergenler arasında ilaç kullanımındaki en yüksek artış, gittikçe daha küçük yaşlarda, ortaokul ve hatta ilkokul öğrencilerinde olmak üzere, alkol kullanmayı içermektedir. Kaliforniya'da yaşayan yedinci sınıf öğrencilerinin incelendiği bir çalışmada, Blum ve arkadaşları (1970), erkeklerin yüzde on altısının ve kızların yüzde onbirinin on ya da daha fazla kez alkollü içkiler tükettiklerini bildirmişlerdir.

Ergenler neden içerler? Alkol içmenin çoğu, yaşıtlarla gerçekleştirilen toplumsal bir etkinliktir. Bazısı meraktan, bazısı eğlence için ve birkaçı da sadece sarhoş olmak için içer. Hatta bazıları içki içmeyi sevmez, fakat "başka herkes içtiği için" içer. Kızlar erkeklerden daha az içerler, ama bu

farklılık artık eskiden olduğundan daha azdır (Hastford, 1975).

Tütün kullanımı: Sigara içme ile önemli hastalıklar arasındaki ilişkinin tüm kanıtlarına karşın, özellikle de genç kızlar arasında olmak üzere, sigara içme ergenler arasında artmaktadır. Hanley ve Robinson (1976) yetmiş üç bin Kanadalı öğrenci arasında yaptıkları bir taramada erkeklerin yüzde 52'sinin ve kızların yüzde 46'sının on altı yaşına kadar "ciddi sigara tiryakisi" olduğunu bildirmiştir. Benzer biçimde, Sağlık İstatistikleri Ulusal Merkezi'nin tahminlerine göre Amerikalı erkeklerin yaklaşık olarak yüzde 50'si ve kadınların hemen hemen yüzde 33'ü erken yetişkinliğe kadar düzenli olarak sigara içmektedir. Lerner ve Spanier'a (1980) göre, sigara içmeye başlamanın en güçlü nedenleri "ergenin en yakın arkadaşının sigara içmesi ve sigara içen bir arkadaş grubunun üyesi olmak"tır.

Marihuana: Yasadışı olan ilaçlar içinde, lise ve üniversite öğrencileri, orta ve üst sınıf ergenler ve genç yetişkinler arasında en yaygın olanı budur. Yancy ve meslektaşları (1972), New York Eyaleti'ndeki 7000'den fazla öğrencinin incelendiği bir çalışmada, yaklaşık yüzde 9 LSD ve yüzde 3 eroin kullanımı oranıyla karşılaştırıldığında, öğrencilerin yüzde 27'sinin marihuana kullanmış olduğunu buldular.

Fiziksel ve psikolojik etkilerinin yanısıra marihuana taşımanın ve içmenin bir suç olup olmadığı konusundaki tartışmalar sürmektedir. Birincisi, marihuana kullanımının eroin ya da kokain bağımlılığına yol açacağına ilişkin inancı desteklemek için ortada çok az kanıt vardır. İkincisi, bazı yeni araştırmalar marihuananın akciğerler üzerindeki etkilerinin daha kötü olabileceğini göstermekle birlikte, marihuananın yol açtığı fiziksel zarar sigaranınkiyle hemen hemen aynıdır.

Kolansky ve Moore (1975), yüksek dozların dikkat

süresini kısalttığını, yargılama yeteneğini ve kendinin farkında olmayı azalttığını, "yeni geliştirilmiş içgörü" yanılsamalarına ve yavaş düşünmeye neden olduğunu ileri sürmektedir. Maugh (1975) tarafından gerçekleştirilen araştırma, bu bulguları destekleme eğilimindedir, ancak Maugh sık olmayan kullanımın bile olsa, az çok kötü etkisi olduğuna işaret etmektedir.

Ergen Gebeliği

Ergenlikteki gebelik sorunu, "ana baba olmak erken ergenlikte gerçekleşirse, bu durum çoğu kez genç anne ve çocuğu için hem şimdiki hem de uzun dönemli ilgilerini tehdit eden bir ikilem yaratır" (s. 1) diyen Furstenberg (1976) tarafından çok iyi dile getirilmiştir.

Neden bu kadar fazla ergen kız gebe kalmaktadır? Klermen ve Jekel (1973) tarafından önerilen nedenler şunlardır: "Erkek arkadaşını elinde tutmak, ana babadan öç almak, okuldan kaçmak, yaşıtların dikkatini çekmek ve onlar arasında saygınlık kazanmak, seveceği ve kendisini sevecek bir kimseye sahip olmak, artık çocuk sahibi olamayacak annesine bir çocuk vermek." (s.6).

Cinsel ilişkiye girmiş 1000 ergenin incelendiği bir araştırma, beş ergenden dördünün herhangi bir doğum kontrol yöntemi kullanmadığını ve on kişiden yedisinin gebe kalabileceğini düşünmediğini bildirdi (Shah ve arkadaşları, 1975). (Bu size, ergenlik benmerkezciliğinin özelliği olduğu söylenen Elkind'in "kişisel söylence"sini anımsattı mı?)

Evlilik öncesi gebeliğin sıklığı nedir? Kuşkusuz istatistikler bu sorunu olduğundan daha az saymamaktadır; ancak Zelnik ve Kantner'e (1978) göre 15-19 yaşındakiler arasında bu tür gebelikler yılda yaklaşık 800.000 olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumla karşılaşan genç bir kadın

(1) evlenebilir, (2) düşük yapabilir, (3) doğurup çocuğa bakabilir, (4) çocuğu doğurup evlatlık verebilir. Beyaz kızların yaklaşık yüzde 50'si düşük yaparken, zenci kızların yüzde 80'i doğurup bebeğine bakmaktadır.

Bu sorun konusunda ne yapılabilir? Klerman ve Jekel, kitaplarının bu konudaki programlara ve önlemlere ayrılmış bölümünde, ergenlik gebeliğinin bir gerçek olarak kabul edilmesini, göz yumulmamasını, ancak namus lekesi olarak da damgalanmamasını önermektedir. Önleyici ek hizmetler, çabalarını, sorunun büyük bölümünün bağlı olduğu yoksulluğun giderilmesine yöneltmelidir.

Gelecek: Olumlu Bir Görüş: Bu bölümün son alt bölümüne karşın, ergenler için yaşam tümüyle sorunlarla dolu değildir. Çocukların ve ergenlerin büyük çoğunluğu iyi ve terbiyelidir. Ancak, yanlış davranışları olan bir azınlık dikkati üzerinde toplamaktadır.

ÖZET

Ergenliğin arkasındaki zaman diliminde ortaya çıkanların çoğunun hem nedeni hem de sonucu, kimliğin ya da *benlik-kavramı*'nın gelişmesidir. Aile ilişkileri, ana baba-çocuk ilişkisinden yetişkin-yetişkin ilişkisine dönüşür ve çatışmalar ortaya çıkabilirse de, ana babalar ve ergenler, televizyon ve sinemanın verdiği izlenimden daha fazla uyum içerisindedir. Bu ilişkilerin ne kadar başarılı olacağı, kısmen ana babaların otoriter, demokratik ya da izin verici olup olmamalarına dayanır. Ana babanın olmaması, özellikle de "görünürde var olan, ama psikolojik olarak ortada olmayan" baba türü birçok ailede sorunlara neden olmaktadır.

Bu dönemdeki diğer bir önemli etki, ergenin *yaşıtları* (diğer ergenler) ve bunların *klikler*'deki, *çeteler*'deki ve yı-

ğınlar'daki davranışlarıdır. Yaşıt grupları davranış için modeller ve toplumsal karşılaştırma için olanaklar oluştururlar.

Akademik kurumların (lise, yerel yüksekokul, üniversite) kendisi, orta sınıf değer sistemleri nedeniyle "okuldan ayrılma" sorununa katkıda bulunur. Bu kurumlar aynı zamanda meslek seçimine etki etmeye eğilim gösterirler, ancak bu konuda ana baba rehberliği daha önemli olabilmektedir.

Son olarak, *ergen suçluluğu, ilaç* kullanımı ve istenmeyen gebelik gibi ergenlikteki bazı özel sorun alanlarına değinilmiştir.

EK

Çocukları Gözlemleme Kılavuzu

Şimdi birinci sınıf öğrencilerinin serbest oyun zamanı ve Lisa tahta bloklardan bir kule inşa ediyor. Bu kule neredeyse Lisa'nın boyunda ve Lisa kendisinden çok hoşnut. Lisa, son bloğa eriştiğinde, Matthew kamyonlarla oynayan bir grubun içinden ok gibi fırlayarak Lisa'yı itiyor. Lisa da onu geri itiyor, ancak bunu yaparken ayağı bir bloğa çarpıyor ve kule büyük bir sesle yıkılıyor. Öğretmen odanın karşı tarafındaki masasından kalkıp gelene kadar Lisa ağlıyor ve Matthew da kamyonlarına dönmüş bulunuyor.

Öğretmenin ne yapması gerekmektedir? Daha açık söylemek gerekirse, öğretmen ne yapacağına nasıl karar verecek? Öğretmen kendisine hangi soruları soracak?

Öğretmenin ilk sorusu "Ne oldu?" olacak. Lisa neredeyse her gün kuleler inşa etmekte ve bunlar da eninde sonunda yıkılmaktadır. Onu bunların yıkılması sonucunda

ağlatan neydi? Lisa Matthew'i gösterir ve ağlayarak "Benim kulemi yıktı" der.

Bu yanıt öğretmenin aklına yeni bir soru getirir. Matthew niçin kuleyi yıktı? Fakat Matthew'in kuleyi niçin yıktığını düşünmeye başlamadan önce ilkin Lisa'nın hikayesinin doğru olup olmadığına karar vermelidir. Öğretmen daha önce tam olarak *ne* olduğunu bilmelidir ve bunun *neden* olduğunu sonra keşfedebilir.

Matthew'i yanına çağırır ve iki çocuğu sorgulayarak olayların esrarını keşfeder. Matthew'in daha önce bloklarla oynuyor olduğunu, fakat Lisa'nın onun elinden blokları aldığını da öğrenir. Öğretmen, olaydan paylaşma yoluyla nasıl kaçınılabileceğini açıklar. Aynı zamanda Lisa'yı ve Matthew'i daha dikkatli bir biçimde izleyerek karar verir ki, onlar aynı oyuncaklardan ve oyunlardan zevk almaktadırlar ve bu hafta daha önce de anlaşmazlığa düşmüşlerdir. Bu olayın yeniden meydana geleceğinden kuşku duyar. *Ne* olduğunu anlamış olduğu için *neden* olduğunu da anlayabilmektedir ve bu da sırasıyla gelecekte ne olacağını *kestirmesine* ve sorunu çözmek için gerekli önlemleri almasına olanak tanımaktadır.

Öğretmenin bu durumu anlama süreci, insan davranışını anlamaya çalışan psikoloğunkine benzer. Öğretmenin yorum yapabilmek için daha önce ne olduğunu tam olarak bilmesi gerektiği gibi, psikologların da bir olayın neden olduğunu açıklamak için kuramlar geliştirebilmeden önce insanların ne yaptıklarını anlamaları gerekir.

Gözlemin rolü budur –insanların ne yaptığını belirlemek– ve bu da önemli bir şeydir. Hepimiz çocuk psikolojisinde en önemli ilerlemelere hammadde sağlayan şeyleri yakalama şansını kaçırmışızdır. Hepimiz çocukların "Eve gittimdi" ve "Ben yürürken ay beni izliyor" gibi sözler söylediğini duymuşuzdur. Devrim yaratan içgörüler, gözlemciler böylesi sıradan olaylara dikkat ettiklerinde ortaya çı-

kar. "Eve gittimdi" gibi cümleler küçük çocukların yetişkinlerin söylediğini sadece papağan gibi öğrenmekten çok, gramer kurallarını öğrendiklerini ortaya koyar. Ay hakkındaki söz de okul öncesi çocuğun benmerkezciliğine ilişkin bir fikir sağlamaktadır (Levin, 1973). Bir çocuğun davranışı, öbür insanın gözlem yoluyla yorumlamayı öğrenebileceği bir dil olarak görülebilir.

Gözlem Yardımcıları

Gelişim psikologları, görüşmeler, anketler, envanterler, kişilik değerlendirme teknikleri ve ZB testleri gibi psikometrik araçlar dahil olmak üzere geniş bir dizi gözlem teknikleri kullanırlar (Medinnus, 1976). Birçok otorite, bunların yanısıra diğer iki tür yöntemi temel olarak kabul eder: *Doğal gözlem* ve *kontrollü gözlem*. Bu ek bölümde size, geniş bir açıklamadan çok, temel bir yönelim sağlıyoruz. Böylece, kontrollü gözlemi kısaca tartışacağız, ama odak noktamız doğal gözlem olacak. Bunun nedeni, doğal gözlemin görece karmaşık olmayan bir yöntem olması, buna az bir deneyimle girişilebilmesi ve hakkında okuyor olduğunuz gerçekten yaşayan çocuklarla iyi bir tanışma yolu olmasıdır.

Doğal Gözlem

Doğal gözlemin kolay olduğunu söylemek istemiyoruz; doğal gözlem kolay değildir. Sanki siz orada değilmişsiniz gibi olayların gerçekleşmesine izin verdiğiniz için edilgindir; fakat aynı zamanda da istemcidir, çünkü gözlemlenebilir davranışların hepsini kaydetmeye çalışırsınız. Davranış önceden kararlaştırılmış kategoriler, kontrol listeleri ya da istemli zaman aralıkları kullanılmaksızın kaydedilir (Medinnus, 1976).

Birinci ya da ikinci oturumda belirli bir soruyu yanıtlamaya çalışmak yerine nasıl gözlem yapılacağını öğrenmeye ağırlık verin. Örneğin, sözcükler, yüz ifadeleri ve hareketler gibi gizilgüç olarak önemli ve konuyla ilgili görünen davranışları araştırın. Gözlem yaparken normal olarak yapacağınızdan daha az konuşup hareket edin. Edilgin olun. Odanın başka bir yerinde ne olursa olsun, dikkatinizi kendi deneğiniz üzerinde toplayın.

Gözlem yaparken notlar alın. Bu, ne olduğuna dikkatinizi odaklaştırmanıza yardımcı olacaktır. Gözlemlemiş olduğunuzu hemen yazarsanız bile, notlar, daha sonra yapılacak analizler için belleğinizin yaptığınızdan daha ayrıntılı ve nesnel bir bilgi kaynağı oluşturacaktır. Her şeyi kaydetmek önemlidir ve neyin önemli olacağından hiçbir zaman emin olamazsınız. Not almayı sürdürün. Yirmi dakika sonra, aynı anda gözlem yapıp not almanın zor bir iş olduğunu hissetmezseniz, kaydettiklerinizin yeterince geniş olmadığından emin olabilirsiniz. Her şeyi kaydetmek sanki olanaksızmış gibi görünene kadar kendinizi zorlayın. O noktaya ulaştığınızda seçici olmaya başlayabilirsiniz (Levin, 1973). Kulak kaşımak ya da ayağı yere vurmak gibi bazı ayrıntıların, konuyla daha ilgili olan davranışların iyiliği için kaydedilmeyebileceğinin farkına varacaksınız. Fakat, ancak deneğinizi çok iyi tanıdıktan sonra konuyla ilgili davranışları değerlendirebilirsiniz. Bir çocuk için önemli olmayan bir davranış bir diğerinde anlamlı olabilir.

Çocukları gözlemlemek için bir kez gerçekten zaman harcadıktan sonra, araştırmak için bir sorun seçebilecek hale gelirsiniz. Birçok durumda ilk gözlemlerinizi yaparken, sizin ilginizi çekecek bir sorun kendini gösterecektir. Bu tercihan okuduklarınızla ya da aldığınız derslerle ilgili genel bir sorun olmalıdır. Levin (1973) işin başlangıcında olanlar için aşağıdaki uygun sorun örneklerini önerir:

1. Mary'nin sözcükleri, dilbilimcilerin dilin kazanıl-

masına ilişkin açıklamalarıyla tutarlı mıdır?

2. Kızlar ve oğlanlar, cinsiyet rolü kalıp yargılarını oyuncak satın alırken gösterirler mi?

3. Bir bebeğin davranışları, Piaget'nin duyu-hareket gelişimi hakkındaki kuramlarıyla ilişkili midir?

4. Okul öncesi çocuklar arasında yaşıt etkileşimi nasıldır?

5. Hangi hareket uyaranları çocuklarda duygusal tepkilere yol açar?

Araştırma sorununuz gözlemlere başlamadan önce yazılı olarak açıkça dile getirilmelidir. Bu işlem, sadece sorununuzu netleştirmenizi sağlamakla kalmaz, gözlem sırasında neyi arayacağınızı özgül olarak belirtmenize olanak tanır. Örneğin, yukarıdaki son örnekteki "duygusal tepkiler" ile ne kastedildiğini tam olarak bilmek yararlı olacaktır. Terimlerinizi doğru olarak tanımlıyorsunuz. Gülme duygusal bir tepki sayılır mı? Ya çığlık atma? Tam bir sessizlik ve can kulağıyla dinleme? Gördüğünüz gibi duygusal bir tepki birçok biçimde tanımlanabilir. Bulgularınıza ilişkin raporları okuyan insanlar sizin kategorilerinize yerleştirmek için seçtiğiniz davranışlarla aynı görüşte olmayabilir; ama siz onları söz konusu ettiğinizde ne anlatmak istediğinizi anlamaları çok önemlidir.

Nesnel olmak: Davranış gözlemi yaparken iki farklı süreç vardır: 1) Gözlemin kendisi: çocuğun davranışını izlemek, ve 2) Gözlemlenmiş olana dayanarak çıkarımlar yapmayı içeren yorum süreci. Günlük yaşantılarımız sırasında genellikle her ikisini de aynı anda yaparız; fakat bilimsel gözlem sırasında bunları ayrı ayrı ele almak önemlidir. Bir davranışı kaydederken yorumlarsanız sizin kayıtlarınız gözlemlemiş olduğunuzu değil, bu davranış hakkındaki yanlışlıklarınızı ve önceden kavramlaştırmış olduklarınızı yansıtır. Ne olduğunu bilmiyorsanız, neden olduğunu açıklayacak bir varsayım geliştirme olanağı yoktur

(Bell ve Low, 1977).

Bu, söylendiğinden daha zor bir şeydir ve bunu doğru olarak yapabilmek için pratik yapmanız gerekecektir. Bell ve Low'un çalışmalarının birinde bir öğrenci tarafından tutulan gözlem kaydını ele alalım:

> John, Susie'ye çok kızıyordu ve ondan öcünü almak için onunla alay etmeye çalıştı. Fakat, John Susie'ye dilini çıkardığı zaman öğretmen onu yakaladı ve John'un Susie'yi ağlatmaya çalıştığını düşündü. Öğretmen, John'dan Susie'nin yanına giderek özür dilemesini istedi, fakat John gerçekten Susie'yi kızdırmak istememişti. Daha sonra John plakların yanına giderek müzik dinledi, böylece Susie'nin yanında olması gerekmeyecekti.

"John kızdırmak istedi", "Gerçekten onu yapmak istemedi" ve "John plakları dinledi, böylece Susie'nin yanında olması gerekmeyecekti" gibi anlatımlar gözlemlenebilir davranışları tanımlamaz. Bu öğrenci John'a doğru olmayabilen duygular ve güdüler yüklemiştir. Benzer biçimde, bu öğrenci, öğretmen böyle olduğunu söylemedikçe öğretmenin, John'un Susie'yi ağlatmaya çalıştığını düşündüğünü nasıl bilebilir? Eğer öğretmen böyle söylemiş olsaydı öğrencinin bunu kaydetmiş olması gerekirdi. Aksi halde bu öğrenci öğretmenin düşüncelerini anlamış olamaz.

Daha deneyimli bir gözlemcinin kayıtları aşağıdaki gibi olabilirdi:

> John ve Susie, yerde oturuyorlar ve birlikte bir yapbozun parçalarını birleştiriyorlar. John, bir parçayı yerleştirmeye çalışıyor. Bu parça yerine oturmuyor, ama John zorlayarak yerleştirmeye çalışıyor. Susie "Hayır, doğru yapmıyorsun" diyor. John, Susie'ye dilini çıkartıyor. Öğretmen, "John, sana kaç kez öyle yapmamanı

söyledim! Susie'den özür dile!" diyor. John bulmacadan başını kaldırmadan "özür dilerim" diyor. Bir dakika daha bulmacayla uğraşıyor. Sonra ayağa kalkarak odanın öbür ucuna yürüyor. Pikabın önüne oturuyor. Susie bulmaca üzerinde çalışmayı sürdürüyor.

İdeal olarak, aynı olguları işleyen iki gözlemci hemen hemen aynı kayıtları tutacaktır. Buna karşın, nesnel gözlemciler bile ne kadar özgül olduklarına bağlı olarak aynı davranışları farklı biçimlerde betimleyebilirler. Bir gözlem aşırı ölçüde ayrıntılı olabilir: "Bryan, başını yavaşça boya kalemine çevirdi, kolunu bedeninin yanından masanın hizasına kaldırdı, kolunu dirseğinden kırdı, elini uzattı, boya kaleminin üzerine yerleştirdi, işaret ve baş parmağını çevresine sardı ve onu kaldırdı". Bu denli ayrıntılı gözlemlerin gerekli olduğu durumlar olmasına karşın, sizin uğraşacaklarınız için bunlar gerekli olmayacaktır. Öbür uç noktada "Bryan yavaşça oturdu ve on beş dakika boya yaptı" gibi bir anlatım, çıkarımlar yapılacak pek fazla bilgi vermez. Değerlendirme yapmak için yeterli bilgiyi içeren, ama gereksiz ayrıntılarla boğulmayacağınız bir not alma düzeyi geliştirmeye çalışmalısınız (Quanty ve Davis, 1974).

Aynı olguyu bir başka öğrenciyle gözlemlemek ve sonra sonuçları karşılaştırmak ilginçtir. Belki de danışmanınız, çocuklar konusunda bir film gösterebilir ve tüm sınıf gözlemlerimizdeki farklılıkların nedenlerini tartışabilir. Özgül ve nesnel olma farklılıklarının dışında, hatalarınızın aşağıdaki üç türden biri olduğunu göreceksiniz.

1. *Bilgi atlama hataları:* Alınması gereken, ama dışarıda bırakılan bilgi. Daha önce verilen Susie ve John'la ilgili örnekte, eğer John'un dilini çıkarttığına değinmeyi unutmuş olsaydınız bu tür bir hata yapmış olacaktınız.

2. *Yanlış bilgi hatası:* Doğru olmayan bilgi alınmıştır.

Eğer, yukarıda değindiğimiz örnekte Susie'nin yapmadığı bir işi yaptığınızdan söz etmiş olsaydınız bu hata yapılmış olacaktı. Örneğin, bir bulmaca parçasını John'a attı gibi.

3. *Bilgi aktarma hataları:* İçerilen bilgi doğrudur, ama yanlış sırada ya da herhangi başka bir biçimde yanlış kullanılmıştır. Eğer John'un Susie'yi ittiğini ve Susie'nin John'un üzerine süt döktüğünü kaydederseniz, olayların meydana geliş sırası açıkça yorumunuzu etkileyecektir.

Gözlemlerinizin doğruluğunu güvenceye almak için bir konu üzerinde daha durulmalıdır. Bazı durumlarda, çocukların ne yaptıklarını izliyor olmanız gerçeği, onların nasıl yaptıklarını etkileyecektir. Öğretmenleri için terbiyeli olan çocuklar tanımadıkları bir insanın dikkatini çekmek için gösteriş yapmaya başlayabilirler. Bu nedenle bazı otoriteler not almamanızı ya da teyp kullanmamanızı önerirler. Fakat deneyim kazanmak için gözlem yapmanız ve ciddi bir araştırma yazısı yayımlamaktan çok çocukları betimlemeniz nedeniyle, bu gereklilik daha sonra tartışılacak olan etik konularla ilgili olmadıkça sizi ilgilendirmeyebilir. Ancak, olanak olduğunca engelleyici olmamaya çalışın. Eğer deneklerinizin rahatsız olduğu ortadaysa ya da ergenlik yaşındaki deneklerle olduğu gibi sizin için şımarıklık yaptıkları açıksa, çocukların öğretmenleri ya da sizin eğiticiniz, deneklerinizi her zaman davrandıkları gibi davranmaya özendirme konusunda öneriler ileri sürebilmelidir.

Sonuç çıkarmak: Davranış gözlemlemede ikinci işlem, sıra ve örüntü aramayı içeren ve gözlemlenmiş olana dayanarak sonuçlar çıkarmayı içeren yorum yapmadır. Eğer çıkarsamalarınızı gözlemlerinizden ayırma konusunda dikkatli olursanız ve deneğinizin davranışlarını kaydetmek size yeterli zaman bırakırsa, bazen gözlem yaparken de yorum yapılabilir. Oturumlar (sessions) arasında da çıkarsamalar yapabilirsiniz. Her gözlem oturumundan hemen sonra notlarınızı ve anımsadıklarınızı, ne olduğunu ve

Gözlem Formu

AD (sizin adınız)_____TARİH _____ YER (gözlem yeri)_____
DENEK (gözlemlenen çocuğu tanımlayın; gizlilik için çocuğun adını kullanmayın)

GÖZLEMİN BAŞLADIĞI ZAMAN _____ GÖZLEMİN BİTTİĞİ ZAMAN _____ TOPLAM ZAMAN _____

GÖZLEMLER	ÇIKARSAMALAR

araştırmakta olduğunuz sorunla nasıl ilgili olduğunu betimleyen bir paragraf halinde özetlemeniz iyi olur. Daha sonra bu bulguların telkin ettiği en önemli çıkarsamaları ifade etmeniz gerekir. Bunlar, bir sonraki gözlem oturumunda sınanabilecek varsayımlar olarak dile getirilmelidir (Levin, 1973). Eğer, örneğin çocukların korku filmleri seyrederken insana benzer canavarlar gördükleri zaman çığlık attıklarını, fakat Godzilla ya da King Kong gibi insan olmayan yaratıklar gördükleri zaman çığlık atmadıklarını kaydetmiş iseniz, çıkarsamanız "çocukların korkuları, korku nesnesine tanış olmalarıyla ilişkilidir" biçiminde dile getirilebilir. Bu, bir sonraki gözlem oturumunda ekranda farklı türde canavarlar belirdiğinde, çocukların tepkilerinin değişen yoğunluğuna dikkatinizi odaklaştırmanıza yol açacaktır. Bütün gözlemlerinizi bitirdiğinizde, almış olduğunuz notlar ve çıkarmış olduğunuz özetler, sonuçlarınızın son bir özeti için temel oluşturarak işe yarar.

Gözlemlerinizi kaydetmek: Aşağıda gözlem formlarından birini kullanarak gözlemlerinizi basitleştirebilirsiniz. Bu düzenlemeyi kullanın ya da kullanmayın, bu formdaki kategorilerdeki bilgiler her gözlem oturumu için kaydedilmelidir (Bell ve Low, 1977).

Kontrollü Gözlem

Doğal gözlem, özellikle açımlayıcı çalışmalar için, bir durum hakkında önceden özgül davranışları araştırabilecek yeterlikte bilgi sahibi olmadığınız zaman yararlıdır. Doğal gözlemin diğer yararlarından biri de sizi çocuğun dünya ile olan etkileşiminin her yönüyle ve karmaşıklığıyla karşı karşıya bırakmasıdır. Öte yandan, sonuçlarınızı nicelleştirmenize olanak tanımadığı için sınırlıdır. Bu genellikle istenir, çünkü çocukların birçok özelliği arasındaki ilişkileri belirlemenize ve farklı çocuk gruplarını karşılaştırmanıza

olanak sağlar. Örneğin, oğlanlar kızlardan daha mı sık tartışırlar? Küçük çocuklar ergenlerden daha mı sık tartışırlar? Tartışmanın sıklığı zekâ bölümüyle, fiziksel büyüklükle ve motor yetenekle nasıl ilişkilidir? Bu tür sorular, gözlemlediğiniz şeyi nicelleştirmenize olanak tanıyan teknikler olan kontrollü gözlem yöntemleri kullanılarak yanıtlanabilir.

Zaman örnekleme: Bu yöntem özgül davranışlara odaklanmak için yararlıdır. Temelde oldukça basittir. Hangi davranışla ilgili olduğunuza karar verdikten sonra belirli bir zaman periyodunda kaç kez ortaya çıktığını not edersiniz. Ancak uygulamada daha karmaşıktır.

Seçmiş olduğunuz davranışın neden oluştuğunu gözleme başlamadan önce açıkça tanımlamalısınız. Psikologların araştırma yaparken kullandıkları tanımlar genellikle uzun ve ayrıntılıdır, ancak yeni başlayanların tanımlarını kısa tutması en iyisidir. Örneğin, "sosyal etkileşim", "bir başka çocuğa yöneltilmiş bir davranışa o çocuk tarafından tepki gelmesi" olarak tanımlanabilir (Bell ve Low, 1977).

Gözlem periyotlarının ne kadar olacağına ve her bir zaman periyodunda bir davranışın varlığının ya da yokluğunun ne kadar sık kaydedileceğine karar vermeniz de gerekir. Bu biraz deneyim gerektirir ve çalışılabilir zaman aralığına karar vermek için ilk gözlem oturumlarının bir kısmını kullanıp, hedef davranışı izleyerek pratik yapmak iyi bir fikirdir. Eğer bir çocuğun ya da ergenin sosyal etkileşiminin sıklığını gözlemliyorsanız, beş dakika arayla, 5 dakikalık üç oturum olarak gözlemlemeye karar verebilirsiniz ve her 15 saniyede bir hedef davranışın görülüp görülmediğini kaydedersiniz (Bell ve Low, 1977).

Bu yöntem karmaşık görülebilir, ama şimdi üzerinde durduğumuz, sosyal etkileşim örneği için geliştirilmiş aşağıdaki gibi bir tablo kullanırsanız, gözlem oldukça basittir.

1. dak.				2. dak.				3. dak.				4. dak.				5. dak			
0	0	X	0																

15 15 15 15 saniye

X = Görüldü.

0 = Görülmedi.

Her on beş saniyede bir eğer davranışı gözlemlemişseniz kutunun içerisine bir X, eğer gözlemlememişsiniz bir 0 koyarsınız. İlk dakikada, bu çocuk dört on beş saniyelik bölümlerin sadece birinde sosyal olarak etkileşime girmiştir. Üç tane beş dakikalık gözlem için elbetteki bu tablonun üç kopyasına ve zamanı izleyecek saati olan bir başkasına gereksinim duyacaksınız (Bell ve Low, 1977). Eğer konuyla ilgiliyse gözlemlenen çocuğun ve gözlem mekanının tanımını yapmayı unutmayınız.

Bir davranışın görülüp görülmediğini kaydettiğiniz zaman dilimlerinin uzunluğu, davranışın ne kadar sıklıkla ortaya çıkacağı beklentisine dayanarak değişmelidir. Onbeş saniye sosyal etkileşim için uygun zaman dilimi olabilirken, dikkat çekme gibi daha az sıklıkla görülen bir davranış için bir dakikalık bir zaman dilimi daha uygundur. Engellenme ya da başarısızlık karşısındaki tepki gibi ender olarak ya da düzensiz biçimde ortaya çıkan davranışlar için zaman örnekleme zayıf bir yöntem olacaktır (Medinnus, 1976).

Gözlemlerinizi bitirdiğiniz zaman, çocuğun her kategoride geçirmiş olduğu zamanın yüzdesini, her kategorideki işaretlerin sayısını toplam sayıya bölerek hesaplayabilirsiniz. Bu yüzdeler, aynı çocukların farklı durumlardaki davranışlarının ya da farklı çocuk gruplarının davranışlarının sıklığını karşılaştırırken kullanılabilir.

Olgu örnekleme: Bir gözlem yöntemi olarak olgu örnekleme doğal gözlem ile zaman örnekleme arasında bulunur. Sadece tek bir dikkatle tanımlanmış davranışın kaydedilmesi açısından zaman örneklemeyi andırır. Ancak, doğal

gözlemde olduğu gibi, gözlemci olgunun bir anlatımını kaydeder. Olgu örnekleme, ender olarak ortaya çıkan bir davranışı gözlemlemek istediğinizde iyi bir yöntem olmasına karşın, daha sık olan olgularda da kullanılabilir. Davranışın gerçekte ortaya çıkış oranına, basitçe ne kadar sık gözlemlendiğini dikkatle izleyerek karar verebilirsiniz.

Olgu örneklemeyi kullanabilmek için ilk önce gözlemlenecek davranışı betimlemeniz gerekir. Gözlemlenecek davranışın özgül ve diğerlerinden ayırt edilebilir bir davranış birimi olması önemlidir. Çocukların "birbirlerini selamlamaları"nın incelenmesi, bizi çocuk davranışı hakkında ilginç sonuçlara götürebilir. Bu yöntem, öfke patlamaları, korku tepkileri, tartışmalar, yemek yeme davranışı ve başkalarının duygularını paylaşma davranışı gibi olguların incelenmesinde de kullanılmıştır. Sadece sınırlı bir zaman gözlem yapabiliyorsanız oldukça sık ortaya çıkan bir olguyu seçmek en iyisidir (Medinnus, 1976).

Zaman örneklemede gözlem, daha önce kararlaştırılmış olan zaman bölümlerinde başlatılır ve önceden belirlenmiş zaman süresince devam eder. Olgu örneklemede gözlemler, hedef davranış başladığında başlar ve hedef davranış bitene kadar sürer. Doğal gözlemde olduğu gibi, çıkarsama yapmada kullanılacak zengin bir bilgi bütünü sağlamak için tüm davranış akışını başlangıcından sonuna kadar olabildiğince ayrıntılı bir biçimde kaydetmeniz gerekir.

Gözlem Yapılacak Yer

Gözlemlerinize başlamadan önce, bazı çocuklar bulmanız gerekir. Nerede gözlem yapacağınıza ilişkin kararınız, ele aldığınız sorunun doğasına ve gözlem yapacağınız yerlerin kullanışlılığına bağlı olacaktır. Aşağıda bazı öneriler verilmiştir:

parklar	kız ve erkek kulüpleri
paten sahaları	çocuk kütüphaneleri
oyun alanları	doktor bekleme salonları
süpermarketler	cumartesi sinema matineleri
izci toplantıları	çocuk hastaneleri
küçükler ligi maçları	zekâ engelli çocuklar için okullar
kilise gençlik grupları	gündüz bakımı merkezleri
hazır yiyecek lokantaları	ilkokullar
kendi eviniz	pazar okulları
abiliğe ve ablalığa hazırlık programları	spor olayları
	liseler

Bu yerlerden bazıları, belirli bir tür gözlem için bir diğerinden daha uygun olacaktır. Eğer çocukları oynarken gözlemlemek istiyorsanız bir park iyi bir yer olabilecekken, bir diş hekiminin bekleme odası, kaygılı çocukları (ve büyükleri) gözlemlemek için iyi bir yer olabilir. Benzer biçimde, küçükler ligi maçları, baskı altındaki çocukları işlemek için size bir şans verebilir ve bir süpermarket, çocuklara neyin çekici geldiği ve ilgilerini nelerin çektiği konusunda bilgi sağlayabilir (Levin, 1973). Eğer incelemek için bir sorun seçme konusunda güçlüğünüz varsa, yaşadığınız yerdeki gözlem alanlarının bir listesini yapabilir ve alışılmadık bir fırsatı değerlendirebilecek bir proje tasarlayabilirsiniz.

Ahlaki Görüşler

Herhangi bir psikolojik araştırma yaparken göz önüne almanız gereken en önemli konu, hem psikolojik hem de fiziksel açıdan deneklerinizin güvenliği ve rahatıdır. Birçok durumda, çocukların ana babaları, ana baba görevini yüklenen görevliler ve çocukların kendileri araştırmaya katılmama hakkına sahiptir ve kendilerine araştırmanıza katıl-

ma ya da katılmayı reddetme fırsatı tanınmalıdır. Gözlem isteğinde bulunduğunuz zaman, tam olarak ne yapacağınızı, ne kadar süreceğini ve raporunuzda hiçbir çocuğun adının verilmeyeceğini açıklamaya hazırlıklı olmalısınız (Richorz, 1980).

Bir okulda gözlem yapmak istiyorsanız, bölge yöneticisinin ya da müdürün ve çalışmayı umduğunuz sınıf öğretmeninin iznini almanız gerekir. Bu izni yazılı olarak almak iyi bir fikirdir. Okul yetkilileri okulda ana baba görevini yüklenirler, böylece bu durumlarda ana babanın izni gerekli değildir. Ancak denek olarak katılmak istemeyen bir çocuk da mazur görülmelidir (Eson ve Wilkinson, 1975).

Kulüpler ya da pazar okulları gibi sorumlu olan yetişkinlerin rollerinin daha az açıklıkla belirlendiği organizasyonlarla birlikte çalışırken, hem sorumluların hem de ana babaların izinlerini almak iyi bir fikirdir. Özel bir eve belki bebek bakıcısı olarak kabul edileceksiniz, elbette ana babanın iznini almanız gerekir. Her zaman yazılı bir izin almak en güvenli yoldur.

Oyun alanı ya da park gibi halka açık bir yerde olayların gelişimine hiç karışmayacaksanız izin gerekli değildir. Ancak deneğinizin anne ve babasının kuşkucu bakışlarıyla karşılaşırsanız, kendinizi tanıtın, ne yaptığınızı açıklayın ve nezaket gereği olarak izin alın. Her şeyin ötesinde, eğer bir defterе hızlı hızlı birşeyler karalayan birisi çevrede sizi izleyip dursaydı siz de oldukça rahatsız olurdunuz.

Son olarak, gözlemlediğiniz çocuğun adını ne notlarınızda, ne arkadaşlarınızla ya da danışmanınızla konuşurken, ne de en son raporunuzda hiçbir zaman vermemelisiniz. Gözlemlemeye karar verdiğiniz andan itibaren takma adlar uydurun ya da deneklerinizi bir şifreyle belirleyin.

Eğer araştırmanız sırasında etik konulara ilişkin sorunlar çıkarsa, bunları danışmanınıza aktarmakta tereddüt

etmeyin. İnsanların mahremiyet haklarının gelişigüzel bir biçimde göz ardı edilmesi onları sadece gereksiz yere korkutmak ve kızdırmakla kalmaz, aynı çevre içerisinde diğer araştırmacıların çocukları inceleme fırsatlarını da tehlikeye sokar. Bir okuldaki ya da çevredeki hoş olmayan tek bir olay gözlem olanaklarına son verebilir.

Sözlük

Açık malzemeler (open materials): *Iraksak düşünme*'nin geliştirilmesi için tasarlanmış malzemeler.

Açık sınıf (open classroom): Çocukların bireysel olarak ya da gruplar halinde farklı görevlerde çalıştıkları ve yaparak öğrendikleri eğitim düzeni. Bkz. Geleneksel sınıf.

Agulama (cooing): İki-altı aylar arasındaki bebeklerin çıkardığı sesler; genellikle ünlülerin yinelenmesini içerir. Bkz. Cıvıldama.

Ahlak gelişimi (moral development): Bireylerin, davranışın iyiliği ya da kötülüğü üzerinde akıl yürüteceği ya da yargıda bulunacağı bir dizi kurala ya da ilkeye ulaşması süreci.

Ahlaki akıl yürütme (moral reasoning): Bkz. Ahlak gelişimi.

Ahlaki gerçekçilik dönemi (moral realism period): Piaget'nin ahlak gelişimi kuramında, kuralların sabit, de-

değişmez olduğu ve izlenmesi gerektiği inancıyla nitelenmiş olan birinci dönem.

Ahlaki ikilem (moral dilemma): Bir bireyin istekleri ya da gereksinmeleri ile toplumun kuralları arasındaki bir çatışmayı içeren bir durum, genellikle bir öykü; *ahlak gelişimi* araştırmasında Lawrence Kohlberg ve diğerleri tarafından kullanılmıştır.

Akut fetus sıkıntısı (acute fetal distress): *Fetus*'un oksijen yetersizliği gibi çeşitli biyokimyasal bozulmalar yaşayabildiği doğum komplikasyonları.

Alıcı yetenek (receptive skill): Konuşma seslerini işitme, birbirinden ayırma ve yorumlama yeteneği. Bkz. **Üretici yetenek.**

Alışma (habituation): Tanıdık olmasının sonucu olarak bir uyarana verilen tepkide bir azalma.

Amenoreya (amonerrhea): *Ayhali*'nin kesilmesi.

Amniyon kesesi (amniotic sac): *Fetus*'u çevreleyen zar ya da oyuk.

Amniyosentez (amniocentesis): Genetik anormallikleri analiz etmek için *embriyo* ya da *fetus*'u çevreleyen zara bir iğne sokularak hücre içeren az bir miktar amniyotik sıvının örnek olarak alınmasıyla ilgili bir teknik.

Ana baba-odaklı bakım (parent-centered care): Ana babanın eyleminin bebekten alınan ipuçlarından çok, yetişkinin gereksinmelerine ve programlarına bağlı olduğu bir çocuk yetiştirme yaklaşımı. Bkz. **Çocuk-odaklı bakım.**

Ana babalık üslupları (styles of parenting): Ana babaların çocuklarını yetiştirme yöntemleri. Bkz. **Yetkeci ana babalık, izin verici ana babalık, demokratik ana babalık.**

Ana baba yokluğu (parental absence): Genellikle ölüm, boşanma, ayrılma ya da terk etme nedeniyle bir ana babanın bulunmadığı bir aile durumu.

Androjeni (androgyny): Belirli durumlarda daha fazla esneklik ve etkililik kazanmak için en iyi erkek ve kadın *cinsiyet rolleri*'ni birleştirme süreci.

Anoreksiya nervoza (anorexia nervosa): Aşırı ağırlık kaybının eşlik ettiği iştah kaybıyla nitelenen bozukluk.

Apgar puanı (apgar score): Bir yenidoğanın fiziksel durumunu beş özellik (kalp atışı, solunum, refleks uyarılabilirliği, kas gücü, beden rengi) üzerinden 1'den 10'a kadar puanlama.

Araçsal saldırganlık (instrumental aggression): Genellikle başka birinin elinden bir şeyi çekip alarak bir amaca ulaşmaya yönelik eylem. Bkz. **Düşmanca saldırganlık.**

Aşırı kurallaştırma (overregularization): Küçük çocuklarda dili kullanmalarında kuralları uygulama eğilimi; örneğin, İngilizce'de kuraldışı bir fiilin geçmiş zaman çekiminde "–ed" eki kullanmak gibi. "Aşırı genelleştirme" olarak da adlandırılır.

Ayaktan gelme (breech presentation): Bir *yenidoğan*'ın normal doğumdaki gibi baştan değil de önce kıçtan ya da ayaktan doğması; "kıçtan doğma" da denir.

Ayhali (menstruation): Cinsel olarak olgunlaşmış kadınların rahminden yaklaşık her dört haftada bir kan boşalımı.

Ayırt etmeyi öğrenme (discrimination learning): Uyaranlar arasında ayırım yapma ve ilgili ögelere uygun biçimde tepki gösterme yeteneği.

Babinski refleksi (Babinsky reflex): Bir *yenidoğan*'ın ya da *bebek*'in ayağa vurulmasına otomatik tepkisi. Ayak parmaklarının yukarıya doğru açılmasından ibarettir. Bebeklik sırasında ortadan kaybolmasından sonra, ayak tabanı uyarıldığında parmaklar aşağıya doğru kıvrılacaktır.

Bağımlılık (dependency): Başka bir kişiye destek için bağ-

lanma ya da güvenme durumu.

Bağlanım (attachment): Bkz. **Bağlanma.**

Bağlanma (bonding): Bir bebekle ana babası ya da başka bir bakıcı arasında duygusal olarak olumlu ve karşılıklı doyum verici bir ilişkinin kurulması; *bağlanım* olarak da adlandırılır.

Baskın gen (dominant gen): Gözlemlenebilir karakteristikleri ya da özellikleri üreten gen.

Başarı korkusu (fear of success): Martina Horner'in, bir kadının akademik ya da mesleki başarılarının, özellikle erkeklerle yarışmaya girdiğinde toplumsal reddedilme ya da dişilliği yitirme konusunda bir kaygıya yol açabileceği durumu için kullandığı terim. Sonuçta, bazı kadınların geleneksel cinsiyet rolü davranışını korumak üzere başarıdan kaçmaya girişebilecekleri varsayılmıştır.

Bebek uyarım programı (infant stimulation program): Gelişim yetersizlikleri ve özürleri olan bebeklere yönelik özel programlar.

Bebek yaşamöyküsü (baby biography): Bir bebeğin yaşamın ilk yılındaki davranışlarının, özelliklerinin ve yeteneklerinin ayrıntılı gözlemlerinin toplamı.

Beden imgesi (body image): Bir insanın bedenine ya da bedensel görünümüne ilişkin duyguları.

Benlik-kavramı (self-concept): Bir bireyin kendini görüşü; yalnızca o kişiye ait olan tutumlardan, duygulardan, inançlardan, algılardan, davranışlardan ve diğer özelliklerden oluşur.

Benmerkezcilik (egocentrism): Ayırt etme yokluğu. Bir kişinin kendi bakış açısı ile başka bir bireyinki arasında ayırım yapamaması.

Besi (aliment): Bir bebeği özel bir duyu-hareket şemasına girmeye uyaran şeyler.

Beyin korteksi (cerebral cortex): Beyni saran ve karmaşık

bilgi işlemeden, bellekten, zekâ belirtisi sayılan diğer etkinliklerden sorumlu olan gri madde katmanı.

Biçimlendirme (shaping): İstenen davranışa yakın yaklaştırmalar oluşturan tepkileri pekiştirme ya da ödüllendirme.

Bilgi-işleme modeli (information-processing model): Bir bireyin bilgisayarın işleyişine benzer bir duyusal bilgi alıcısı ve işleyicisi olarak görüldüğü bir hareket becerisi gelişimi modeli.

Biliş (cognition): Algılamayı, tanımayı, akıl yürütmeyi ve yargılamayı içeren bilginin elde edilmesi edimi ya da süreci.

Bilişsel tempo (cognitive tempo): Kagan'ın *bilişsel üslup*'un bir yönü için kullandığı terim; bir bireyin durumları ya da nesneleri incelemedeki ya da değerlendirmedeki karakteristik yaklaşımını betimler. Bkz. İçtepisel tempo ve düşünceli tempo.

Bilişsel üslup (cognitive style): Bir bireyin problem çözmede kullandığı tek yol. Bkz. Bilişsel tempo.

Birincil cinsiyet özellikleri (primary sex characteristics): Erkeklerde penis ve testisler; kadınlarda yumurtalıklar, klitoris, vajen ve rahim.

Birlikte oyun (associative play): Çocukların aynı değilse bile benzer etkinliklere girdiği ve konuşmaların ortak etkinlikle ilgili olduğu bir oyun türü.

Bıngıldaklar (fontanelles): Bir *fetus*'un ya da bebeğin başındaki ilerde kemikle doldurulacak yumuşak noktalar.

Blastosist (blastocyct): *Embriyo*'nun, döllenmeden sonra yaklaşık iki haftada oluşan, basit bir hücre katmanının oluşturduğu bir keseden ya da oyuktan ibaret olan ilk biçimi.

Boylamsal araştırma (longitudinal study): Aynı bireylerdeki değişimlerin uzun bir zaman süresinde, belki on

yıllar boyunca incelendiği bir araştırma yöntemi. Bkz. Kesitsel araştırma.

Braxton Hicks kasılmaları (Braxton Hicks contractions): Gebeliğin son haftalarında bazen doğum sancısına benzeyen yumuşak kas kasılmaları.

Brazelton Yenidoğanı Değerlendirme Ölçeği (Brazelton Neonatal Assessment Scale): *Yenidoğan*'ın bir çana ya da çıngırağa tepkileri gibi görevlerdeki performansını ölçmeye yönelik bir ölçek; ilk davranışsal ve nörolojik işleyiş hakkında bilgi sağlar.

Büyüme atılımı (growth spurt): Kızlarda on iki yaş, oğlanlarda on dört yaş dolaylarında ortaya çıkan, özellikle boyda ve ağırlıkta hızlı gelişim dönemi.

Büyüme hataları (growth errors): Yeni bilgi-işleme becerilerinin gelişimine bağlı olarak sayı kavramlarını kullanmadaki yanlışlar; daha büyük çocukların özelliğidir.

Canlandırmacılık (animism): Piaget'nin kuramında, cansız nesnelere yaşam yükleme eğilimi. Bkz. Yapaycılık.

Ceza (punishment): İstenmeyen davranışı azaltmayı amaçlayan eylemleri içeren *disiplin*'in bir yönü.

Cıvıldama (babbling): Bebeklerin altı ya da sekiz ay dolaylarında çıkardığı sesler; genellikle ünlülerin yinelenmesini ve ünsüz harflerin bileşimini içerir. Bkz. Agulama.

Cinsellik (sexuality): Cinsel karakterin ve ona eşlik eden duyguların, tutumların ve davranışların anlatımı.

Cinsiyete bağlı özellikler (sex-linked characteristics): Hemofilinin, kelliğin, renk körlüğünün de içinde olduğu, *genler*'in *cinsiyet kromozomları*'na aktardığı karakteristikler ya da özellikler.

Cinsiyet kromozomu (sex chromozome): Dölün cinsiyetini, aynı zamanda *cinsiyete bağlı özellikler*'i, diğeriyle

bileşim içinde belirleyen bir *kromozomlar* (X ya da Y) çiftinden biri ya da öbürü.

Cinsiyet rolü (sex role): Bir bireyin kendini eril ya da dişil olarak görme derecesi. Bkz. Cinsiyet tiplemesi.

Cinsiyet tiplemesi (sex-typing): Bir kişinin kendi cinsiyetine uygun sayılan davranışı, tutumları, değerleri ve ilgileri kazanma süreci. Bkz. Cinsiyet rolü.

Çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu (industry versus inforiority): Erikson'a göre psikososyal gelişimin sekiz evresinden dördüncüsü; bu evrede okul çağı çocuğu ya bir yeterlik ve üretkenlik duygusu ya da bir yetersizlik ve aşağılık duygusu geliştirir.

Çekinik gen (recessive gene): Yalnızca bir gen çiftinin her iki üyesi de çekinik olduğunda gözlemlenebilir karakteristikler ya da özellikler üreten bir *gen*.

Çekirdek aile (nuclear family): Iki ana babadan ve çocuklardan oluşan aile birimi. Bkz. Geniş aile ve tek ana babalı aile.

Çete (gang): Genellikle geniş kent bölgelerinde bulunan, büyük ölçüde azınlık ya da alt sosyoekonomik düzey bireylerinden oluşan bir *yaşıt grubu*. Düzenli liderleri, kuralları ve istenmeyen davranışlara yönelik cezaları olması açısından çete *klik*'ten ve *yığın*'dan ayrılır.

Çift yumurta ikizleri (dizygotic twins): Bkz. Kardeş yumurta ikizleri.

Çocuk-odaklı bakım (child-centered care): Ana babanın eyleminin bebeğin davranışına bağlı olduğu bir çocuk yetiştirme yaklaşımı; *ana baba-odaklı bakım*'dan daha kendiliğindendir.

Çok-etkenli (multifactorial): Çok etkenle neden olunan şey.

Davranışsal genetik (behavioral genetics): Psikolojinin ve biyolojik bilimlerin genetik etkenlerin davranışa ve

gelişime etkileri üzerinde yoğunlaşan araştırma dalı.

Demokratik ana babalık (democratic parenting): Çocuklara ve ergenlere rehberlik yapan ve sonul otorite olan ana babalarla aynı görüşte olmasalar bile, karar verme, sorumluluk alma olanaklarını sağlayan *ana babalık üslubu*.

Denetim-özerklik (control-autonomy): Ana baba davranışının ya sınırlayıcı ya da izin verici ilişkileri içeren bir boyutu. Bkz. Kabul-ret.

Deneysel araştırma (experimental study): Çevresel ya da kalıtımsal değişkenlerin sistemli olarak kontrol edilen laboratuvar koşullarında işlenmesine odaklanmış bir araştırma.

Deneysel psikoloji (experimental psychology): Psikolojik süreçleri sistemli olarak kontrol edilen laboratuvar koşullarında araştırmakla ilgilenen bir psikoloji dalı.

Dengeleme (equilibration): Piaget'nin kuramında dengenin sağlandığı süreç. Bkz. Dengelenim.

Dengelenim (equilibrium): Bir denge durumu ya da yeni bir duruma uyum sağlama yeteneği. Bkz. Dengesizlik.

Dengesizlik (disequilibrium): Yeni durumlara uyum sağlamada denksizlik ya da yetersizlik durumu. Bkz. Dengelenim.

Dış gebelik (ectopic pregnancy): Bir embriyonun rahmin dışında, çoğu zaman *Fallop tüpü*'nde gelişmesi.

Dışsal geribildirim (extrinsic feedback): Bir kişinin kendi performansı ya da davranışı hakkında başka bir kişi tarafından sağlanan bilgi. Bkz. İçsel geribildirim.

Dil (language): Bilgiyi iletmek için bir kurallar takımına uygun olarak bir araya getirilmiş karmaşık bir sözlü simgeler takımı.

Dil öncesi dönem (prelinguistic period): Bir bebeğin gelişiminde, anlaşılır konuşmanın ortaya çıkmasından önceki zaman, yaklaşık ilk on iki ay.

Dil gelişiminde öğrenme kuramı (learning theory of language development): Dil gelişimini anlamada toplumsal çevrenin etkisi ve temel öğrenme ilkelerinin uygulanması üzerinde odaklaşan bir kuram. Bkz. Üretme kuramı.

Disiplin (discipline): İstenen eylemleri öğretmeyi vurgulayarak davranışı eğitmek ve denetlemek için bir kurallar sistemi; *ceza* ile karıştırılmamalıdır.

DNA (DNA): Deoksiribünokleik asit. Kalıtsal özelliklerin aktarılmasından büyük ölçüde sorumlu olan *genler*'de bulunan bir madde. Hücrelerin, dokuların ve organların yapıldığı proteinlerin oluşumunu yönetir.

Doğa-kazanım tartışması (nature-nurture controversy): Genetik ve çevresel etkenlerin zihin ve kişilik özelliklerinin gelişimi üzerindeki göreli etkileri konusundaki tartışma.

Doğal çocuk doğumu (natural childbirth): Ana babaları, doğum öncesi bakım, gebelik, doğum, doğum sonrası bakım bilgileri, soluma ve gevşeme alıştırmaları ve fiziksel uygunluk eğitimi yoluyla çocuğun doğumuna hazırlayan pek çok yaklaşımdan herhangi biri. Genellikle babalar doğuma katılır ve genel anesteziden sakınılır.

Doğal gözlem (naturalistic observation): Bireylerin okul, ev, oyun alanı gibi doğal ya da sıradan ortamlarında gözlemlendiği ve bu ortamlardaki davranış hakkındaki bilginin dikkatle kaydedildiği bir araştırma yöntemi.

Doğum öncesi dönem (prenatal period): Çocuğun doğumundan önceki yaklaşık dokuz aylık süre; *ovum dönemi, embriyo dönemi, fetus dönemi* olarak üçe ayrılır.

Doğum odası (birthing room): Bir hastanede doğum sancısının, doğumun ve iyileşmenin yer aldığı özel oda; gerektiğinde tıbbi teknolojinin avantajlarıyla birlikte eve benzer rahat bir atmosfer sağlar.

Doğuştanlık varsayımı (innateness hypothesis): Bkz. Üretme kuramı.

Doğum sırası (birth order): Bir ailede çocukların doğuma göre sırası ya da konumu.

Doğum süreci (birth process): Üç evreden oluşan doğma eylemi: (1) Sancının başlamasından *serviks*'in açılmasına, (2) açılmadan *yenidoğan*'ın çıkmasına, (3) *plasenta*'nın atılması.

Down sendromu (Down's syndrome): Fazladan bir yirmi birinci kromozomun varlığının yol açtığı, zihinsel gerilik yaratan bir bozukluk; "mongolizm" olarak da adlandırılır.

Dönüşümsel düşünme (transformational thinking): Geçmiş olayları zihinsel olarak yeniden kurma yeteneği.

Durum (state): Genel uyarılmışlık düzeyinin uyku, uyuklama, etkinlik ya da ağlama gibi özel bir durumu ya da düzeyi.

Duyu-hareket dönemi (sensory-motor period): Piaget'nin, duyusal yeteneklerin ve motor becerilerin eşgüdümlenmesiyle nitelenen ilk bilişsel gelişim dönemi için kullandığı terim.

Duyu-hareket şeması (sensory-motor scheme): Bkz. Şema.

Düşmanlık (hostility): Hasar verme ya da yaralama güdüsü ya da isteği.

Düşmanca saldırganlık (hostile aggression): Başka bir bireye onu yaralamak amacıyla yöneltilen eylem. Bkz. Araçsal saldırganlık.

Düşsel seyirci (imaginary audience): David Elkind'in, ergenin ana babalar, yaşıtlar ve diğer insanlar tarafından sürekli olarak seyredildiği ve her zaman onların dikkatinin odağı olduğu yönündeki doğru olmayan sayıltısını dile getiren terimi.

Düşük yapma (miscarriage): Bkz. Kendiliğinden kürtaj.

Düşünceli tempo (reflective tempo): Sorunlara yaklaşırken yavaş, istemli ve olası seçenekleri dikkatle ele alarak hareket etme eğilimi.

Ebelik (midwifery): Deneyim kazanma ya da okula gitme yoluyla özel olarak eğitilmiş bireylerin doğum yapmada kadınlara yardım etmeleri uygulaması.

Edimsel koşullama (operant conditionning): Bir bireyin cezadan kaçınma ya da ödül kazanma gibi yollarla tepki vermeyi öğrendiği bir öğrenme türü; araçsal koşullama olarak da adlandırılır. Bkz. Klasik koşullama.

Embriyo (embryo): Döllenmeyi ve rahim duvarına yerleşmeyi izleyen iki-sekiz hafta arasındaki dönemde gelişen organizma.

Embriyo dönemi (period of the embryo): Organizmanın hızlı gelişiminin yer aldığı, gebeliğin ikinci ayı ile sekizinci ayı arasındaki zaman.

Emme refleksi (sucking reflex): Bir *yenidoğan*'ın ya da küçük bebeğin dudakların uyarılmasına tepkisi. Bkz. Refleks.

Epidural anestezi (epidural anesthesia): Bacaktaki ve karın bölgesindeki duyuları ketlemek için, ama *doğum süreci* sırasındaki rahim kasılmalarına müdahale etmeden, kimyasal bir maddenin omurilik bölgesine enjekte edilmesi.

Episiyotomi (episiotomy): Doğum sürecini kolaylaştırmak ve doğum sırasında dokuların yırtılmasını önlemek için vajinanın açıldığı yerin altını kesmek.

Erbezleri (testis): Sperm salgılayan bezler.

Erbezi torbası (scrotum): Erbezlerini içeren torba. Bkz. Erbezleri.

Ergenlik (adolescence): Latince büyüme ya da olgunlaşma doğrultusunda büyüme anlamına gelen 'adolescere' fiilinden; genellikle on iki-yirmi yaşlar arasındaki döne-

mi belirtir.

Ergen suçluluğu (juvenile delinquency): Birleşik Devletler'de bazı eyaletlerde on altı, bazılarında on sekiz yaşın altındaki bir birey tarafından işlendiğinde yasal suç sayılan davranış ya da etkinlikler.

Erinlik (puberty): Çocukluğun sonu ile ergenliğin başı arasındaki bir-iki yıllık görece kısa dönem; bu dönemde birey cinsel açıdan olgunlaşmış olur.

Erinlik süreci (pubescence): *Erinlik*'e ulaşma süreci.

Etkileşimli oyun (interactiv play): Genellikle, bebek-ana baba toplumsal ilişkilerinin karakteristiği olan beklentilerin, karşılıklı tepkilerin, karşılıklı duyarlılıkların ve hazların örüntüsü olarak tanımlanır.

Fallop tüpleri (Fallopian tubes): Yumurtaların rahime geçtiği dar tüpler; tüpleri ilk kez betimleyen on altıncı yüzyıl İtalyan anatomisti Gabriello Fallopio'nun adını taşımaktadır.

Fenotip (phonotype): Bir bireyin, genotip ile çevresi arasında etkileşimden kaynaklanan gözlemlenebilir görünümü ya da özellikleri. Bkz. **Genotip**.

Fetal alkol sendromu (fetal alcohol syndrome): Alkolik annelerin doğurduğu çocuklarda görülen bir zihinsel, bedensel ve davranışsal anormallikler örüntüsü.

Fetus (fetus): Doğumdan önceki son altı haftada gelişen organizma.

Fetus dönemi (period of the fetus): Yavaş ama sürekli büyümenin ve gelişen organizmanın artan etkinliğinin yer aldığı, gebeliğin sekizinci ayı ile doğum arasındaki zaman.

Fobi (phobia): Gerçek bir tehlike olmadan bir kişiye, nesneye ya da duruma ilişkin güçlü, aşırı ve gerçekdışı bir korku.

Gece boşalması (nocturnal emission). Uyku sırasında sperm ya da seminal sıvı boşaltımı. "Islak rüya" olarak da adlandırılır.

Geçerlik (validity): Bir testin ölçtüğünü ileri sürdüğü şeyi ölçme derecesi. Bkz. Güvenirlik.

Geçişlilik (transitivity): Eğer A ile B arasında ve B ile C arasında ilişki varsa, A ile C arasında da ilişki olmalıdır türünden bir ilişki. Örneğin; 8, 4'ten ve 4, 2'den daha büyükse, öyleyse, 8'de 2'den daha büyüktür.

Geçiş törenleri (rites of passage): Bir bireyin bir konumdan diğerine geçişini gösteren ya da simgeleyen törenler ya da ritüeller.

Geleneksel ahlak (conventional morality): Kohlberg'in *ahlak gelişimi* kuramında üç düzeyden ikincisi; başkalarını hoşnut etmeyi ve toplumun var olan kurallarına uymayı amaçlayan davranışı vurgular. Bkz. Gelenek öncesi ahlak ve gelenek ötesi ahlak.

Geleneksel sınıf (traditional classroom): Bütün çocukların bir öğretmenin dersini dinlemek ve aynı görevi yapmak üzere sıralarda oturduğu eğitim düzeni.

Gelenek öncesi ahlak (preconventional morality): Kohlberg'in üç *ahlak gelişimi* düzeyinin ilki; bu düzey, davranışın otorite olan kişilerce ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması üzerinde odaklaşır.

Gelenek sonrası ahlak (postconventional morality): Kohlberg'in üç *ahlak gelişimi* düzeyinin üçüncüsü; bu düzey, bir kişinin kendi vicdanına ya da evrensel ahlak ilkelerine bağlı eylemleri üzerinde odaklaşır.

Gelişimsel bakış açısı (developmental perspective): Gelişen kişiyi, açımlanan zekanın, kişiliğin ve davranışsal değişimlerin düzenli, sırasal ve birikimli bir biçimde ortaya çıktığı ilkesini temel olarak görme.

Gelişim görevi (developmental task): Yaşam boyunca özgül dönemlerde ortaya çıkan toplumsal olarak kabul

edilen ve beklenen davranışlar örüntüsü. Havighurst'e göre, başarılı gerçekleştirme mutluluğa ve sonraki görevlerde başarıya götürür; buna karşılık başarısızlık mutsuzluğa, toplumda kabul görmemeye ve sonraki görevlerde güçlüklere yol açar.

Gen (gene): Kalıtımın temel birimi.

Genetik danışmanlık (genetic counseling): Geleceğin ana babalarına *amniyosentez* ve kromozom testi sonuçlarına dayanarak olası doğum kusuru riskleri konusunda bilgi verme.

Genelleştirme (generalization): Özel bir öğrenme durumundaki uyaranlara benzer uyaranlarla öğrenilmiş bir tepkiyi ortaya çıkarma süreci.

Geniş aile (extended family): Birlikte yaşayan, çoğu zaman büyük ana babaları da içeren, iki ya da daha fazla akraba çekirdek ailenin birleşimi. Bkz. Çekirdek aile.

Genotip (genotype): Bir bireyin döllenme sırasında belirlenmiş güncel genetik yapısı; *fenotip*'ten ayrılır.

Geriye dönük araştırma (retrospective study): Geçmiş yaşantılar ya da olaylar üzerinde odaklaşan bir araştırma; örneğin, birçok anormal doğumun ortaya çıkmasında ortak bir öğe bulmaya çalışan bir araştırma.

Girişkenliğe karşı suçluluk (initiative versus guilt): Erikson'un sekiz psikososyal gelişim evresinden üçüncüsü; bu evrede bir okul öncesi çocuk sık sık suçluluk duygularının eşlik ettiği yeni etkinlikler yaratır.

Gırtlak (larynx): Ses kutusu ya da ses tellerini içeren soluk borusunun bölümü. Bazen "Adem elması" olarak da adlandırılır.

Gönülsüz etkileşim (aversive interaction): Genellikle, bir yetişkinin, örneğin ağlayan ya da aç bir bebekte hoşa gitmeyen ya da olumsuz durumu azaltma ya da gider...e eylemini tanımlar.

Görsel izleme (visual pursuit): Bir *yenidoğan*'ın ya da be-

beğin hareket eden bir nesneyi görsel olarak izleme yeteneği.

Görsel iz sürme (visually track): Bkz. Görsel izleme.

Görsel uçurum (visual cliff): Bebek algısını, özellikle derinlik algısının farkında olmayı incelemekte kullanılan düzenek.

Görsel uyma (visual accommodation): Göz merceklerinin değişik mesafelerdeki nesneleri görmeyi sağlayan otomatik ayarı. Bkz. İki göz yakınsaması.

Gözlemsel öğrenme (observational learning): Başkalarının davranışını görmekten, onunla özdeşleşmekten ve onu taklit etmekten kaynaklanan öğrenme; bazen "model alma" olarak da adlandırılır.

Güvenirlik (reliability): Bir testte alınan puanların bir ölçmeden diğerine sabitlik gösterebilme derecesi. Bkz. Geçerlik.

Güvene karşı güvensizlik (trust versus distrust): Erikson'un sekiz psikososyal gelişim evresinden ilki; bu evrede bir bebek dünyayı ya iyi ve rahat (güven) ya da tehdit edici ve rahatsız edici (güvensizlik) bir yer olarak görür.

Hemofili (hemophilia): Erkeğin kanının tam olarak pıhtılaşmadığı bir genetik bozukluk.

Hiyerarşik örgütleme (hierarchical organization): Nesnelerin ya da kavramların daha alt ya da daha üst sıralara ya da sınıflara göre düzenlenmesi.

Heyecan (emotion): Hareket ya da içsalgı bezi etkinliklerinde değişimlerin eşlik ettiği güçlü bir duygu.

Iraksak düşünme (divergent thinking): Amacı bir soruna pek çok seçenek çözümler üretmek olan bir düşünme türü. Bkz. Yakınsak düşünme.

İçsalgı bezleri (endocrine glands): Kan dolaşımına hormon salarak *erinlik* sırasındaki bedensel ve cinsel değişimleri başlatan kanalsız organlar.

İçsel geribildirim (intrinsic feedback): Bir kişinin kendi performansı ya da davranışı hakkında kendi gözlemlerinin ya da değerlendirmelerinin sağladığı bilgi. Bkz. Dışsal geribildirim.

İçsel güdü (intrinsic motivation): Doyumun, etkinliğin kendi içinde sağlandığı, dışsal pekiştirmeye bağlı olmadığı davranış.

İçtepisel tempo (impulsive tempo): Sorunlara yaklaşırken hızlı, kendiliğinden ve doğruluğa çok az dikkat göstererek hareket etme eğilimi.

İki göz yakınsaması (binocular convergence): Gözlerin yakın mesafedeki nesnelere odaklaşmak için içe doğru dönmesi. Bkz. Görsel uyma.

İkincil cinsiyet özellikleri (secondary sex characteristics): Kadınlarda göğüsler; erkeklerde ses değişimi ve yüz kılları; her iki cinste apışarası kılları.

İkiz araştırmaları (twin studies): Kalıtımın ve çevrenin çeşitli davranışlar üzerindeki göreli etkilerini belirlemek için *özdeş ikizler* ve *kardeş yumurta ikizleri* üzerinde yapılan araştırmalar.

İlaç (drug): Sindirildiği zaman bir insanı fiziksel ya da zihinsel olarak etkileyen besin dışındaki herhangi bir madde.

İleriye yönelik araştırma (prospective study): Davranış üzerinde gelecekteki olayların olası etkileri üzerinde odaklaşan bir araştırma; örneğin, ilaç ile doğum kusurları arasındaki ilişkileri çözümlemek için gebe kadınlardan ilaç günlüğü tutmalarının istendiği bir araştırma.

İlk ayhali (menarche): Ayhalinin başlangıcı. Bkz. Ayhali.

İlk çocukluk (early childhood): İki ve altı yaşlar arasındaki

dönem; bazen "okul öncesi yıllar" olarak da adlandırılır.

İstekli etkileşim (appetitive interaction): Genellikle bebekle yetişkin arasında karşılıklı hoşnutluk verici toplumsal oyunla nitelenen bir ilişki. Bkz. Gönülsüz etkileşim.

İşbirliği oyunu (cooperative play): Çocukların özel etkinlikler, amaçlar ve roller için bir grup içinde örgütlendikleri bir oyun türü; bazen "örgütlü tamamlayıcı oyun" olarak da adlandırılır.

İşitme eşiği (auditory threshold): Bir ses tonunun işitilebilir olduğu en düşük yoğunluk.

İşlem (operation): Toplama ve çıkarma ya da çarpma ve bölme gibi *tersine çevrilebilirlik* özelliği taşıyan, bilginin dönüşümünü sağlayan bir zihinsel etkinlik türü.

İz bırakma (imprinting): Bir organizmada doğumdan kısa süre sonra ortaya çıkan özel bir hızlı öğrenme türü; bağlanım ya da *bağlanma* ile nitelenmiştir.

İzin verici ana babalık (permissive parenting): Ana babaların çocuklarının davranışı üzerindeki amaçlı olarak ya da ilgi yokluğundan çok az denetim uyguladığı bir *ana babalık üslubu*.

Kabul-ret (acceptance-rejection): Ana baba davranışının, ya sıcak (kabul eden ya da onaylayan) ya da düşmanca (reddeden ya da onaylamayan) ilişkileri içeren bir boyutu. Bkz. Denetim-özerklik.

Kaçınma davranışı (avoidance behavior): Bir çocuğun *ceza*'dan kurtulma çabasıyla başvurduğu herhangi bir davranış.

Kalıp yargı (stereotype): Gerçekliğin bazı yönlerinin aşırı basitleştirilmiş bir anlayışı; bireyselliğe izin vermeyen sabit bir inançlar tanımı.

Kapalı malzemeler (closed materials): *Yakınsak düşün-*

me'nin gelişmesi için düzenlenen malzemeler.

Kardeş yumurta ikizleri (fraternal twins): Hemen hemen aynı anda döllenmiş ayrı yumurtalardan gelişen, ama genetik olarak öbür döllerden daha fazla benzer olmayan ikizler; "özdeş ikizler" olarak da adlandırılır.

Karma aile (blended family): En az biri boşanmış ya da dul kalmış iki ana babadan ve bir ya da daha fazla çocuktan oluşan bir aile birimi.

Karşılıklılık ahlakı (morality of reciprocity): Piaget'nin ahlak gelişimi kuramında, doğruya ya da yanlışa karar verirken durumsal ve kişisel etkenlerin bilinmesiyle nitelenmiş olan ikinci dönem; *özerk ahlak* olarak da adlandırılır.

Kavram (concept): Bir nesnenin ya da olayın sözcüklerde ya da simgelerde dile getirilen zihinsel bir tasarımı. Bkz. Kavram gelişimi.

Kavram gelişimi (concept development): Duyusal bilgiyi nesnelerin ya da olayların zihinsel tasarımlarında örgütleme süreci. Bkz. Kavram.

Kaynaştırma (mainstreaming): Özürlü çocukların normal sınıflarda olabildiğince bütünleştirilmesi.

Kendi kendini gerçekleştiren kehanet (self-fulfilling prophecy): Bireylerin başkalarının davranışı hakkındaki inançlarının ya da beklentilerinin bu beklentilerin gerçekleşmesini bilerek ya da bilmeyerek etkileyebileceği kuralı.

Kendiliğinden kürtaj (spontaneous abortion): Bir fetusun, genellikle gebeliğin yirminci haftasından önce, yaşamı sürdürebilecek kadar gelişmeden önce doğması.

Kesitsel araştırma (cross-sectional study): Farklı yaş gruplarından bireylerin belirli bir zamanda bir ya da daha fazla değişken açısından test edildiği bir araştırma yöntemi. Bkz. Boylamsal araştırma.

Kestirme bağ (crossing-over): Genler'in değiş tokuş edildi-

ği ve *meyosis* sırasında yeni bileşimlerin oluştuğu süreç.

Kızamıkçık (rubella): Bir kadının gebeliğin ilk *üç ay*'ında yakalanmasında fetusta biçim bozukluklarına yol açan bir kızamık türü; "Alman kızamığı" olarak da adlandırılır.

Kimlik kavramı (identity concept): Bir kişinin, yerin, olayın, nesnenin ya da ilişkinin zihinsel tasarımı.

Kişisel söylence (personal fable): David Elkind'in, bir kişinin kendi kendisine anlattığı uydurma öyküyü betimlemek için kullandığı terim; özel ve tek olma duygusu.

Kişi sürekliliği (person permanence): Bireylerin halihazırda olmadıkları ya da görülemedikleri zaman bile varolmayı sürdürdüklerini bilme ya da bunun farkında olma.

Klasik koşullama (classical conditioning): Önceleri nötr olan bir uyaranın bir tepkiyi özgün olarak ortaya çıkaran koşulsuz bir uyaranla ilişkili hale geldiği bir öğrenme türü.

Klik (clique): Benzer ilgileri paylaşan aynı cinsten üç ya da dört üyeden oluşan küçük ve tekelci grup. Böyle bir grup arkadaşlık, güvenlik ve *yaşıtlar* tarafından becerilerin sınanması ve değerlendirilen davranışlara sahip olunması olanaklarını sağlar.

Klinefelter sendromu (Klinefelter's syndrome): Erkeklerde fazladan bir dişi kromozomunun (XY yerine XXY) varlığının yol açtığı kalıtımsal bir bozukluk; kısırlığa, ikincil cinsiyet özelliklerinin az gelişmesine, cinsel organların gelişiminin durmasına neden olur.

Klinik psikoloji (clinical psychology): Bireylerdeki psikolojik düzensizliklerin tanısı, tedavisi ve önlenmesiyle ilgilenen psikoloji dalı; vurgu öncelikle kişilik özellikleri ve uyum üzerindedir.

Kombinasyon mantığı (combinatorial logic): *Soyut işlem*

dönemi'nde sorunları çözme amacıyla bir dizi öğenin bütün olası kombinasyonlarını sistemli biçimde üretme yeteneği.

Korelasyon (correlation): İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki.

Korku (fear): Özel bir kişiye, nesneye ya da duruma heyecansal bir tepki. Bkz. Fobi.

Korunum (conservation): Bir nesnenin sayı ya da miktar gibi özgül özelliklerinin görünümlerindeki yeniden düzenlemelere ya da yüzeysel değişimlere karşın değişmeyeceğini bilme yeteneği; *somut işlem dönemi*'nin temel niteliği.

Koryon (chorion): İçinde *embriyo*'nun ya da *fetus*'un geliştiği keseyi ya da oyuğu saran zarın dış duvarı.

Kökseme refleksi (rooting reflex): Bir *yenidoğan*'ın ya da küçük bebeğin yanağına hafif bir dokunuşa tepkisi; başın döndürülmesi ve emme hareketleriyle nitelenir. Bkz. Refleks.

Kritik dönemler (critical periods): Organların gelişiminde özel zamanlar; bu sırada ilaç gibi çeşitli etkenler o ana özgü büyümeyi önleyebilecektir.

Kromozom (chromosome): Bir hücrenin çekirdeğinde yer alan ve kalıtımsal özelliklerden sorumlu *genler*'i içeren birim. Cinsiyet hücreleri dışında her normal hücre her bir ana babadan yirmi üçer tane olmak üzere kırk altı kromozom içerir.

Kundaklama (swaddling): Bebekleri bez sargılarla sarma ve kolları ve bacakları bedene yapıştırma biçiminde bir ortaçağ geleneği; bazı kültürlerde hâlâ uygulanmaktadır ve mutlaka zararlı sayılmamaktadır.

Lanugo (lanugo): Beşinci ve altıncı haftalarda *fetus*'ta görülmeye başlanan, ama çoğunlukla doğumdan önce kaybolan yumuşak saç.

Mastürbasyon (masturbation): Cinsel organları kendi kendine uyarma.

Mekonyum (meconium): Doğumun ardından *yenidoğan*'ın bağırsağından normal olarak atılan yeşilimsi bir madde; eğer doğumdan önce amniyon sıvısına bırakılırsa olası bir *akut fetus sıkıntısı*'nın belirtisidir.

Menark (menarche): *Ayhali*'nin başlaması.

Merkezi sinir sistemi (central nervous system): Sinir sisteminin beyin ve omurilikten oluşan bölümü; bazen MSS olarak kısaltılır.

Meyosis (meiosis): Spermdeki ya da yumurtadaki kromozomların sayısının kırk altından yirmi üçe inmesi süreci. Bkz. Mitosis.

Mitosis (mitosis): Bir hücrenin her biri kırk altı *kromozom* içeren iki hücreye bölünmesi süreci. Bkz. Meyosis.

Model (model): Taklit edilebilecek davranış gösteren herhangi bir birey.

Mongolizm (mongolism): Bkz. Down sendromu.

Moro refleksi (moro reflex): Bir *yenidoğan*'m ya da *bebek*'in gürültülü seslere ya da duruşundaki ani değişimlere otomatik bir tepkisi. Başı arkaya atmaktan, kolları yana açmaktan ve yumruklarını sıkmaktan oluşur. Altı aydan sonra kaybolur. Bkz. Refleks.

Nesne sürekliliği (object permanence): Nesnelerin aynı olmayı koruduğunu ya da görünmediği zaman bile var olmayı sürdürdüğünü bilme ya da bunun farkında olma.

Normal konuşma bozukluğu (normal disfluency): Seslerin, hecelerin ya da sözcüklerin yinelenmesi gibi küçük dil kopuklukları ya da hataları; bazen üç-dört yaşlarındaki çocuklarda görülür.

Normatif veriler (normative data): Bir evrendeki özgül özelliklerin ya da davranışların oranına ilişkin istatis-

tiksel bilgi.

Odaklaşma (centration): Dikkati bir nesnenin ya da sorunun diğer yönlerini dışta bırakarak yalnızca bir yönüne odaklaştırma eğilimi. Bkz. **Odaktan uzaklaşma.**

Odaktan uzaklaşma (decentration): Dikkatini bir nesnenin ya da sorunun diğer yönlerini dışta bırakarak bir yönüne odaklaştırma eğiliminden kurtulma. Bkz. **Odaklaşma.**

Okul fobisi (school phobia): Bir çocuğun okula gitmeyi orada yoğun kaygı duyarak reddetmesi.

Olgunlaşma (maturation): Gelişimsel değişimlerin kalıtımın bir sonucu olarak açılımı.

Olumsuz pekiştirme (negative reinforcement): *Kaçınma davranışı*'nı artırma çabasıyla hoş olmayan bir uyaranı ortadan kaldırma.

Ortak monolog (collective monologue): Çocukların birbiriyle farklı konularda, ama konuşmalarının ilişkisiz oluşuna dikkat etmeden, hatta aldırış etmeden konuştukları bir iletişim türü.

Otonom sinir sistemi (autonomic nervous system): Sinir sisteminin solunum ve sindirim gibi istemdışı tepkileri denetleyen bölümü; bazen OSS olarak kısaltılır.

Otozom (autosome): Bir *cinsiyet kromozomu* dışında kalan herhangi bir *kromozom*.

Ovum dönemi (period of the ovum): *Zigot*'un rahmin duvarına bağlandığı, döllenme ile gebeliğin ilk iki haftası arasında yer alan zaman.

Oyun (play): Haz ya da haz beklentisi dışında herhangi bir amaç olmaksızın yapılan istemli etkinlikler.

Oyun varsayımı (game hypothesis): Yetişkinlerin bebeklerin yaptığı özgül davranışlara toplumsal olarak tepki vermeye uyarıldıkları önermesi; örneğin gülümsemesinden ve cıvıldamasından sonra bir bebeği hoplatma gibi.

Ölüm fobisi (death phobia): Yoğun ölüm korkusu; bazen "sekizinci yıl kaygısı" olarak da adlandırılır.

Özdeş ikizler (identical twins): Döllenmiş tek bir yumurtadan gelişen ve genetik olarak birbirine benzeyen ikizler; "tek yumurta ikizleri" olarak da adlandırılır.

Özelden özele akıl yürütme (transductive reasoning): Genelleştirme yapmadan özelden özele akıl yürütme.

Özerk ahlak (autonomous morality): Bkz. Karşılıklılık ahlakı.

Özerkliğe karşı utanç ve kuşku (autonomy versus shame and doubt): Erikson'un psikososyal gelişim kuramının sekiz evresinin ikincisi; ilk çocukluktan orta çocukluğa geçiş sırasında ortaya çıkan bu evrede çocuk bir bağımsızlık ve özdenetim duygusu ya da yetenekleri hakkında kuşku duyguları geliştirir; bazen "bağımsızlığa karşı utanç ve kuşku olarak" da adlandırılır.

Özümleme (assimilation): Piaget'nin, yeni bilgiyi ve fikirleri almayı ve bunları varolan bilgilere ya da *şemalar*'a uygun hale getirmeyi belirten terimi. Bkz. Uyma.

Paralel oyun (parallel play): İki ya da daha fazla çocuğun kendi amaçları, kuralları, oyunları ya da ilgileri olduğu ve yan yana oynuyor olsalar bile etkileşim göstermediği bir oyun türü.

Pekiştireç (reinforcer): Bir davranışı izleyen ve benzer durumlarda onun yeniden ortaya çıkması olasılığını güçlendiren herhangi bir şey.

Perinatal anoksiya (perinatal anoxia): Doğum süreci sırasında yenidoğana gerekli olan oksijenin yetersizliği; eğer uzarsa zihinsel geriliğe, epilepsiye ya da beyin felcine neden olabilir.

Plasenta (placenta): Fetusu rahime bağlayan ve *embriyo* ya da *fetus* ile annenin kan dolaşımları arasında iki yönlü filtre olarak çalışan bir doku kütlesinden oluşan yapı.

PKU (PKU): Fenilketonurya; bir enzim yetersizliği içeren ve tedavi edilmezse zihin geriliğine yol açan bir kalıtım bozukluğu.

Prematürite (prematurity): Gelişimsel olarak rahmin dışında yaşamaya hazır hale gelmeden önce doğan bir bebeği betimlemek için kullanılan terim; iki kilo iki yüz gramdan (5 pound) daha hafif yenidoğanlar prematüre sayılırlar.

Problemli içme (problem drinking): İçende ve diğerlerinde fiziksel, psikolojik ya da toplumsal zarar yaratan tekrarlı alkollü içki kullanımı.

Psikanalitik psikoloji (psychanalityc psychology): Bilinçdışı güdüsel etkenleri ve yetişkin davranışını biçimlendiren ilk gelişim etkilerini vurgulayan Sigmund Freud'un geliştirdiği bir psikoloji okulu.

Psikolengüistik (psycholinguistics): Dilin, dilin öğrenilmesi süreçlerinin ve dili kullanan kişilerin özelliklerinin incelenmesi.

Psikososyal bunalım (psychosocial crisis): Erikson'un psikososyal gelişim kuramında biri olumlu diğeri olumsuz iki olası çözümü olan bir dönüm noktası; sekiz özel evrenin herhangi birinde bir bunalımı olumlu olarak çözmedeki başarısızlık sonraki dönemlerdeki gelişimi etkiler.

Psikososyal evreler (psychosocial stages): Erikson'un yaşam süresi içinde ortaya çıkan sekiz kişilik gelişimi dönemi için kullandığı terim.

Rastgele cinsel ilişki (promiscuity): Ayırım gözetmeden girişilen cinsel ilişkiler.

Rh faktörü (Rh factor): İnsanların çoğunun kırmızı kan hücrelerinde bulunan bir madde. Bir kadın Rh negatif, kocası da Rh pozitif ise fetus Rh pozitif olacaktır; bu da anne ile fetus arasında kan uyuşmazlığına ve Rh

pozitif kan hücrelerine saldırarak fetusun yaşamını tehlikeye sokan antikorların üremesine yol açacaktır.

Refleks (reflex): Özel bir uyarana otomatik bir istemsiz tepki. Bkz. Babinski refleksi, Moro refleksi, yakalama refleksi.

Sabit odak noktası (fixed focus point): Bir *yenidoğan*'ın ya da küçük bebeğin dikkatini bir nesneye yoğunlaştırabileceği mesafe (genellikle yaklaşık yirmi beş santim).

Sakinleştirilebilme (soothability): Bir bebeğin sakinleştirilme ya da kundaklama gibi özel davranışlarla rahata erdirilme eğilimi.

Saldırganlık (aggression): Kişilere ya da nesnelere zarar vermeyi ya da onları incitmeyi amaçlayan açık davranışlar ya da tepkiler. Bkz. Düşmanca saldırganlık ve araçsal saldırganlık.

Sapir-Whorf varsayımı (Sapir-Whorf hypothesis): Dilin dünyayı algılamayı etkilediğini, dolayısıyla düşünceyi ya da zihinsel süreçleri farklı biçimde belirlediğini ileri süren bir kültürel dil gelişimi kuramı.

Seçici dikkat (selective attention): Bir durumun belirli yönlerinin diğerlerini dışta bırakarak vurgulanması süreci.

Serviks (cervix): Vajinadan rahime açılış yeri.

Seyirme (quickening). Genellikle dördüncü ve beşinci aylar arasında başlayan fetus etkinliği ya da hareketi.

Sezaryen ameliyatı (Caesarean section): Yenidoğanı karın ve rahim duvarını açarak dışarı almayı sağlayan bir tıbbi yöntem.

Sınıflama (classification): Nesneleri karşılıklı olarak birbirini dışta bırakan kategorilerde gruplama süreci.

Sınıf kavramı (class concept): Bazı ortak özellikleri paylaşan bir kişiler, yerler, olaylar, nesneler ya da ilişkiler grubunun zihinsel tasarımı.

Sıralama (seriation): Nesnelerin ya da kavramların boy ya da ağırlık gibi özel bir boyutta sıraya konması süreci.

Sırasal ölçek (ordinal scale): Bir dizi veride konumu ya da sırayı, özellikle bir kişinin nitelik ya da nicelik açısından başkasından daha büyük mü yoksa küçük mü olduğunu gösteren bir ölçek.

Simgesel işlev (symbolic function): Piaget'nin kuramında, halihazırda olmayan nesneleri tasarımlamak için simgeleri anlama, yaratma ve kullanma yeteneği; *duyu-hareket dönemi*'nin sonlarına doğru ortaya çıkar.

Simgesel oyun (symbolic play): Bir şeyi bir başka şeymiş gibi yapma edimi.

Sistematik duyarsızlaştırma (systematic desensitization): *Fobi*'lerin azaltılmasında ya da ortadan kaldırılmasında başarıyla kullanılan bir davranış tedavisi türü.

Sivilce (acne): Yağ bezlerinin, özellikle yüzdekilerin, rahatsız edici ve engelleyici hale geldiği bir deri hastalığı.

Somut işlem dönemi (concrete operational period): Piaget'nin, *korunum*'u da içeren görevleri başarmayla nitelenen üçüncü bilişsel gelişim dönemini (yedi-on iki yaşlar) belirten terimi.

Soyut işlem dönemi (formal operational period): Piaget'nin, *ergenlik*'te başlayan ve yetişkinlik boyunca süren, varsayımsal sorunlarla ve soyut düşünmeyle nitelikli olan dördüncü bilişsel gelişim dönemi için kullandığı terim.

Söndürme (extinction): Genellikle *edimsel koşullama*'da bir tepkinin pekiştirme yayılmayarak azaltılması ya da safdışı edilmesi için kullanılan yöntem.

Spermatozoa (spermatozoa): Erkek üreme hücreleri; sperm hücreleri.

Standardizasyon (standardization): Test etmede kullanılan yöntemlerin ve puanları karşılaştırma ölçütlerinin

oluşturulması.

Süreç yönelimli araştırma (process-oriented research): Gelişimi etkileyen mekanizmaları ve süreçleri incelemeye girişen araştırma.

Sütanne (wet nurse): Eski zamanlarda üst sınıf ailelerin bir çocuğun yaşamın ilk iki-beş yılı boyunca beslenmesi ve bakımı için tuttukları kadın.

Şema (scheme): Kişilere, nesnelere ya da olaylara onların anlamını oluşturmak üzere uygulanan örgütlü bir düşünce ya da eylem. "Şemata" olarak da adlandırılır.

Şişmanlık (obesity): Yağ dokularının aşırı birikmesi. Genellikle o boydaki ve yaştaki kişi için olan ortalama ağırlığın yüzde 20'si ya da daha üstü bir ağırlık olarak tanımlanır.

Şizofreni (schizophrenia): Gerçeklikle ilişki kaybıyla ve uygun olmayan duygusal ve davranışsal tepkilerle nitelikli ciddi bir kişilik bozukluğu.

Talidomit (thalidomide): Gebeliğin ilk üç ayında kullanıldığında fetusta biçim bozukluklarına yol açtığı bulunmuş olan yatıştırıcı ilaç.

Taklit (imitation): Bir eylemi ya da davranışı başka bir bireyin yaptığı benzer bir davranışı gözlemlemenin sonucu olarak yapma.

Telgraf konuşması (telegraphic speech): Yalnızca anlamı taşımak için gerekli sözcükleri içeren kısa konuşma; bazen "telgraf cümleleri" olarak da adlandırılır.

Tek ana babalı aile (single-parent family): Bir ana babadan ve bir ya da daha fazla çocuktan oluşan aile birimi; genellikle ölüm, boşanma, ayrılma ya da terk etme sonucudur.

Tekrarlı dünyaya getirme (repeated inbreeding): Yakın akraba hayvanların araştırmalar için yüksek derecede

benzer *genotipler* elde etmek amacıyla birçok kuşaklar boyunca çiftleştirilmesi.

Tek yumurta ikizleri (monozygotic twins): Bkz. Özdeş ikizler.

Tersine çevrilebilirlik (reversibility): Bir işlemi yapma ve bozma yeteneği; *somut işlem dönemi*'nin özelliğidir. Bkz. Tersine çevrilemezlik.

Tersine çevrilemezlik (irreversibilty): İşlem öncesi dönemdeki bir çocuğun bir işlemi tersine çevirmeyi başarmadaki yeteneksizliği. Bkz. Tersine çevrilebilirlik.

Toksik madde (toxic substance): Gelişen bir organizmaya zarar verebilen zehirli madde ya da malzeme.

Toplumsallaşma (socialization): Bir bireyin özel bir grubun işlev gören bir üyesi haline gelmesi ve diğer üyeleriyle değerleri, davranışları ve inançları paylaşması süreci.

Toplumsal ilişki (social relationship): İki ya da daha fazla birey arasındaki karşılıklı etkileşim.

Tümcümle (holophrase): Bir cümle ya da ifade gibi işlev gören tek bir sözcük. "Tümcümleli konuşma" olarak da adlandırılır.

Tümdengelim (deduction): Genelden özele akıl yürütme. Bkz. Tümevarım.

Tümevarım (induction): Özelden genele doğru akıl yürütme. Bkz. Tümdengelim.

Tümevarım teknikleri (induction techniques): Hoffman'ın kuramında, ana babaların bir çocuğu neden bazı tür davranışların doğru, diğerlerinin yanlış olduğunu anlamasına yardımcı olmak için kullandıkları yöntemler.

Turner sendromu (Turner's syndrome): Kadınlarda yalnızca bir tek *cinsiyet kromozomu*'nun bulunmasının yol açtığı genetik bir durum; büyümede ve cinsel gelişmede gecikmeye neden olur.

Ultrason fotoğrafı (ultrasound photograph): Yüksek frekanslı ses dalgaları kullanarak elde edilen bir *fetus*'un kenar çizgilerinin oldukça ayrıntılı tasarımı; fetusun yerleşmesi, yapısal anormallikler, çoklu doğum, bazen de fetusun cinsiyeti hakkında bilgi sağlar.

Uyma (accomodation). Piaget'nin, var olan bilgiyi ayarlamayı ya da *şemalar*'ı yeni bilgilere ve fikirlere uydurmayı betimleyen terimi. Bkz. **Özümleme**.

Üç ay (trimester): Üç aylık bir dönem; doğum öncesi dönem üç tane üç aya bölünür: *Ovum dönemi, embriyo dönemi, fetus dönemi.*

Üretici yetenek (productive skill): Konuşma seslerini üretecek incelmiş sinir-kas donanımını denetleme ve kullanma yeteneği. Bkz. **Alıcı yetenek**.

Üretme kuramı (generative theory): Dilin kazanılması için nörolojik bir gizilgücün eşlik ettiği dil gelişimine doğuştan bir yatkınlık olduğunu öneren bir kuram. Bkz. **Dil gelişiminde öğrenme kuramı**.

Verniks (vernix): Fetusu kaplayan ve onun derisini amniyotik sıvının yumuşatıcı etkisinden koruyan beyaz, balmumsu madde.

Villus (villi): Gebe bir kadının kan damarlarından besin alabilmek için rahim duvarında büyüyen küçük, saça benzer hücreler.

Yabancı kaygısı (stranger anxiety): Bkz. **Yabancı korkusu**.

Yabancı korkusu (fear of strangers): Altı-sekiz aylık bebeklerin bir yabancıyla karşılaştıklarında gösterdikleri heyecansal bir tepki; huzursuzluk, çekip ayırma, ağlama ile niteliklidir. *Yabancı kaygısı* olarak da adlandırılır.

Yakalama refleksi (grasping reflex): Bir *yenidoğan*'ın ya da

bebeğin, avuç içi ya da ayak tabanı uyarıldığında herhangi bir küçük nesneyi el ya da ayak parmaklarıyla kavramaktan oluşan otomatik bir tepkisi.

Yakınsak düşünme (convergent thinking): Bir soruna yalnızca bir tek kabul edilebilir çözüm üretmeyi amaçlayan bir düşünme türü. Bkz. Iraksak düşünme.

Yalnız oyun (solitary play): Çocukların başkalarının ne yaptığına bakmaksızın kendi etkinliklerini izledikleri oyun türü.

Yapaycılık (artificialism): Piaget'nin kuramında, çocuklarda doğal olguların bir bireyin davranışının sonucu olduğuna inanma eğilimi. Bkz. Canlandırmacılık.

Yaşıt (peer): Bir kişinin kendi yaşında ya da konumunda, yani eşiti olan kişi.

Yaşıt grubu (peer group): Bir bireyin bir ya da daha fazla özelliği (örneğin konum, geçmiş, yaş, sınıf) paylaştığı ve aşağı yukarı eşit haklarla etkileşime girdiği belirli sayıda kişi.

Yenidoğan (neonate): Yeni doğmuş bir bebek; terim ilk iki haftaya uygulanır, bundan sonrası için *bebek* terimi kullanılır.

Yeni Freudçular (neo-Freudians): Psikanalitik gelenekte yetişmiş ve Sigmund Freud'un özgün yöntemlerini ve kuramını yeniden gözden geçiren, değiştiren ya da bunlara eklemeler yapan kişiler. Anna Freud ve Eric Erikson yeni Freudçudur.

Yetkeci ana babalık (authoritarian parenting): Ana babaların çocukların uyması istenen davranış kurallarını belirledikleri bir *ana babalık üslubu*. Yanlış davranış sert ve ciddi bir disiplinle karşılanır.

Yığın (crowd): Partiler, danslar, spor olayları gibi toplumsal etkinliklerde ortak ilgileri paylaşan, genellikle onyirmi üyeden oluşan geniş bir *yaşıt grubu*. Tek cinsiyetli ve hafta içlerinde etkin olan *çete*'lerden farklı ola-

rak, yığınlar karşı cinsi de içerir ve hafta sonlarında etkindir.

Yoksunluk araştırması (deprivation study): Bazı çevresel uyaranlardan yoksun bebeklerdeki (özellikle hareketle ilgili) yetersizliklerin nedenlerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma.

Yumurtlama (ovulation): Yaklaşık her yirmi sekiz günde bir overlerden yumurta üretimi ve salınması.

Yumurta kesesi (yolk sac): *Embriyo*'ya bağlı, onun beslenmesini sağlayan sıvı ya da yumurta sarısı içeren bir katman oyuğu.

Yüksek riskli bebek (high risk infant): Normal gelişim gizilgüçleri prematurite, hastalık, beyin hasarı, çocuk istismarı ya da fiziksel özür gibi koşullarla tehdit edilen bebekler.

Zamanından önce doğan bebek (preterm infant): Otuz yedi haftalık *gebelik*'ten önce doğan bir *yenidoğan*.

Zamanına göre hafif bebek (lightfor-date infant): Otuz yedi haftalık gebelikten sonra, ama düşük doğum ağırlıklı doğan bir *yenidoğan*.

Zekâ testi (intelligence test): Çeşitli zihinsel yeteneklerin ölçülmesi için geliştirilmiş bir araç.

Zenginleştirme araştırması (enrichment study): Fazla uyarım ve uygulama olanakları içeren özel türde yetiştirmenin davranış üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma.

Zigot (zygote): Döllenmiş bir yumurta.

Kaynakça

Adler, M., *How to Read a Book*, New York, Simon and Schuster, 1940.

Adler, R. P., *Parent's Television Guide Learning*'e ek, Aralık 1978.

Ahlstrom, W. M. ile Havighurst, R. J., *400 Losers*, San Francisco, Jossey-Bass, 1971.

Ainsworth, M. D., "The Development of Mother-Infant Attachment", *Review of Child Development Research*, c. 3, ed. B. Caldwell ile H. Riccinti, Chicago, University of Chicago Press, 1973.

——, "Infant-Mother Attachment", *American Psychologist* 34 (1979), ss. 932-937.

—— ile Bell, S. M., "Mother-Infant Interaction in the Feeding Situation", *Stimulation in Infancy*. ed. A. Ambrose, New York, Academic Press, 1969.

Almquist, E. M., ile Angrist, S. S., "Women's Career Aspi-

rations and Achievements, College and Seven Years After", Amerikan Sosyoloji Derneği toplantısına sunulan bildiri, Chicago, Eylül 1977.

Almy, M., "The Impact of Piaget on Early Childhood Education", *The Impact of Piagetian Theory*, ed. F. B. Murray, Baltimore, University Park Press, 1979.

Ambron, S. R. ile Everson, M. D., "A Review of the Effects of Day Care on Early Social Development", Yayımlanmamış yazı, Stanford Üniversitesi, 1976.

Ambrosino, L., *Runaways*, Boston, Beacon Press, 1971.

American Society of Anesthetists, "Occupational Disease Among Operating-Room Personnel, A National Study", *Anesthesiology* 41, ss. 321-340, 1974.

Anglin, J. M., *Word, Object and Conceptual Development*, New York, Norton, 1977.

Arend, R. A., Grove, F. L., ile Sroufe, L. A., "Continuity of Early Adaptations, From Attachment in Infancy to Ego-Resiliency and Animosty at Age 5", *Child Development*, 1980.

Aries, P., *Centuries of Childhood*, New York, Alfred A. Knopf, 1962.

Arkoff, A., *Adjustment and Mental Health*, New York, McGraw-Hill, 1968.

Arlin, P. K., "Cognitive Development in Adulthood, A Fifth Stage?" *Developmental Psychology* 11, ss. 602-606, 1975.

Asher, S. R., Gottman, J. M. ile Ogden, S. L., "Children's Friendships in School Settings", *Contemporary Readings in Child Psychology*, ed. E. M. Hetherington ile R. D. Parke, New York, McGraw-Hill, 1977.

—— ile Markell, R. A., "Sex Differences in Comprehension of High and Low Interest Reading Material", *Journal of Educational Psychology* 66, ss. 687-688, 1974.

Ashton, P. T., "Cross-Cultural Piagetian Research, An Ex-

perimental Perspective", *Harvard Educational Review* 45, ss. 475-506, 1975.

Auclair, C. A., "Consequence of Prenatal Exposure to Diethylshllbestrol", *Journal of Obstetrics, Gynecology and Neonatal Nursing* 8, ss. 35-39, 1979.

Auerbach, R., ile Rugowsh, J. A., "Lysergic Acid Diethylamide, Effect of Embryos", *Science* 157, ss. 1325-1326, 1967.

Ausburn, L. J. ile Ausburn, F. B., "Cognitive Styles, Some Information and Implications for Instructional Design", *Educational Communication and Technology* 26, ss. 337-354, 1978.

Ausubel, D. P., Montemayor, R. ile Svajiian, P., *Theory and Problems of Adolescent Development*, 2. bsk., New York, Grune - Stratton, 1977.

Bakan, D., "Adolescence in America, From Idea to Social Fact", *Daedalus*, ss. 979-995, Güz 1971.

Ball, S. ile Bogatz, G. A., *The First Years of Sesame Street, An Evaluation*, Princeton, N. J., Educational Testing Service, 1970.

Bandura, A., *Aggression, A Social Learning Analysis*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1973.

——, "Imitation of Film-mediated Aggressive Models", *Journal of Abnormal and Social Psychology* 66, 1963.

——, "The Role of Modeling Processes in Personality Development", *The Young Child, A Review of Research*, ed. W. W. Hartup ile N. L. Smothergill. Washington, National Association for the Education of Young Children, 1967.

——, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1977.

Bane, M. J., "Marital Disruption and the Lives of Children", *Journal of Social, Issues* 32, ss. 103-117, 1976.

Banks, M., Aslin, R. ile Letson, R., "Sensitive Period for the

Development of Human Binocular Vision", *Science* 190, ss. 675-677, 1975.

Barker, R. G. ile Gump, P. V., *Big School, Small School,* Stanford, Kaliforniya, Stanford University Press, 1964.

Bames, G., "The Development of Adolescent Drinking Behavior, An Evaluative Review of the Impact of the Socialization Process Within the Family", *Adolescence* 12, No. 48, ss. 571-591, 1977.

Barnes, K. E., "Preschool Play Norms, A Replication", *Developmental Psychology* 5, ss. 99-103, 1971.

Barnhart C. L. ile Barnhart, R. K., *The World Book Dictionary,* New York, Doubleday - Company, 1976.

Barstis, S. ile Ford, L., "Reflectivity-Impulsivity, Conservation and Development of the Ability to Control Cognitive Tempo" *Child Development* 48, ss. 953-959, 1977.

Barton, K., Dielman, T. E. ile Cattel, R. B., "Child-Rearing Practices and Achievement in School", *Journal of Genetic Psychology* 124, ss. 155-165, 1974.

Bartoshuk, A. K., "Human Neonatal Cardiac Responses to Sound, A Power Function", *The Competent Infant,* ed. L. J. Stone ile ark., New York, Basic Books, 1973.

Bauer, D. H., "An Exploratory Study of Developmental Changes in Children's Fears", *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, ss. 69-74, 1976.

Baumrind, D., "Authoritarian and Authoritative Parental Control", *Contemporary Issues in Adolescent Development,* ed. J. J. Conger. New York, Harper - Row, 1975.

——, "Current Patterns of Parental Authority", *Developmental Psychology Monographs* 1, ss. 1-103, 1971.

——, "New Directions in Socialization Research", *American Psychologist* 35, ss. 639-652, 1980.

Bayley, N., *Bayley Scales of Infant Development,* New York, The Psychological Corporation, 1969.

——, *Development of Motor Ablities During the First Three*

Years, Monographs of the Society for Research in Child Development, No. 1, 1935.

Becker, W. C., *Parents Are Teachers*, Champalign, Ill., Research Press, 1971.

Beekman, D., *The Mechanical Baby*, Westport, Conn., Lawrence Hill, 1977.

Bell, D. R. ile Low, R. M., *Observing and Recording Children's Behavior*, Richland, Wa., Performance Associates, 1977.

Bell, R. Q., "Contributions of Human Infants to Caregiving and Social Interaction", *The Effect of the Infant on Its Caregiver*, ed. M. Lewis ile L. A. Rosenblum, New York, John Wiley, 1974.

——, "Parent, Child, and Reciprocal Influences", *American Psychologist* 34, ss. 821-826, Ekim 1979.

—— ile Harper, L. V., *The Effect of Children on Parents. Hillsdale*, N. J., Erlbaum Associates, 1977.

Bell, R. R. ile Chaskes, J. B., "Premantal Sexual Expenence Among Coeds, 1958 and 1968", *Journal of Marriage and the Family* 32, ss. 81-84, 1970.

Bell, S. M., "The Development of the Concept of Object As Related to Infant-Mother Attachment", *Child Development* 41, ss. 291-311, 1970.

—— ile Ainsworth, M. D., "Infant Cryug and Maternal Responsiveness", *Child Development* 43, ss. 1171-1190, 1972.

Belsky, J. ile Sternberg, L. D., "The Effects of Day Care, A Critical Review", *Child Development* 49, ss. 920-949, 1978.

Bem, S. L., "Sex Role Adaptability, One Consequence of Psychological Androgyny", *Journal of Personality and Social Psychology* 31, ss. 634-643, 1975.

Benaron, H., Boshes, B., Tucker, B., Cohen, J., Andrews, J., Fromm, E. ile Yacorzynski, G., "Effects of Anoxia Du-

ring Labor and Immediately After Birth on Subsequent Development", *American Journal of Obstetrics and Gynecology* 80, ss. 1129-1142, 1980.

Benedict, R., "Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning", *Psychiatry* 1, s. 161-167, 1938.

Bentzen, F., "Sex Ratios in Learning and Behavior Disorders", *American Journal of Orthopsychiatry* 33, ss. 92-98, 1963.

Berko, J., "The Child's Learning of English Morphology", *Word* 14, ss. 150-177, 1958.

Berscheid, E., Kişisel görüşme, 1972.

Biller, H. B., *Parental Deprivation, Family, School, Sexuality, and Society*, Lexington, Mass., D. C. Heath, 1974.

Blakemore, C., "Developmental Factors im the Formation of Feature Extracting Neurons", *The Neurosonces*, ed. F. Schmitt ile F. Worden. Cambridge, Mass., MIT Press, 1974.

Blamchard, R. W. ile Biller, H. B., "Father Availability and Academic Performance Among Third Grade Boys", *Developmental Psychology* 4 , ss. 301-305, 1971.

Blatt, M. ile Kohlberg, L., "The Effects of Classroom Moral Discussion on Children's Level of Moral Judgment", *Journal of Moral Education* 4, ss. 129-161, 1975.

Bliss, E. W. ile Branch, C. H., *Anorexia Nervosa, Its History, Psychology, and Biology*, New York, Hoeber Medical Books, 1960.

Block, J., Block, J. H. ile Harrington, D. M., "Some Misgivings About the Matching Familiar Figures Test as a Measure of Impulsivity-Reflectivity", *Developmental Psychology* 10, ss. 611-632, 1974.

Block, J. H., "Issues, Problems, and Pitfalls in Assessing Sex Differences, A Critical Review of The Psychology of Sex Differences", *Merrill-Palmer Quarterly* 22, ss. 283-308, 1976.

Bloom, A. H., "Two Dimensions of Moral Reasoning, Social Principledness and Social Humanism in Cross-Cultural Perspective", *Journal of Social Psychology* 101, ss. 29-44, 1977.

Bloom, L., *One Word at a Time,* La Hey, Mouton, 1973.

Blos, P., *On Adolescence, A Psychoanalytic Interpretation,* New York, Free Press, 1962.

Blum, R. H. ile ark., *Society and Drugs,* c. 2, College and High School Observations, San Francisco, Jossey-Bass, 1970.

Boas, G., *The Cult of Childhood,* Londra, Warburg Institute, 1966.

Bohannan, P. ile Erickson, R., "Stepping In", *Psychology Today* 11, No. 8, ss. 53-54 ile 59, 1978.

Bond, E. K., "Perception of Form by the Human Infant", *Psychological Belletin* 77, ss. 225-245, 1972.

Bourn, K., "Self Concept Development for High Risk Students in the Community College", *Essex Community College* (Maryland), 1978.

Bourne, G. ile Danforth, D. N., *Pregnancy,* New York, Harper - Row, 1975.

Bower, R. T., *Television and the Public,* New York, Holt, Reinhart and Winston, 1973.

Bower, T. G. R., "Infant Responses to Approaching Objects, an Indicator of Response to Distal Objects", *Perception and Psychophysics* 9, ss. 193-196, 1970.

——, *A Primer of Infant Development,* San Francisco, W. H. Freeman, 1977.

——, "Shtimulus Vanables Determining Space Percephon in Infants", *Science* 149, ss. 88-89, 1965.

Bowes, W., Brackbill, Y., Conway, E. ile Steinschneider, A., *The Effects of Obstetrical Medication on Fetus and Infant,* Monographs of the Society for Research in Child Development 35, No. 137, 1970.

Bradley, R. H., Caldwell, B. M. ile Elard, R., "Home Environment, Social Status and Mental Test Performance", *Journal of Educational Psychology* 69, ss. 697-701, 1977.

Brainerd, C. J., "Concept Learning and Development", *Cognitive Development from an Information Processing and a Piagetian View, Results of a Longitudinal Study*, ed. H. J. Klausmeier. Cambridge, Mass., Ballinger, 1978.

——, "Learning Research and Piagetian Theory", *Alternatives to Piaget - Critical Essays on the Theory*, ed. L. S. Siegel ile C. J. Brainerd, New York, Academic Press, 1978.

——, "The Stage Question in Cognitive-Developmental Theory", *The Behavioral and Brain Sciences* 2, ss. 173-213, 1978.

Brazelton, T. B., *Infants and Mothers, Differences in Development*, New York, Delacorte, 1969.

——, "The Infant's World", *Redbook*, ss. 24-28, November 1977.

——, "Introduction", *Organization and Stability of Neoborn Behavior, A commentary on the Brazelton Neonatal Behavior Assessment Scale*, ed. A. Sameroff. Monographs of the Society for Research in Child Development 43, ss. 1-13, 1978.

——, "Neonatal Behavioral Assessment Scale", *Clinics in Developmental Medicine* No. 50, Philadelphia, J. B. Lippincott, 1973.

Bray, G. A. ile ark., "Obesity, A Serious Symptom", *Abnormal Internal Medicine* 77, s. 797, 1972.

Brennen, W. S., Ameo, E. ile Moore, R., "Age Differences in Infants Attention to Patterns of Different Complexity", *Science* 151, ss. 354-356, 1966.

Bridger, W. H., "Sensory Habituation and Discrmination in

the Human Neonate", *The Competent Infant*, ed. L. J. Stone ile ark., New York, Basic Books, 1973.

Broadhurst, P., Pulker, D. ile Wilcock, J., "Behavioral Genetics", *Annual Review of Psychology* 25, ss. 389-415, 1974.

Bronfenbrenner, U., "Is Early Intervention Effective?" National Association for the Education of the Young Child toplantısına sunulan bildiri, Atlanta, 1972.

——. "Is Early Intervention Effective?" A Report on Longitudinal Evaluation of Preschool Programs, c. 11, Department of Health, Education, and Welfare, Yayım No. (OHD) 7630025. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1974.

Bronson, W. C. "Developments in Behavior with Age-Mates During the Second Year of Life", *Friendship and Peer Relations,* ed. M. Lewis ile L. A. Rosenblum, New York, John Wiley, 1975.

—— ile Pankey, W. B., "The Evolution of Early Individual Differences in Orientation Toward Peers", Society for Research in Child Development toplantısında okunan bildiri, New Orleans, 1977.

Brown, R., *A First Language. Cambridge*, Mass, Harvard University Press, 1973.

Brown, R., Cazden, C. ile Bellugi-Klima, U., "The Child's Grammar From I to II", *Minnesota Symposium on Child Development,* c. 2, ed. J. P. Hill. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1969.

Bruner, J. S., "Play Is Serious Business", *Psychology Today* 8, No. 8, ss. 80-83, 1975.

Burger, G., Lamp, R. ile Rogers, D., "Developmental Trends in Children's Perceptions of Parental Child-Rearing Behaviors", *Developmental Psychology* 11, s. 391, 1975.

Butterworth, G., "Perception and Cognition, Where Do We

Stand in the Mid-Seventes?" *Piaget, Psychology and Education*, ed. V. P. Varma ile P. Williams. Itasca, Ill., F. E. Peacock, 1976.

Campos, J., Langer, A. ile Krowitz, A., "Cardiac Responses to the Visual Differences in Premotor Infants", *Science* 170, ss. 196-197, 1970.

Carmichael, L., "The Onset and Early Development of Behavior", *Carmichael's Manual of Child Psychology*, ed. P. Mussen, New York, John Wiley, 1970.

Carnine, L., Yayımlanmamış doktora tezi, Kansas Üniversitesi, 1979.

Carter, C. O., "Recent Advances in Genetic Counseling", *Nursing Times* 75, ss. 1795-1789, Ekim 1979.

Casarett, L. ile Doull, J., (ed.) *Toxicology, the Basic Science of Poisons*, New York, Macmillan, 1975.

Chase, W., "Color Vision in Infants", *Journal of Experimental Psychology* 20, ss. 203-222, 1937.

Cheyne, J. A. ile Walters, R. H., "Punishment and Prohibition, Some Origins of Self-control.' *New Directions in Psychology*, c. 4, ed. T. M. Newcomb, New York, Holt, 1970.

Cheyne, J. A., "Punishment and Reasoning in the Development of Self-control", *Recent Trends in Social Learning Theory*, ed. R. D. Parke, New York, Academic Press, 1971a.

——, "Some Parameters of Punishment Affecting Resistance to Deviation and Generalization of a Prohibition", *Child Development* 42, ss. 1249-1261, 1971b.

Christensen, H. T., "Children in the Family, Relationship of Number and Spacing to Marital Success", *Marriage Today*. ed. J. E. DeBurger, New York, John Wiley, 1977.

—— ile Gregg, C. F., "Changing Sex Norms in America and Scandinavia", *Journal of Marriage and the Family*

32, ss. 616-627, 1970.
Cicirelli, V. G., "Siblings Helping Siblings", *Children as Tutors*, ed. V. L. Allen. New York, Academic Press, 1976.
Clarizio, H. F., *Toward Positive Classroom Discipline*, New York, John Wiley, 1976.
Clarren, S. K. ile Smith, D. W., "The Fetal Alcohol Syndrome", *New England Journal of Medicine* 298, ss. 1063-1067, 1978.
Coleman, J. *The Adolescent Society*, New York, Free Press, 1961.
Coleman, J. C., *Abnormal Psychology and Modern Life*, 5. yay. Glenview, III., Scott, Foresman, 1976.
Collins, J. D. ile Thomas, N. T., "Age and Susceptibility to Same Sex Peer Pressure", *British Journal of Educational Psychology* 42, ss. 83-85, 1972.
Conger, J. J., *Adolescence and Youth*, New York, Harper - Row, 1973.
Connolly, K. (ed.), *Mechanisms of Motor Skill Development*, Londra, Academic Press, 1971.
Cook, T. D., Appleton, H., Conner, R. F., Shaffer, A., Tamkin, G. ile Weber, S. J., *Sesame Street Revisited*, New York, Russel Sage Foundation, 1975.
Coopersmith, S., *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco, W. H., Freeman, 1967.
Corbin, B., *A Textbook of Motor Development*, Dubuque, Iowa, William C. Brown, 1973.
Cowan, P., *Piaget with Feeling*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1978.
Cox, F. D., *Youth, Mamage and the Seductive Society*, Dubuque, Iowa, William C. Brown, 1974.
Cromer, J., *The Mood of America Youth*, 1974. National Association of Secondary School Principals, 1974.
Cromer, R., "The Cognitive Hypotheses of Language Acquisition and Its Implications for Child Language De-

ficiencies", *Normal and Deficient Child Language,* ed. D. Morenead ile A. Morehead. Baltimore, University Park Press, 1976.

Dale, P. S., *Language Development, Structure and Function,* New York, Holt, Rmehart and Winston 1976.

David, H. P. ile Baldwin, W. P., "Childbearing and Child Development", *American Psychologist* 34, ss. 866-871, 1979.

David, M. ile Appell, G., "Mother-Child Interaction and Its Empact on the Child", *Stimulation in Infancy,* ed. A. Ambrose, New York, Academic Press, 1969.

Davis, G., *Childhood and History in America,* New York, The Psychohistory Press, 1976.

Dayton, G., Jones, M., Aiu, P., Rawson, R., Steele, B. ile Rose, M., "Developmental Study of Coordinated Eye Movements in the Human Infant", *Archives of Ophthalmology* 71, ss. 865-870, 1964.

Dearman, N. B. ile Plisko, V. W., *The Condition of Education, Statistical Report,* National Center for Education Statistics. Washington, D.C., U.S. Government Prrinting Office, 1979.

Decter, N., "Judy Blume's Children", *Commentary* 69, ss. 65-67, 1980.

Deese, J., *Psycholinguistics,* Boston, Allyn and Bacon, 1970.

deLacey, P. R. "A Cross-Cultural Study of Classificatory Ability in Australia", *Journal of Cross Cultural Psychology* 1, ss. 293-304, 1970.

De Mause, L. (ed.), *The History of Childhood,* New York, The Psychohistory Press, 1974.

Denenberg, V. H. ile Thoman, E. B., "From Animal to Infant Research", *Intervention Strategies for High-Risk Infants and Young Children,* ed. T. D. Tjossem, Baltimore, University Park Press, 1976.

Dennis, B. W., "Causes of Retardation Among Institutional

Children, Iran", *Journal of Genetic Psychology* 96, ss. 47-59, 1960.

De Palma, D. J. ile Foley, J. M., (ed.), *Moral Development, Current Theory and Research,* New York, John Wiley, 1975.

DeVries, R., "Constancy of Generic Identity in the Years Three to Six", *Society for Research in Child Development Monographs,* No. 127, 1969.

Dictionary of Occupational Titles, 4. bsk., Washington, D.C., U.S. Department of Labor, 1977.

Diepold, J. ile Young, R. D., "Empirical Studies of Adolescent Sexual Behavior, A Critical Review", *Adolescence* 9, No. 53, ss. 45-64, 1979.

Dion, K. K., "Physical Attractiveness and Evaluation of Children's Transgressions", *Journal of Personality and Social Phichology* 24, ss. 207-213, 1972.

—— ile Berscheid, E., "Physical Attractiveness and Peer Perceptions Among Children", *Sociometry* 37, ss. 1-12, 1974.

Dodson, F., *How to Father,* New York, New American Library, 1974.

Donaldson, M., *Children's Minds,* New York, W. W. Norton, 1979.

Douvan, E. ile Adelson, J., *The Adolescent Experience,* New York, John Wiley, 1966.

Drotar, D. ile ark., "Adaptation of Parents to Birth of an Infant With Congenital Malformatons, A Hospital Model", *Pediatrics* 56, s. 710, 1975.

Duberman, L., *The Reconstituted Family,* Chicago, Ill., Nelson-Hall, 1975.

Dulit, E., "Adolescent Thinking à la Piaget, The Formal Stage", *Journal of Youth and Adolescence* 1, ss. 281-301, 1972.

Dunphy, D. C. "The Social Structure of Urban Adolescent

Peer Groups", *Sociometry* 26, ss. 230-246, 1963.

Durfee, J. T. ile Lee, L. C., "Infant-Infant Interaction a Daycare Setting", American Psychological Association toplantısına sunulan bildiri, Montreal, 1973.

Durkin, D., "What Classroom Observations Reveal About Reading Comprehension Instruction", *Reading Research Quarterly* 4, ss. 484-582, 1978-1979.

Eckerman, C. O. ile Whatley, J. L., "Toys and Social Interaction Between Infant Peers", *Child Development* 48, ss. 1645-1656, 1977.

Eibl-Eibesfeldt, I., *Ethology, The Biology of Behavior*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Eilers, R. ile Minifie, F., "Fricative Discrimination in Early Infancy", *Journal of Speech and Hearing Research* 18, ss. 167-168, 1975.

Eimas, P., Siqueland, E., Jusczyk, P. ile Vigorito, J., "Speech Perception on Infants", *Science* 171, ss. 303-306, 1971.

Eisenberg, R., Coursm, D. ile Rupp, N., "Habituation to an Acoustic Pattern as an Index of Differences Among Human Infants", *The Competent Infant*, ed. L. J. Stone, ile ark., New York, Basic Books, 1973.

Eisenberg-Berg, N., "Development of Children's Prosocial Moral Judgment" *Developmental Psychology* 15, ss. 128-137, 1979.

Einstein, S., *The Use and Misuse of Drugs*, Belmont, Kaliforniya, Wadsworth, 1970.

Eitzen, D. S., "Behavior Modification on the Attitudes of Delinquents", *Behavior Research and Therapy*, c. 13. Londra, Pergamon Press, 1975.

Elder, G. H., Jr., "Democratic Parent-Youth Relations in Cross-National Perspective", *Social Science Quarterly* 49, ss. 216-228, 1968.

——, "Parental Power Legitimation and Its Effects on the

Adolescent", *Contemporary Issues in Adolescent Development*, ed. J. J. Conger, New York, Harper - Row, 1975.

Elias, J. ile Gebhard, P., "Sexuality and Sexual Learning in Childhood", *Phi Delta Kaptan* 7, ss. 401-405, 1969.

Eliot, 1. ile Dayton, C. M., "Egocentric Error and the Construct of Egocentrism", *Journal of Genetic Psychology* 128, ss. 275-289, 1976.

Elkind, D., *Children and Adolescents, Interpretive Essays on Jean Piaget*, New York, Oxford University Press, 1970.

——, "Egocentrism in Adolescence", *Child Development* 38, ss. 1025-1034, 1967.

——, *Children and Adolescents, Interpretive Essays on Jean Piaget*, New York, Oxford University Press, 1974.

——, "Recent Research on Cognitive Development in Adolescence", *Adolescence in the Life Cycle, Phisychological Change and Social Context*, ed. S. E. Dragastin ile G. H. Elder, Jr., New York, John Wiley, 1975.

——, "Understanding the Young Adolescent", *Adolescence* 13, No. 49, ss. 127-134, 1978.

Elmer, E., "A Follow-Up of Traumatized Children", *Pediatrics* 59, ss. 273-279, 1977.

Eme, R. ile Schmidt, D., "The Stability of Children's Fears", *Child Development* 49, ss. 1277-1279, 1978.

English, H. B. ile English, A. C., *A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytic Terms*, New York, David McKay, 1958.

Erikson, E. H., *Childhood and Society*, New York, W. W. Norton, 1963.

——, *Identity, Youth, and Crisis*, New York, W. W. Norton, 1968.

Eson, M. E. ile Wilkinson, H. J., *Studies for Replication in Child Development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1975.

Evans, E. D., *Comtemporary Influences in Early Childhood Education,* 2. bsk., New York, Holt, Rinehartand Winston, 1975.

Evans, H. E. ile Glass, C., *Perinahl Medicine,* New York, Harper - Row, 1976.

Fakouri, M. E., "Cognitive Development in Adulthood, A Fifth Stage? A Critique", Developmental Psychology 12, s. 472, 1976.

Falbo, T. "Does The Only Child Grow Up Miserable?" *Psychology Today* 9, No. 12, ss. 60-65, 1976.

Fantani, M. D. ile Weinstein, G., *The Disadvantaged, Challenge to Education,* New York, Harper - Row, 1968.

Fantz, R. "Origins of Form Perception", *Scientific American* 204, ss. 66-72, 1961.

——. "Pattern Vision in Young Infants", *Psychological Record* 8, ss. 43-47, 1958.

——. "Visual Perception from Birth as Shown by Pattern Selectivity", *Annals of the New York Academy of Sciences* 118, ss. 793-814, 1965.

Favonto, J. ile ark., "Beyond the Hospital, Apnea Monitoring to Prevent Sudden Infant Death Syndrome", *American Journal of Nursing* 79, ss. 101-104, 1979.

Faw, T., *Child Psychology,* New York, McGraw-Hill, 1980.

Featherstone, J., "Open-Schools - The British and U.S.A.", *The Neva Republic,* ss. 20-25, 11 Eylül 1971.

Fein, R. A., "Men and Young Children", *Men and Masculinity,* ed. J. H. Pleck ile J. Sawyer. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1974.

Fenson, L., Kagan, J., Kearsley, R. B. ile Zelazo, P. R., "The Developmental Progression of Manipulative Play in the First Two Years", *Child Development* 47, ss. 232-236, 1976.

Feshbach, S., "Aggression", *Carmichael's Manual of Child Psychology,* ed. P. Mussen, New York, John Wiley,

1970.

Fiske, E. B., "Schools vs. Television", *Parents* 55, ss. 54-58, 1980.

Fitts, W., *Manual, Tennessee Self-Concept Scale*, Nashville, Tenn., Counselor Recordings and Tests, 1974.

Flanagan, J. C., *Trends in Male/Femnle Performance on Cognitive Ability Measures*, American Institutes for Research, 1978.

Flavell, J. H., *Cognitive Development*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1977.

Forman, G. ile Kuschner, D., *The Child's Constructiom of Knoroledge, Piaget for Teaching Children*, Monterey, Kaliforniya, Brooks/Cole, 1977.

Foster, M., "Impact on the Family of Birth of a High-Risk or Dead Infant", Parent and Staff Training, Coulee Infant Development Center, La Crosse, Wisconsin, 1977.

Fowler, W., "Cognitive Learning in Infancy and Early Childhood", *Pychological Bulletin* 59, ss. 116-152, 1962.

Fraiberg, S., *Every Child's Birthright, In Defense of Mothering*, New York, Basic Books, 1977.

Freedle, R. ile Lewis, M., "Prelinguist Conversations", *Interaction, Conversation, and the Development of Language*, ed. M. Lewis ile L. Rosenblum. New York, John Wiley, 1977.

Freedman, D. G., "Constitutional and Environmental Interaction in Rearing of Four Breeds of Dogs", *Science* 127, ss. 585-586, 1958.

——. "An Evolutionary Approach to Research on the Life Cycle", *Human Development* 14, ss. 87-99, 1971.

Freundlich, D. ile Kohlberg, L., "Moral Judgment in Youthful Offenders", *Harvard University*, 1971 (teksir).

Friday, N., *My Mother, My Self*, New York, Delacorte Press,

1977.

Friedlander, B. "Receptive Language Development in Infancy", *Merrill-Palmer Quarterly* 16, ss. 7-51, 1970.

Friedman, F. A., "DES, A Potential Time Bomb", *Journal of Practical Nursing* 28, ss. 26-29, 1978.

Friedman, S., Carpenter, G. ile Nagy, A., "Decrement and Recovery Response to Visual Stimuli in the Newborn Human", *The Competent Infant,* ed. L. J. Stone ile ark. New York, Basic Books, 1973.

Friedrich, L. K. ile Stein, A. H., *Aggressive and Prosocial Television Programs and the Natural Behavior of Preschool Chidren,* Monographs of the Society for Research in Child Development, 38, No. 4, 1973.

——. "Prosocial Television and Young Children", *Child Development* 46, ss. 27-36, 1975.

Furstenberg, F. F., Jr., *Unplanned Parenthood,* New York, The Free Press, 1976.

Gagne, R., *The Conditions of Learning,* 3. bsk. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1977.

Galdston, R., "Mind Over Matter, Observations of 50 Patients Hospitalized with Anorexia Nervosa", Bildiri, Seminar on Adolescent Medicine, Harvard Medical School, The Children's Hospital Medical Center, Boston, Massachusetts, Mayıs 1978.

Gallup, G. H., "The Eleventhe Annual Gallup Poll of the Public's Attitudes toward the Public Schools", *Phi Delt Kappan* 61, No. 1, ss. 33-45, 1979.

Gander, M. J. "Conceptual Hierarchy Theory, A Theory of Cognitive Development", Yayımlanmamış doktora tezi, University of Wisconsin, 1975.

Ganz, L., "Conjunctive Neuralgating as a Mechanism Mediating the Development of Object Recognition", *Minnesota Symposia on Child Psychology,* c. 9, ed. A. Pick. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1975.

Gardiner, H. W., "Stop Making Jack (or Jill) a Dull Boy (or Girl) ... Let Them Play!" *Punchline* 7, No. 1, s. 1, 1977.

——, "The Use of Human Figure Drawings to Assess a Cultural Value, Smiling in Thailand", *Journal of Psychology* 80, s. 203-204, 1972.

—— ile Kling, J., "Quality of Teacher Characteristics as a Function of Perceived Physical Attractiveness". Yayımlanmamış yazı, 1974.

Gardiner, H. W. ile Lematawekul, D., "Second-Generation Chinese in Thailand, A Study of Ethnic Identification", *Journal of Cross-Cultural Pychology* 1, ss. 333-344, 1970.

Gardiner, H. W., Singh, U. P. ile D'Orazio, D. E., "The Liberated Woman in Three Cultures, Mantal-Role Prefe-rences in Thailand, India, and the United States", *Human Organization* 33, s. 413-415, 1974.

Gardner, G. E. ile Sperry, B. M., "School Problems, Learning Disabilities and School Phobia", *American Handbook of Psychiatry*, c. 2, ed. S. Aneh, New York, Basic Books, 1974.

Gelles, R. J., "A Profile of Violence Towards Children in the United States", Bir toplantıya sunulan bildiri, Child Abuse, Cultural Roots and Policy Options, Philadelphia, Kasım 1978.

Gelman, R., "The Nature and Development of Early Number Concepts", *Advances in Child Development and Behavior*, c. 7, ed. H. W. Reese, New York, Academic Press, 1972.

Genose, F., Tucker, G. R. ile Lambert, W. E., "Communication Skills of Bilingual Children", *Child Development* 47, ss. 1010-1014, 1976.

Getzels, J. W., "Creativity, Prospect and Issues", *Perspectives in Creativity*, ed. I. A. Taylor ile J. W. Getzels, Chi-

cago, Aldine, 1975.

Gibbs, J. C., "Kohlberg's Stages of Moral Judgment, A Constructive Critique", *Harvard Educational Review* 47, ss. 43-61, 1977.

Gibson, E., "The Development of Perception as an Adaptive Process", *American Scientist* 58, ss. 98-107, 1970.

——, Pick. A., Osser, H. ile Hammond, M., "The Role of Grapheme-Phoneme Correspondence in the Perception of Words", *American Journal of Psychology*, 1962.

Gibson, E. ile Walk, R., "The Visual Cliff", *Scientific American* 202, ss. 64-71, 1960.

Gilligan, C. "In a Different Voice, Women's Conceptions of Self and of Morality", *Harvard Educational Review* 47, ss. 481-517, 1977.

Ginsburg, H. ile Opper, S., *Piaget's Theory of Intellectual Development*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall. 1969.

Glass, G., *Teaching Decoding as Separate from Reading*, New York, Adelphi University Press, 1973.

Glick, P. C. ile Norton, A. J., "Marrying, Divorcing, and Living together in the United States Today", *Population Bulletin* 32, Washington, D. C., Population Reference Bureau, ss. 3-38, 1977.

Glickman, B. M. ile Springer, N. B., *Who Cares for the Baby?* New York, Schocken, 1978.

Gold, D. ile Andres, D., "Developmental Comparisons between Adolescent Children with Employed and Nonemployed Mothers", *Merrill-Palmer Quarterly* 24, ss. 243-254, 1978.

Goldstein, A., Dumars, K. ile Kent, D., "Minimizing the Risk of Amniocentesis for Prenatal Diagnosis", *Birth Defects, Original Article Series* 13, No. 3D, 1977.

Gordon, T., *PET, Parent Effectiveness Training*, New York,

Plume, 1975.

——, *Teacher Effectiveness Training*, New Yok, David McKay, 1974.

Gottesman, I. I. ile Shields, J., "Schizophrenia in Twins", *British Journal of Psychiatry* 112 , ss. 809-818, 1966.

Gottlieb, D. E., Taylor, S. E. ile Ruderman, A., "Cognihve Bases of Children's Moral Judgments", *Developmental Psychology* 13, ss. 547-556, 1977.

Gottman, J., Gonso, J. ile Rasmussen, B., "Social Interaction, Social Competence, and Friendship in Children", *Child Development* 46, ss. 709-718, 1975.

Gough, H., *CPI Manual*, Palo Alto, Kaliforniya, Consulting Psychologists Press, 1957.

Graebner, D. B., "A Decade of Sexism in Readers", *The Reading Teacher* 26, 1972.

Graham, F., Emhart, C., Thurston, D. ile Craft, M., "Development Three Years After Pennatal Anoxia and Other Potentially Damaging Experiences", *The Competent Infant*, ed. L. J. Stone ile ark., New York, Basic Books, 1973.

Green, A. H., "Child Abuse", *Handbook of Treatment of medieal Disorders in Childhood and Adolescence*, ed. B. B. Wolmar", J. Egan ile A. O. Ross, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1978.

Greenleaf, B. K., *Children Through the Ages*, New York, McGraw-Hill, 1978.

Grings, W. ile Dawson, M., *Emotions and Bodily Responses, A Psychophysiological Approach*, New York, Academic Press, 1978.

Groobman, D. E., Forward, J. R. ile Peterson, C., "Attitudes, Self-esteem and Learning in Formal and Informal Schools", *Journal of Educational Psyechology* 68, ss. 32-35, 1976.

Guilford, J. P., "Three Faces of Intellect", *American Psycho-*

logist 14, ss. 469-479, 1959.

Hall, G. S., *Adolescenee,* New York, Appleton, 1904.

Hallman, R. J. "Techniques of Creative Teaching", *Journal of Creative Behavior I,* ss. 325-330, 1967.

Hamburg, B. A., Kraemer, H. C. ile Jahnke, W., "A Hierarchy of Drug Use in Adolescence, Behavioral and Attitudinal Correlates of Substantial Drug Use", *American Joumal of Psychiatry* 132, ss. 1155-1163, 1975.

Hammer, S. L., "The Obese Adolescent", *The Journal of Sehool Health* 35, ss. 246-249, 1965.

Hanley, J. A. ile Robinson, J. C., "Cigarette Smoking and the Young, A National Survey", *Canadian Medial Association Journal* 114, ss. 511-517, 1976.

Haring, N. G. ile Krug D. A., "Placement in Regular Programs, Procedures and Results", *Exceptional Children* 41, ss. 413-417, 1975.

Harlow, H. F., "The Nature of Love", *American Psychologist* 13, ss. 673-685, 1958.

Harris, L., "Change, Yes -Upheavel, No", *Live,* January 8, s. 70, 1971.

Hartford, T. C., "Patterns of Alcohol Use Among Adolescents", *Psychiatrie Opinion* 12, ss. 17-21, 1975.

Hartup, W. W., "Aggression in Childhood, Developmental Perspectives", *American Psyehologist* 29, ss. 336-341, 1974.

——, "Peer Interaction and Social Organization", *Carmichael's Manual of Child Psychology* c. 2, ed. P. H. Mussen, New York, John Wiley, 1970.

Hathaway, S. R. ile Monachesi, E. D., *Adolescent Personality and Behavior,* Minneapolis, The University of Minesota Press, 1963.

Havighurst R. J., *Developmental Tasks and Educeatin,* 3. bsk. New York, David McKay Co., 1972.

Hayghe, H. "Families and the Rise of Working Wives - An

Overview", *Monthly Labor Review* 99, No. 5, ss. 12-19, 1976.

Haynes, H., White, B. ile Held, R., "Visual Accommodation in Human Infants", *The Competent Infant*, ed. L. J. Stone ile ark., New York, Basic Books, 1973.

Heald, F. P. ile Khan, M. A., "Obesity", *Medical Care of the Adolescent*, 3. bsk., ed. J. R. Gallagher, F. P. Heald ile D. C. Garell, New York, Appleton-Century-Crofts, 1976.

Heber, F. R., "Sociocultural Mental Retardation - A Longitudimal Study", *Primary Prevention of Psychopathology*, c. 2. Environmental Influences, ed. D. Forgays. Hanover, N. H., University Press of New England, 1978.

Heber, R. H. ile ark., "Rehabilitation of Families at Risk for Mental Retardation", Progress Report, SRA, Department of Health, Education, and Welfare, Washington, D.C., U.S. Goverment Printing Office, 1972.

Henry, L. B. ile Gillies, P., "Body Type, Body Esteem, School and Leisure, A Study of Overweight, Average, and Underweight Adolescents", *Journal of Youth and Adolescence* 7, ss. 181-195, 1978.

Hermes, P. "My Own Experience", *American Baby* 4, s. 36, 1979.

Hersh, R., Reimer, J. ile Paolitto, D. P., *Promoting Moral Growth, From Piaget to Kohlberg*, New York, Longman, 1979.

Hetherington, E. M., "Divorce, A Child's Perspective", *American Psychologist* 34, ss. 851-858, 1979.

——, "Effects of Father Absence on Personality Development in Adolescent Daughters", *Developmental Psychology* 7, ss. 313-326, 1972.

——, "Effects of Paternal Absence on Sex-Typed Behaviors of Negro and White Preadolescent Males", *Journal of Personality and Social Psychology* 4, s. 87-91, 1966.

——, Cox, M. ile Cox, R., "The Aftermath of Divorce", *Mother-Child, Father-Child Relations*, ed. J. H. Stevens, Jr. ile M. Matthews. Washington, D. C., National Association for the Education of Young Children, 1978.

——, Beyond Father Absence", *Contemporary Readings in Child Psychology*, ed. E. M. Hetherington ile R. D. Parke, New York, McGraw-Hill, 1977.

Hetherington, E. M. ile Morris, W. N. "The Family and Primary Groups", *Introductory Psychology in Depth, Developmental Topics*, ed. W. H. Holtzman, New York, Harper-Row, 1978.

Hetherington, E. M. ile Parke, R. D., *Child Psychology, A Contemporary view*, 2. bsk., New York, McGraw-Hill, 1979.

Hicks, D. J., "Limitation and Retention of Film-Mediated Aggressive Peer and Adult Models", *Journal of Personality and Social Psychology* 2, ss. 97-100, 1965.

Hiernaux, J. "Ethnic Differences in Growth and Development", *Eugenics Quarterly* 15, 1968.

Higgins-Trenk, A. ile Gaithe, A. J. H., "Elusiveness of Formal Operational Thought in Adolescents", Proceedings, 79th Annual Convention, American Psychological Association, s. 108, 1971.

Himmelberger, D. U. ile ark., "Cigarette Smoking During Pregnancy and the Occurrence of Spontaneous Abortion and Congenital Abnormality", *American Journal of Epidemiology* 108, ss. 470-479., Aralık 1978.

Hoffman, L. W., "Effects of Maternal Employment on the Child, A Review of the Research", *Developmental Psychology* 10, ss. 204-228, 1974.

——, "Maternal Employment, 1979", *American Psychologist* 34, ss. 859-865, 1979.

Hoffman, M. L., "Empathy, Role-Taking, Guilt, and Development of Altruistic Motives", *Moral Development and*

Behavior, ed. T. Lickona, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.

——, "Moral Development", *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 3. bsk., ed. P H. Mussen. New York, John Wiley, 1970.

Holstein, C. B., "Irreversible, Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgment, A Longitudinal Study of Males and Females", *Child Development* 47, ss. 51-61, 1976.

Holt, G., "Effect of Reinforcement Contingencies on Increasing Programmed Reading and Mathematics Behaviors in First Grade Children", *Journal Experimental Child Psychology* 12, ss. 362-369, 1971.

Honzik, M. P., "Value and Limitations of Infant Tests, An Overview", *Origins of Intelligence*, ed. M. Lewis. New York, Plenum, 1976.

Horner, M., "Femininity and Successful Achievement, A Basic Inconsistency", *Feminine Personality and Conflict,* ed. J. M. Bardwich ile ark. Belmont, Kaliforniya, Brooks/Cole, 1970.

Horrocks, J. E., *The Psychology of Adolescence,* 3. bsk. Boston, Houghton Mifflin, 1969.

Howell, M. C., "Effects of Maternal Employment on the Child", *Pediatrics* 52, s. 327-343, 1973.

Huenemann, R. L. ile ark., *Teenage Nutrition and Physique. Springfield,* Ill., Charles C. Thomas,

Hufton, I. ile Oates, R. K., "Nonorganic Failure to Thrive, A Long-Term Follow-Up", *Pediatrics* 59, ss. 73-77, 1977.

Hunt, M., *Sexual Behavior in the 1970's,* Chicago, Playboy Press, 1974.

Imperato-McGinley, J., Guerro, L., Gautier, T. ile Peterson, R., "Steroid 5-reductase Deficiency in Man, An Inherited Form of Male Pseudohermaphrodism", *Science*

116, ss. 1213-1216, 1974.

Inhelder, B. ile Piaget, J., *The Growth of Logical Thinking From Childhood to Adolescence, An Essay on the Construction of Formal Operational Structures,* ed. A. Parsons ile S. Milgram. New York, Basic Books, 1958.

Jackson, D., *The Jackson Personality Inventory,* London, Ontario, Author, 1970.

Jagielski, J. J., "Inductive Disciplin and Moral Behavior, A Review of the Literature", Yayımlanmamış yüksek lisans semineri bildirisi, *University of Wisconsin-La Crosse,* 1977.

Janus, S. S., "The Great Comedians, Personality and Other Factors", *American Journal of Psychoanalysis* 35, ss. 167-174, 1975.

Jersild, A. T., Markey, F. V. ile Jersild, C. L., *Children's Fears, Dreams, Wishes, Daydreams, Likes, and Dislikes, Pleasant and Unpleasant Memories,* Child Development Monographs No. 12, 1933.

Johnson, N. S. ile Peck, R., "Sibship Composition and the Adolescent Runaway Phenomenon", *Journal of Youth and Adolescence* 7, ss. 301-305, 1978.

Jones, E. T., "Needs of Negro Youth", *The Young Adult, Identity and Awareness,* ed. G. D. Winter ile E. M. Nuss. Glenview, III., Scott, Foresman, 1969.

Juel-Nielsen, N., "Individual and Environment, A Psychiatric-Psychological Investigation of Monozygous Twins Reared Apart", *Acta Psychiatrica et Neurologica Scandinavica,* Monograph Suppl, s. 183, 1965.

Kagan, J., "The Determinants of Attention in Infants", *American Scientist* 58, ss. 298-306, 1970.

——, "Reflection-Impulsivity, The Generality and Dynamics of Conceptual Tempo", *Journal of Abnormal Psychology* 71, ss. 17-24, 1966.

—— ile Messer, S. B., "A Reply to 'Some Misgivings about

the Matching Familiar Figures Test as a Measure of Reflection-Impulsivity'", *Developmental Psychology* 1, ss. 244-248, 1975.

Kallman, F. J., *Heredity in Health and Mental Disorder,* New York, W. W. Norton, 1953.

Kamii, C. ile Dewes, R., "Piaget for Early Education", *The Preschool in Acton,* 2. bsk., ed. M. C. Day ile R. K. Parker, Boston, Allyn and Bacon, 1977.

Kamin, L. J., *The Science and Politics of IQ. Potomac,* Md., Erlbaum Associates, 1974.

Kandel, D. B. ile Gaust, R., "Sequence and Stages in Patterns of Adolescent Drug Use", *Archives of General Psychiatry* 32, ss. 923-932, 1975.

Kantner, J. F. ile Zelnik, M., "Sexual Experience of Young Unmarried Women in the United States", *Family Planning Percspectives* 4, ss. 9-18, 1972.

Kaplan, L. J., "The Concept of the Family Romance", *Psychoanalytic Review* 61, No. 2, ss. 16-202, 1974.

Kassenbaum, G., *Delinquency and Social Policy,* Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1974.

Katchadourian, H., *The Biology of Adolescence,* San Francisco, W. H. Freeman, 1977.

Katz, I., "The Socialization of Academic Motivation in Minority Group Children", *Nebraska Symposium on Motivation* 15, ss. 133-191, 1967.

Kay, H., "The Development of Motor Skills from Birth to Adolescence", *Principles of Skill Acquistion,* ed. I. Bilodeau, New York, Academic Press. 1969.

Kelly, J. B. ile Wallerstein, J. S., "The Effects of Parental Divorce, Experiences of the Child in Early Latency", *American Journal of Orthopsychiatry* 46, ss. 20-32, 1976.

Keniston, K., *Young Radicals, Notes on Committed Youth,* New York, Harcourt, Brace and World 1968.

——, "Youth, A New Stage of Life", *The American Scholar* 39, ss. 631-641, 1970.

Kennedy, E. M., "The New Sexuality, Here Comes Everybody", *Journal of Clinical Child Pscyhology* 3, No. 3, ss. 56-59, 1974.

Kennedy, W. A., "Social Phobia, Rapid Treatment of Fifty Cases", *Journal of Abnormal Psychology* 70, ss. 285-289, 1965.

Kennel, J. H. ile ark., "Maternal Behavior One Year After Early and Extended Post-Partum Contact", *Developmental Medicine and Child Neurology* 16, s. 2, 1974.

Kessen, W., "The American Child and Other Cultural Inventions", *American Psychologist* 34, No. 10, ss. 815-820, Ekim 1979.

——, Haith, M. ile Salapatek, P., "Infancy", *Carmichael's Manual of Child Psychology*, ed. P. Mussen, New York, John Wiley, 1970.

Kestenberg, J. S. "The Effect on Parents of the Child's Transition into and out of Latency", *Parenthood,* ed. E. J. Anthony. Boston, Little, Brown, 1970.

Key, M. R., "The Role of Male and Female in Children's Books-Dispelling AU Doubt", *Contemporary Reading in Child Psychology*, ed. E. M. Hethermgton ile R. D. Parke, New York, McGraw-Hill, 1977.

Keyes, R., The *Height of Your Life*, Boston, Little, Brown, 1980.

Kimmel, C. A., Wilson, J. ile Schumacher, H., "Studies on Metabolism and Identification of the Causative Agent in Aspirin Teratogenesism Rats", *Teratology* 4, ss. 15-24, 1971.

Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B. ile Martm, C. E., *Sexual Behavior in the Human Female,* Philadelphia, W. B. Saunders, 1953.

——, *Sexual Behavior in the Human Male*, Philadelphia, W.

B. Saunders, 1948.

Klahr, D., ile Wallace, J. G., *Cognitive Development-An Information Processing View.* Hillsdale N. J., Erlbaum Associates, 1976.

Klaus, D., Herson, M. ile Bellack, A. S., "Survey of Dating Habits of Male and Female College Students, A Necessary Precursor to Measurement and Modification", *Journal of Clinical Psychology* 33, ss. 369-375, 1977.

Klausmeier, H. J., "Cognitive Learning and Development from ar. Information Processmg and Kagehan Perspective", American Educational Research Association toplantısına sunulan bildiri, San Francisco, Nisan 1979.

——, Ghatala, E. S. ile Frayer, D. A., *Conceptual Learning and Development-A Cognitive View*, New York, Academic Press, 1974.

Klein, N. C., Alexander, J. F. ile Parsons, B. V., "Impact of Family Systems Intervention on Recidivism and Sibling Delinquency, A Model of Primary Prevention and Program Evaluation", *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 45, ss. 469-474, 1977.

Klerman, L. ile Jekel, J. F., *School-Age Mothers,* Hamden, Conn., The Shoe String Press, 1973.

Kohlberg, L., "The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order", *Vita humana* 6, ss. 11-33, 1963.

——, "Moral Stages and Moralization, The Cognitive-Developmental Approach", *Moral Development and Behavior,* ed. T. Lickona, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.

—— ile Gilligan, C., "The Adolescent as a Philosopher, The Discovery of the Self in a Post Conventional World", *Daedalus* 100, ss. 1051-1086, 1971.

Kohlberg, L. ile Kramer, R., "Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development",

Human Development 12, ss. 93-120, 1969.

Kohler, M. C. ile Dollar, B. "An Antidote to Alienation", *The Center Magazine* 9, No. 3, 1976.

Kolansky, H. ile Moore, W. T., "Marijuana, Can It Hurt You?" *Journal of the American Medical Association* 232, ss. 923-924, 1975.

Kopplin, D. A. ile Greenfield, T. K., "Changing Pattern of Substance Use on Campus, A Four Year Follow-Up Study", *International Journal of Addictions* 12, ss. 73-94, 1977.

Kramer, R., "Moral Development in Young Adulthood", Yayımlanmamış doktora tezi, Chicago Üniversitesi, 1968.

Krebs, R. L. "Moral Judgment and Ego Controls as Determinants of Resistance to Cheating", Yayımlanmamış yazı, 1971.

Krogman, W. M., *Growth of Head, Face, Trunk and Limbs in Philadelphia White and Negro Children of Elementary and High School Age,* Monographs of the Society for Research in Child Development, 35, Serial No. 136, 1970.

Kron, R. E., "Instrumental Conditionig of Nutritive Sucking Behavior in the Newborn." *The Competent Infant,* ed. L. J. Stone, ile ark. New Yok, Basic Books, 1973.

——, Stein, M. ile Goddard, K., "Newborn Sucking behavior Affected by Obstetric Medication", *The Competent Infant,* ed. L. J. Stone, ile ark. New York, Basic books, 1973.

Kuder, G. F., *Kuder Preference Record,* Chicago, Science Research Associates, 1976.

Lamb, M. E., "The Father's Role in the Infant's Social World", Mother/Child, Father/Child Relationships, ed. J. Stevens ile M. Mathews, Washington, D. C., National Association for Education of Young Children,

1978.

——, "Influence of the Child on Marital Ouality and Family Interaction During the Prenatal, Perinatal and Infancy Period", *Contributions of the Child to Marital Ouality and Family Interaction Through the Life Span*, ed. R. M. Lerner ile G. D. Spanier, New York, Academic Press, 1979.

——, "Paternal Influences and Father's Role", *American Psychologist* 34, ss. 938-943, 1979.

——, *The Role of the Father in Child Development*, New York, John Wiley, 1976.

——, Owen, M. T. ile Chase-Lansdale, L., "The Father-Daughter Relationship, Past, Present, and Future", *Becoming Female*, ed. C. B. Kopp ile M. Kirkpatrick, New York, Plenum, 1979.

Lande, N. ile Slade, A., *Stages, Understanding How You Make Your Moral Decisions*, New York, Harper-Row, 1979.

Lassers, E., Nordan, R. ile Bladholm, S., "Steps in the Return to School of Children with School Phobia", *American Journal of Psychiatry* 130, ss. 265-268, 1973.

Lavatelli, C., *Early Childhood G'rriculum-A Piaget Program*, Boston, American Science and Engineering, 1970.

La Voie, J. C., "The Effects of an Aversive Stimulus, a Rationale, and the Sex of the Child on Punishment EffecEveness and Generalization", *Child Development* 44, ss. 505-510, 1973.

——, "Cognitive Determinants of Resistance to Deviation in Seven-, Nine; and Eleven year-old Children of Low and High Maturity of Moral Judgment", *Child Development* 70, ss. 393-403, 1974.

——, "Ego Idendity Formation on Middle Adolescence", *Journal of Youth and Adolescence* 5, ss. 371-385, 1976.

Lawton, J. T. ile Hooper, F. H., "Piagetian Theory and

Early Childhood Education", *Alternatives to Piaget-Critical Essays on the Theory*, ed. L. S. Siegel ile C. J. Brainerd, New York, Academic Press, 1978.

Layzer, D., "Science or Superstion? A Physical Scientist Looks at IQ Controversy"; *The I.Q. Controversy*, ed. N. Block ile G. Dworkin, New York, Pantheon, 1976.

Leboyer, F., *Birth Without Violence*, New York, Alfred A. Knopf, 1975.

Lee, L. C., "Toward a Cognitive Theory of Interpersonal Development, Importance of Peers", *Friendship and Peer Relations*, ed. M. Lewis ile L. A. Rosenblum, New York, John Wiley, 1975.

Lee, L. L., *Developmental Sentence Structure*, Evanston. Ill., Northwestem University Press, 1974.

Lefrancois, G. R., *Of Children. Belmont*, Kaliforniya, Wadsworth, 1977.

Leifer, A. D. vd. "Effects of Mother-Infant Separation on Maternal Attachment Behavior", *Child Development* 43, s. 1203, 1972.

LeMasters, E. E., "Parenthood as Crisis", *Marriage Today*. ed. J. E. DeBurger, New York, John Wiley, 1977.

Leon, J., "Trends in Drug Use Among Young People in Oshawa, Prevalence and Responses", *Canada's Mental Health* 25, ss. 6-10, 1977.

Lemer, R. M. ile Knapp, J. R., "Actual and Perceived Intrafarmilial Attitudes of Late Adolescents and Their Parents", *Journal of Youth and Adolescence* 4, ss. 17-36, 1975.

Lemer, R. M. ile Spanier, G. B., *Adolescent Development*, New York, McGraw-Hill, 1980.

Lesser, G. S., *Children and Television*, Lessons from Sesame Street. New York, Vintage Books, 1974.

Lesser, H., *Television and the Preschool Child*, New York, Academic Press, 1977.

Leventhal, A. S. ile Lipsitt, L. P., "Adaptation, Pitch Discrimination, and Sound Localization in the Neonate", *Child Development* 35, ss. 759-767, 1964.

Levin, G., *A Self-directing Guide to the Study of Child Psychology*, Monterey, Kaliforniya, Brooks/ Cole Publishing Company, 1973.

Levinson D. J., *The Seasons of a Man's Life*, New York, Ballantme, 1978.

Lewis, K., Lippitt, R. ile White, R. K., "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created 'Social Climates'", *Journal of Social Psychology* 19, ss. 271-299, 1939.

Lewis, M. "Early Sex Differences in the Human", *The Psychology of Women*, ed. J. H. Williams, New York, W. W. Norton, 1979.

——, Bartels, B., Campbell, H. ile Goldberg, S., "Individual Differences in Attention, The Relations Between Infant's Condition at Birth and Attention Distribution Within the First Year", *The Competent Infant*, ed. L. J. Stone ile ark., New York, Basic Books, 1973.

Lewis, M., ile Rosenblum L. A. (ed.), "Introduction", *Interaction, Conversation and the Development of Language* New York, John Wiley, 1977.

Lieberman, M. W. "Early Developmental Stress and Later Behavior", *The Competent Infant*, ed. L. J. Stone ile ark., New York, Basic Books, 1973.

Liebert, R. M., "Observational Learning, Some Social Applications", *Fourth Western Symposium on Learning*, ed. P. Elich. Bellingham, Wash., Washington State College, 1973.

——, Neale, J. M. ile Davidson, E. S., *The Early Window*, Effects of Television on Children and Youth, New York, Pergamon, 1973.

Lindzey, B., Loehlin, J, Manosevitz, M. ile Thiessen, D.,

"Behavioral Genetics", *Annual Review of Psychology* 22, ss. 39-94, 1971.

Lipsitt, L. "Babies, They're Smarter Than They Look", *Psychology Today*, Dec. 1971.

——, "The Synchrony of Respiration, Heartrate and Sucking in the Newborn", *Biologic and Clinical Aspects of Brain Development,* Evansville, Ind., Mead Johnson, 1975.

Lipton, M. A., "Early Experience and Plasticity in the Central Nervous System", *Intervention Strategies for High-Risk Infants and Young Children,* ed. T. D. Tjossem. Baltimore, University Park Press, 1976.

Lockwood, A., "The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School-age Subjects, A Critical Review of Recent Research", *Review of Educational Research* 48, ss. 325-364, 1978.

Lorenz, K., *Evolution and Modification of Behavior,* Chicago, University of Chicago Press, 1965.

——, "The Evolution of Behavior", *Scientific American* 199, ss. 67-78, 1958.

Lovaas, I,. "A Behavior Therapy Approach to the Treatment of Childhood Schizophrenia", *Minnesota Symposia on Child Development,* ed. I. P. Hill. Minneapolis, University of Minnesato Press, 1967.

Luckey, E. ile Nass, G. A., "A Comparison of Sexual Attitudes and Behavior an International Sample", *Journal of Marriage and the Family* 31, ss. 364-379, 1969.

Lyle, J. ile Hoffman, H. R., "Children's Use of Television and Other Media", *Television in Day-to-Day Life, Patterns of Use,* ed. E. A. Rubinstein, G. A. Comstock, ile J. P. Murray, Washmgton, D.C., U.S. Government Printmg Office, 1972.

——, "Explorations in Patterns of Television Viewing by Preschool-Age Children", *Television and Social Behavi-*

or, C. 4, ed. E. A. Rubinstein, G. A. Comstock, ile J. P. Murray, Washington D.C., U.S. Govemment Printing Office, 1972.

Lynn, D. B., *The Father, His Role in Child Development*, Monterey, Kaliforniya, Brooks/Cole, 1974.

Maccoby, E. E. ile Jacklin, C. N., *The Psychology of Sex Differences*, Stanford, Kaliforniya, Stanford University Press, 1974.

——, *Social Development, Psychological Growth and the Parent-Child Relationship*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1980.

MacFarlane, A., *The Psychology of Childbirth*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1977.

MacKinnon, D. W., "IPAR's Contribution to the Conceptualization and Study of Creativity", *Perspectives in Creativity*, ed. I. A. Taylor ile J. W. Getzels, Chicago, Aldine, 1975.

MacMillan, Donald L., *Mental Retardation in School and Society*, Boston, Little, Brown, 1977.

Manosevitz, M., Prentice, N. M. ile Wilson, F., "Individual and Family Correlate of Imaginary Companions in Preschool Children", *Developmental Psychology* 8, s. 72-79, 1973.

Mansfield, R. S., Busse, T. V. ile Krepelka, E. J., "The Effectiveness of Creativity Training", *Review of Educational Research* 48, ss. 517-536, 1978.

Marjoribanks, K., "Socioeconomic Status and Its Relation with Cognitive Performance As Mediated Through the Family Environment", *Genetics Environment and Intelligence*, ed. A. Oliverio, Amsterdam, Elsevier, 1977.

Marlow, D. R., *Textbook of Pediatric Nursing*, 5. bsk. Philadelphia, W. B. Saunders, 1977.

Martinson, R., a. *The Identification of the Gifted and Talented*, Eğitim Kılavuzu, The National Summer Leaders-

hip Training Institute on Education on the Gifted and Talented. Los Angeles Kaliforniya, 1974.

Martorano, S. C., "The Development of Formal Operational Thought", Yayımlanmamış doktora tezi, Rutgers Üniversitesi 1974.

Mason, K. O., Czajka, J. L. ile Arber, S., "Change in U.S. Women's Sex-Role Attitudes, 1964-1974", *American Sociological Review* 41, ss. 573-596, 1976.

Masters, W. H. ile Johnson, V., *E Human Sexual Inadequacy*. Boston, Brown, 1970.

Matas; L., Arend, R. A. ile Sroufe, L. A., "Continuity of Adaptation in the Second Year, The Relationship Between Quality of Attachment and Later Competence", *Child Development* 49, ss. 547-556, 1978.

Matteson, D. R., *Adolescence Today, Sex Roles and the Search for Identity*, Hornewood, III., Dorsey Press, 1975.

Maugh, T. H. "Marijuana, New Support for Immuno and Reproductive Hazards", *Science* 190, ss. 865-867, 1975.

McCall, R. B., Appelbaume, M. I. ile Hozartz, P. S., *Developmental Changes in Mental Performance*, Monographs of the Society for Research in Child Development 38, Series 3, s. 1503, 1973.

McCandless, B. R. ile Coop, R. C., *Adolescents, Behavior and Development*, 2. bsk., New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.

McCray, J., *Human Sexuality*, New York, D. Van Nostrand Company, 1967.

McClearn, G. E., "Genetic Influences on Behavior and Development", *Carmichael's Manual of Child Psychology*, ed. P. Mussen, New York, John Wiley, 1970.

McCluskey, K. A. ile Wright, J. C., "Reflection-Impulsivity and Age as Determinants of Visual Scaurung Strategy and Preschool Activities", Society for Research in

Child Development toplantısına sunulan bildiri, Denver, Nisan 1975.

McGhee, P. E., "Children's Appreciation of Humor", *Child Development* 47, ss. 420-426, 1976.

McGraw, M. B., *Growth, Study of lohnny and Jimmy*, New York, Appleton-Century, 1935.

——, "Mituration of Behavior", *Manual of Child Psychology*, ed. L. Carmichael, New York, John Wiley, 1946.

McKinney, J. P., Fitzgerald, H. E. ile Strommen, E. A., *Developmental Psychology, The Adolescent and Young Adult*, Homewood, IU., Dorsey, 1977.

Mead, M., *Coming of Age in Samoa*, New York, New American Library, 1950.

——, *Culture and Committment, A Study of the Generation Gap*, Garden City, New York, Doubleday, 1970.

Medinnus, G. R., *Child Study and Observation Guide*, New York, John Wiley and Sons Inc. 1976.

Melville, K., *Marriage and Family Today*, New York, Random House, 1977.

Mendes, H., "Single Fathers", *Family Coordinator* 25, ss. 439-444, 1976.

Menyuk, P., *Language and Maturation*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1978.

Mercer, J. ile Lewis, J. F., *System of Multi-cultural Pluralistic Assesment, Conceptual and Technical Manual*, Riverside, Kaliforniya, Institute for Pluralistic Assessment Research and Training, 1978.

Messer, S. B., "Reflection-Impulsivity, A Review", *Psychological Bulletin* 83 , ss. 1026-1052, 1976.

Nagera, H., "The Imaginary Companion, Its Significance for Ego Development and Conflict Solution", *The Psychoalnalytic Study of the Child*, ed. A. Freud, New York, International Universities Press, 1969.

National Center for Health Statistics, *Vital Health Statistics*,

Series 11, No. 147, 1975.

Neimark, E. D., "Intellectual Development During Adolescence", *Review of Child Development Research*, c. 4, ed. F. Horowitz, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

Nelson, K., *Structure and Strategy in Learning to Talk*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 38, No. 1 - 2, 1973.

Nelson, M. ile Forfar, J., "Associations Between Drugs Administered During Pregnancy and Congenital Abnormalides of the Fetus", *British Medical Journal*, ss. 523-527, 1971.

Newman, H. H., Freeman, F. N. ile Holzinger, K. J., *Twins, A Study of Heredity and Environment*, Chicago, University of Chicago Press, 1937.

Nora, J. J. ile Fraser, C., *Medical Genetics, Principles and Pmctice*, Philadelphia, Lea-Febiger, 1974.

Nora, J., Vargo, T., Love, K. ile McNamara, D., "Dexamphetamine, A Possible Environmental Trigger in Cardiovascular Malformahons", *Lancet* 1, ss. 1290-1291, 1970.

Nordheimer, J., "The Family in Transition, A Challenge from Within" *New York Times*, 27 Kasım 1977.

Nummendal, S. ile Bass, S., "Effects of the Salience of Intention and Consequences on Children's Moral Judgments", *Developmental Psychology* 12, ss. 475-476, 1976.

Nuttal, E. V., "Test Review-SOMPA", *Journal of Educational Measurement* 16, ss. 285-290, 1979.

O'Donnell, W. J., "Adolescent Self-Esteem Related to Feelings Toward Parents and Friends", *Journal of Youth and Adolescence* 5, 1976.

Offer, D., Ostrov, E. ile Howard, K. I., "The Self-Image of Adolescents, A Study of Four Cultures", *Journal of Yo-*

uth and Adolescence 6, ss. 265-279, 1977.

Oliver, L., "Women in Aprons, The Female Stereotype in Children's Readers", *Elementary School Journal* 74, ss. 253-259, 1974.

——, "Our New Elite", *U.S. News - World Report*, 25 Şubat, s. 65-68, 1980.

Packard, V., *The Sexual Wilderness, The Contemporary Upheaval in Aviale-Female Relationships*, New York, Pocket Books, 1970.

Parke, R. D., "Punishment in Children, Effects, Side Effects, and Alternate Strategies", *Psychological Processes in Early Education*, ed. H. L. Hom, Jr. ile P. A. Robinson, New York, Academic Press, 1977.

——, "Perspectives on Father-Infant Interaction", *Handbook of Infant Development*, ed. J. D. Osofsky, New York, John Wiley, 1979.

—— ile Collmer, C. "Child Abuse, An Interdisciplinary Analysis", *Review of Child Development Research*, ed. E. M. Hetherington, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

Parke, R. D. ile Sawin, D., "Infant Chracteristics and Behavior as Elicitors of Matemal and Paternal Responsibility in the Newborn Period", Society for Research in Child Development yılaşırı toplantısına sunulan bildiri, Denver, 1975.

Parlee, M. B., "The Fnendship Bond", *Psychology Today* 13, No. 4, ss. 43-54, 113, 1979.

Parten, M. B., "Social Parhcipation Among Preschool Children", *Journal of Abnormal and Social Psychology* 27, ss. 243-269, 1932.

Patterson, G. R., "The Aggressive Child, Victim and Architect of a Coercive System", *Behavior Modification and Families*, ed. E. J. Marsh, L. A. Hamerlynck ile L. C. Handy. New York, Brunner/Mazel, 1976.

——, "A Performance Theory for Coercive Family Interactions", *The Analysis of Social Interactions, Methods, Issues and Illstrations,* ed. R. B. Caims. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum Associates, 1979.

Peel, E. A., *The Nature of Adolescent Judgment,* New York, Wiley-luterscience, 1971.

Peiper, A., *Cerebral Function in Infancy and Childhood,* New York, Consultants Bureau, 1963.

Peterson, A. "Can Puberty Come Any Earlier?" *Psychology Today* 12, No. 9, ss. 45-47, 1979.

Piaget, J., "Adolescence, Thought and Its Operation", *Adolescence, Studies in Development,* ed. Z. M. Cantwell ile P. N. Svajiian, Itasca, 111., F. E. Peacock, 1974.

——, *The Child's Conception of Number,* New York, Humanities Press, 1952.

——, "Development and Learning", *Piaget Rediscovered,* ed. R. Ripple ile V. Rockcastle, Ithaca, N. Y., Cornell University Press, 1964.

——, "The General Problems of the Psychobiological Development of the Child", *Discussions on Child Development,* C. 4, ed. J. M. Tanner ile B. Inhelder, New York, International Universities Press, 1960.

——, "Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood", *Human Development* 15, ss. 1-12, 1972.

——, *The Moral Judgment of the Child,* New York, Collier, 1962 (ilk baskı 1932).

——, *The Origins of Intelligence in Children,* New York, International Universities Press, 1952.

—— ile Inthelder, B., *The Psychology of the Child,* çev. Helen Weaver, New York, Basic Books, 1969.

Piers, E., *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale,* Nanchville, Tenn, Counselor Recordings and Tests, 1969.

Pilling, D. ile Pringle, M. K., *Controversial Issues in Child*

Development, New York, Schocken Books, 1978.

Pines, M. "Invisible Playmates", *Psychology Today* 12, No. 4, ss. 38-41 ve 107, 1978.

Place, D. M., "The Dating Experience for Adolescent Girls", *Adolescence* 10, No. 38, ss. 157-174, 1975.

Plumb, J. H., "The Great Change in Children", *Rethinking Childhood,* ed. A. Skolnick, Boston, Little Brown, 1976.

Plummer, G. W., "Anomalies Occurring in Childen Exposed in Utero do Atomic Bomb in Hiroshima", *Pediatrics* 10, ss. 687-692, 1952.

Pomeroy, W. B., "Homosexuality", *The Same Sex,* ed. R. E. Weitge, Philadelphia, Pilgrim Press, 1969.

Powell, G. J. ile Fuller, M., "Self-Concept and School Desegregation", *American Journal of Orthopsychiatry* 40, ss. 303-304, 1970.

Price-Williams, D. R., "Abstract and Concrete Modes of Classification in a Primitive Society", *British Journal of Educational Psychology* 32, ss. 50-61, 1962.

Provence, S. ile Lipton, R., *Infants in Institutions, A Comparistm of Their Development with Family Reared Infants,* New York, International University Press, 1962.

Provence, S., Naylor, A. ile Patterson, J., *The Challenge of Daycare,* New Haven, Connecticut, Yale University Press, 1977.

Purkey, W. W., *Self-Concept and School Achievernent,* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1970.

Pushaw, D., *Teach Your Child to Talk,* New York, CDBCO Standard Publishing, 1976.

Quanty, C. B. ile Davis, *A. Observing Children,* Port Washington, NY, Alfred Publishing Company, Inc., 1974.

Rappaport, L., "Adult Development, Faster Horses ... and More Money", *Personnel and Guidance Journal* 55, No. 3, s. 106-108, 1976.

Rarick, G., "Concepts of Motor Learning, Implications for Skill Development in Children", *Child in Sport and Physical Activity,* ed. W. Albinson ile G. Andrew, International Series on Sport Sciences. Baltimore, University Park Press, 1976.

Raths, L. E., Harmin, M. ile Simon, S. B., *Valus and Teaching,* Columbus, Ohio, Merril, 1966.

——, *Values and Teaching,* Columbus Ohio, Merril, 1978.

Redmore, C. D. ile Loevinger, J., "Ego Development in Adolescence, Longitudinal Studies", *Journal of Youth and Adolescence* 8, ss. 1-20, 1979.

Rest, J. R., *Development in rudging Moral Issues,* Minneapolis. University of Minnesota Press, 1979.

——, "New Approaches in the Assessment of Moral Judgment", *Moral Development and Behavior,* ed. T. Lickona. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.

——, *Personal Communication,* January 23, 1980.

——, Turiel, E. ile Kohlberg, L., "Relations Between Level of Moral Judgment and Preference and Comprehension of the Moral Judgment of Others", *Journal of Personality* 37, ss. 225-252, 1969.

Rheingold, H. ile Cook, K. V., "The Contents of Boys' and Girls' Rooms as an Index of Parents' Behavior", *Child Development* 46, ss. 459-463, 1975.

Rheingold, H., Gewirtz, J. ile Ross, H., 'Social Conditioning of Vocalizations in the Infant", *Journal of Comparative Psychology* 52, ss. 68-73, 1959.

Rice, R. D., "Premature Infants Respond to Sensory Stimulation", *APA Monitor* 6, No. 11, 1975.

Rich, J., "Effects of Children's Physical Attactiveness on Teacher's Evaluations", *Journal of Educational Psychology* 67, ss. 599-609, 1975.

Richarz, A. S., *Understanding Children Through Observation,* St. Paul, Mn, West Publishing Company, 1980.

Riesen, A. H. "Arrested Vision", *Scientific American* 183, ss. 16-19, 1950.

Rioux, J. W., *The Disadvantaged Child in School,* The Disadvantaged Child, ed. J. Helmuth, New York, Brunner/Mazel, 1968.

Robertson, M. ile Halyerson, L., "The Developing Child - His Changing Movement", *Physical Education for Children, A Focus on the Teaching Process,* ed. B. Logsdon, ile ark. Philadelphia, Lea-Febiger, 1977.

Robinson, I. E., King K. ile Balswick, J. O., "The Premarital Sexual Revolution Among College Females", *The Family Coordinator* 21, ss. 189-194, 1972.

Robinson, J. P. ile Shaver, P. R., *Measura of Social Psychological Attitudes,* Ann Arbor, Mich., Institute for Social Research, The University of Michigan, 1973.

Robson, K. S. ile Moss, H. A., "Patterns and Determinants of Maternal Attachment", *Journal of Pediatrics* 77, ss. 976-985, 1970.

Rorvik, D. M. ile Shettles, L. B., "You Can Choose Your Baby's Sex". *Marriage Today,* ed. J. E. DeBurger. New York, John Wiley, 1977.

Rosenberg, M., *Society and the Adolescent Self-Image,* Princeton, N. J., Princeton University Press, 1965.

Rosenfeld, E. F., "The Relationship of Sextyped Toys to Development of Competency and Sexrole Identification in Children", Society for Research in Child Development toplantısına sunulan bildiri, Denver, 1975.

Rosenthal, R. ile Jacobson, L., *Pygmalion in the Classroom,* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Ross, A., *Psychological Disorders of Children,* New York, McGraw-Hill, 1974.

Rubin, J. Z., Provenzano, F. ile Luria, Z., "The Eye of The Beholder: Parents' View on Sex of Newborn", *The Psychology of Women,* ed. J. H. Williarns, New York,

W. W. Norton, 1979.

Rubin, K. H., Maioni, T. L. ile Homung, M., "Free Play Behaviors in Middle-and Lower-Class Preschoolers, Parten and Piaget Revisited", *Child Development* 47, ss. 414-419, 1976.

Rutter, M., *The Quality of Mothering*, New York, Jason Aronson, 1974.

Saario, T. N., Jacklin, C. N. ile Tide, C. K., "Sex Role Stereotyping in the Public Schools", *Harvard Educational Review* 43, ss. 386-416, 1973.

Sage, G. H., *Introduction to Motor Behavior, A Neuropscyhological Approach*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1977.

Salmela, J. H., "A Human Information Processing Approach of the Child and Skill", *Child in Sport and Physical Acticity*, ed. J. Albinson ile G. Andrew, International Series on Sport Science, Baltimore, University Park Press, 1976.

Salzstein, H., Rowe, P. B. ile Greene, M. E. "Spread of Social Influence on Children's Judgments of Numerosity", *Journal of Personality and Social Psychology* 3, ss. 665-674, 1966.

Samuda, R. J., *Psychological Testing of American Minorities*, New York, Harper-Row, 1975.

Samuels, H. R., "The Role of the Sibling in The Infant's Social Environment", Society for Research in Child Development yılaşırı toplantısına sunulan bildiri, New Orleans, 1977.

Santrock, J. W., "Relation of Type and Onset of Father Absence to Cognitive Development", *Child Development* 43, ss. 455-469, 1972.

Sax, G., *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation*, 2. bsk. Belmont, Kaliforniya, Wadswordh, 1980.

Scarr, S., ile Weinberg, R. A., "IQ Test Performance of Black Children Adopted by White Families", *American Psychologist* 31, ss. 726-739, 1976.

Schaefer, E. S. "A Circumplex Model for Maternal Behavior", *Journal of Abnormul and Social Psychology* 59, ss. 226-235, 1959.

Schaffer, H., "The Onst of Fear of Strangers and dhe Incongruity Hypothess", *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 7, ss. 95-106, 1966.

Scheinfeld, A., *Twins and Supertwins. Baltimore,* Penguin Books, 1973.

Schmiedeck, R. A., "Adolescent Identity Formahon and the Organizational Structure of High Schools", *Adolescence* 9, No. 53, ss. 191-196, 1979.

Schonfeld, W. A., "The Body and the Body-Image", Adolescence, *Psychological Perspectives,* ed. G. Caplan and S. Lebovid, New York, Basic Books, 1969.

Schulz, D. D., *The Changing Family,* Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1972.

Scott, J. P., "Cnbcal Periods in the Development of Social Behavior in Puppies", *Psychosomatic Medecine* 20, No. 1, ss. 42-54, 1958.

—— ile Fuller, J., *Genetics and the Social Behavior of the Dog,* Chicago, University of Chicago Press, 1965.

Sears, R. R., "Your Ancients Revisited, A History of Child Development", *Review of Child Development Research,* ed. E. M. Hetherington, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

Seavey, C. A., Katz, P. A. ile Zalk, S. R., "Baby X, The Effect of Gender Labels on Adult Responses to Infants", *Sex Roles* I, ss. 103-110, 1975.

Serbin, L. A. ile O'Leary, K. D., "How Nursery Schools Teach Girls to Shut Up", *Psychology Today* 9, ss. 56-57 ve 102-103, 1975.

Serbin, L. A., Tonick, 1. J. ile Sternglamz, S. H., "Shaping Cooperative Cross-Sex Play", *Child Development* 48, ss. 924-929, 1977.

Sexton, P. C., *The Feminized Male, Classrooms, White Collars, and the Decline of Manliness,* New York, Rondom House, 1969.

Shah, F., Zelnik, M. ile Kantner, J., "Unprotected Intercourse Among Unwed Teenagers", *Family Planning Perspectives* 7, ss. 39-44, 1975.

Shearer, M. ile Shearer, D., "The Portage Project, A Model for Early Childhood Education", *Exceptwnal Child* 36, ss. 210-217, 1972.

Shenker, 1. R. ile Schildkrout, M. "Physical and Emotional Health of Youth", *Youth, The Seventy Fourth Yearbook of the Natiomal Societyfor the Study of Education, Part 1,* ed. R. J. Havighurst ile P. H. Dreyer, Chicago, The University of Chicago Press, 1975.

Sheppad, W. C. ile Wiloughby, R. H., *Child Behavior,* Chicago, Rand McNally, 1975.

Shields, J., *Momozygotic Twins,* Londra, Oxford University Press, 1962.

Shinedling, M. M. ile Pederson, D. M., "Effects of Sex of Teacher and Student on Children's Gains in Quantitative and Verbal Performance", *Journal of Psychology* 76, ss. 79-84, 1970.

Shinn, M., "Father Absence and Children's Cognitive Development", *Psychological Bulletin* 85, ss. 295-324, 1978.

Shirley, A., "Motor Sequence Favors the Maturahon Theory", *Psychological Bulletin* 28, 1931.

Sieg, A., "Why Adolescence Occurs?", *Adolescence* 6, ss. 337-348, 1971.

Sigel, I. E. ile Brodzmsky, D. M., "Individual Differences, A Perspective for Understanding Intellectual Develop-

ment", *Psychological Processes in Early Education*, ed. H. L. Hom, Jr., and P. A. Robinson, New York, Academic Press, 1977.

Sigston, A. ile White, D. C., "Conformity in Children as a Function of Age Level", *British Journal of Social and Clinical Psychology* 14, s. 313-314, 1974.

Simpson, E. L., "Moral Development Research, A Case Study of Scientific Cultural Bias", *Human Development* 17, No. 2, ss. 81-106, 1974.

Singer, J. ile Singer, D., "Television, A Member of the Family", *National Elementary Principal* 56, ss. 50-53, 1977.

Singer, J. L., *The Child's World of Make-believe, Experimental Studies of Imaginative Play*, New York, Academic Press, 1973.

Siqueland, E. R., "Reinforcement Patterns and Extinction in Human NewBorns", *The Competent Infant*, ed. L. J. Stone ile ark. New York, Basic Books, 1973.

—— ile Delucia, C., "Visual Reinforcement of Nonnutritiv Sucking in Human Infants." *The Competent Infant*, ed. L. I. Stone ile ark., New York, Basic Books, 1973.

Skeen, P. ile McKenry, P. C., "The Teacher's Role in Facilitating a Child's Adjustment to Divorce", *Young Children* 35 , ss. 3-12, 1980.

Slater, E., *Psychotic and Neurotic Illnesses in Twins*, Londra, H. M. Stationery Office, 1953.

Smart, L. S. ile Smart, M. S., *Families*, 2. bsk. New York, Macmillan, 1980.

Smith, P. K. ile Dutton, S., "Play and Training Indirect and Innovative Problem Solving", *Child Development* 50, ss. 830-836, 1979.

Snow, E. E., "Mothers' Speech to Children Learning Language", Child Development 43, ss. 549-565, 1972.

Soares, A. T. ile Soares, L. M., "Comparative Differences in the Self-Perceptions of Disadvantaged and Advantaged Students", *Journal of School Psychology* 9, ss. 424-429, 1971.

Solkoff, N. ile ark., "Effects of Handling on the Subsequent Development of Premature Infants", *Developmental Psychology* 1, ss. 765-768, 1969.

Sontag, L. W., "The Significance of Fetal Environmental Differences", *American Journal of Obstetrics and Gynecology* 42 , ss. 996-1003, 1941.

Sorensen, R. C., *Adolescent Sexuality in Contemporary America,* Cleveland, World Publishing Company, 1973.

Sorosiak, F. M., Thomas, L. E. ile Balet, F. N., "Adolescent Drug Use", *Psychological Reports* 38, ss. 211-211, 1976.

Spitz, R. "Anaclitic Depression, An Inquiry into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood." *Competent Infant,* ed. L. J. Stone ile ark. New York, Basic Books, 1973.

——, "Hospitalism, An Inquiry into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood", *The Psychoanalytic Study Of the Child* 1, ss. 53-74, 1945.

Spring, D., "Linguistic Stress Discrimmation in One-to Four-Month-Old Infants", Yayınlanmamış doktora tezi, Washington Üniversitesi, 1975.

Sroufe, L. A., "Attachment and the Roots of Competence", *Human Nature* 1, No. 10, ss. 50-56, 1978.

——, "The Coherence of Individual Development", *American Psychologist* 34, ss. 834-841, 1979.

——, "Socio-emotional Development", *Handbook Of Infant Development,* ed. J. Osofsky, New York, John Wiley, 1979.

Staats, A., *Child Learning, Intelligence, and Personality*, New York, Harper-Row, 1971.

——, Child Learning, Intelligence, and Personality. Gözden geçirilmiş bsk., Kalamazoo, Mich, Behaviordelia, 1977.

——, *Learning, Language and Cognition*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Stechler, G., "Newborn Attention as Affected by Medication During Labor", *Science* 144, ss. 315-317, 1964.

Steinmetz, S. K., The Cycle of Violence, *Assertive Aggressive, and Abusive Family Interaction*, New York, Praeger, 1977.

Stern, G. G. ile ark., "A Factor Analytic Study of the Mother-Infant Dyad", *The Competent Infant*, ed. L. J. Stone, ile ark., New York, Basic Books, 1973.

Stocker, J., *Early Childhood Education, Current Trends in School Policies and Programs*, Arlington Va., National School Public Relations Association, 1973.

Stone, L. J., Salerno, L., Green, M. ile Zelson, C., "Narcotic Addiction in Pregnancy", *American Journal of Obstetrics and Gynecology* 109, ss. 716-723, 1971.

Stone, L. I., Smith, H., ile Murphy, L. (ed.), *The Competent Infant*, New York, Basic Books, 1973.

Storm, R., *Growing Together*, Monterey, Kaliforniya, Brooks/Cole, 1978.

Stumphuzer, I. S., "Modifying Delinquent Behavior, Beginnings and Current Practices", *Adolescence* 11, No. 41, ss. 13-24, 1976.

Sulzer-Azaroff, B. ile Mayer, G. R., *Applying Behavior-Analysis Procedures with Children and Youth*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1977.

Surber, C F., "Developmental Processes in Social Inference", *Developmental Psychology* 13, ss. 654-665, 1977.

Tannenbum, A. I., "Culture-Fair Intelligence Test", *Sixth Mental Measurement Yearbook, Tests, and Reviews, Intelligence-Group*, ed. O. Buros. Highland Park, N. J.,

Gryphon Press, 1965.

Tanner, I. M., "Physical Growth", *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 3. bsk., c. 1, ed. P. H. Mussen, New York, John Wiley, 1970.

Tavris, C. "Compensatory Education, The Glass Is Half Full", *Psychology Today* 10, ss. 63-74, 1976.

Thiessen, D. D., *Gene Organization and Behavior*, New York, Random House, 1972.

Thoman, E. B., Liederman, P. H. ile Olson, J. P., "Neonate-Mother Interaction During BreastFeeding", *Developmental Psychology* 6, ss. 110-118, 1972.

Thompson, S., "Gender Labels and Early Sex Role Development", *Child Development* 46, ss. 339-347, 1975.

Thornburg, H. D., "Sources in Adolescence of Initial Sex Information", *Contemporary Adolescence, Reading*, 2. bsk., ed. H. d. Thornburg. Monterey, Kaliforniya, Brooks/Cole, 1975.

Tjossem, T. D., "Early Intervention, Issues and Approaches", *Inter Dention Strategies for High-Risk Infants and Young Children*, ed. T. D. Tjossem, Baltimore, University Park Press 1976

Tolar, J. C., "The Mental Health of Students, Do Teachers Hurt or Help?" *Journal of School Health* 45, No. 2, ss. 71-74, 1975.

Torrance, E. P., "Can We Teach Children to Think Creatively?" *Assessing Creative Grorath, Measured Changes - Book Two*, ed. A. M. Biondi ile S. J. Parnes, Great Neck, N Y., Creative Educational Foundation, 1976.

——, "Creativity Research in Education, Still Alive", *Perspecti Des in Creativity*, ed. I. A. Taylor ile I. W. Getzels. Chicago, Aldine, 1975.

—— ile Torrance, J. P., *Is Creativity Teachable? Bloomington*, Ind., Phi Delta Kappa, 1973.

Trehub, S., "Infants' Sensitivity to Vowel and Tonal Cont-

rasts", *Developmental Psychology* 9, ss. 91-96, 1975.
Tresemer, D., *Fear of Success*, New York, Plenum, 1977.
Trotman, F. K., "Race, IQ, and the Middle Class", *Journal of Educatinnal Psychology* 69, s. 266, 1977.
Tuchmann-Duplessis, H., *Drug Effects on the Fetus*, Monographs on Drugs, c. 2. ADIS Press, 1975.
Turiel, E., "Developmental Processes in the Child's Moral Thinking", *New Directions in Developmental Psychology*, ed. P. H. Mussen, J. Langer ile M. Covington, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
Ucko, L. E., "A Comparative Study of Asphyxiated and Non-asphyxiated Boys from Birth to Five Years", *The Competent Infant*, ed. L. J. Stone ile ark., New York, Basic Books, 1973.
U.S. Bureau of Census, *Statistical Abstract of the United States*, 1976, 97. bsk., Washington, D.C., U.S. Goverment Printig Office, 1976.
——, *Statistical Abstract of the United States*, 1977, 98. yay. Washington, D.C., U.S. Goverment Printing Office, 1977.
Urberg, K. A. ile Labouvie-Vief, G., "Conceptualizations of Sex Roles, A Life Span Developmental Study", *Developmental Psychology* 12, ss. 15-23, 1976.
Ushakov, G. K., "Anorexia Nervosa", *Modern Perspectives in Adolescent Psychiatry*, ed. J. G. Howells, New York, Brunner/Mazel, 1971.
Uzgiris, 1. ile Hunt, J. McV, *Assessment in Infancy, Ordinal Scales of Psychological Development*, Chicago, University of Ullinois Press, 1975.
Valdes-Dapena, M., *Sudden Unexplained Infant Death*, Rockville, Md., U.S. Dept. of HEW, # (HSA) 78-5255, 1978.
Vandenberg, S., "Hereditary Factors in Normal Personality Traits", *Recent Advances in Biological Psychiatry*, c. 9,

ed. J. Words. New York, Plenum, 1967.
Van Gennep, A., *Les Rites de Passage*, Paris, 1909.
Vener, A. M. ile Stewart, C. S., "Adolescent Sexual Behavior in American Revisited, 1970-1973", *Journal of Marriage and the Family* 36, ss. 728-735, 1974.
Venesky, R., Massaro, D., "History's Best Kept Secret About Reading", *Education*, ss. 155-619, Nisan 1976.
Waddington, C. H., *New Patterns in Genetics and Development*, New York, Columbia University Press, 1962.
——, *Principles of Development and Differentiation*, New York, Macmillan, 1966.
Walk, R. ile Gibson, E. J., "A Comparative Analytical Study of Visual Depth Perception", *Psychological Monographs* 75, s. 15, 1961.
Wallach, M. A., "Review of Torrance Tests of Creativ Thinking", *American Educational Research Journal* 5, s. 272-281, 1968.
—— ile Kogan, N., *Modes of Thinking in Young Children*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.
Waters, H. F. ile Malamud, P., "Drop That Gun, Captain Video", *Newsweek* 85, No. 10, s. 81-82, 1975.
Watson, E. H. ile Lowery, G. H., *Growth and Development of Children*, 5. bsk. Chicago, Year Book Medical Publishers, 1967.
Watson, J. B. ile Rayner, R., "Conditioned Emotional Responses", *Journal of Experimental Psychology* 3, ss. 1-14, 1920.
Watson, J. S., "Smiling, Cooing, and 'The Game'", *The Competent Infant*, ed. L. J. Stone ile ark., New York, Basic Books, 1973.
Weil, W. B., Jr., "Current Controversies in Childhood Obesity", *The Journal of Pediatrics* 91, ss. 175-187, 1977.
Wellman, H. ile Lempers, J., "The Naturalistic Communi-

cation Ability of Two-year-olds", *Child Development* 48, ss. 1052-1057, 1977.

——, "Whatever You Want, A School Will Teach It", *U.S. News-World Report*, ss. 73-74, 15 Ekim 1979.

——, "When Voters Recall Less and Less", *U.S. Neros-World* Report, ss. 56-57, 14 Ocak 1980.

White, B. L., "Child Development Research, An Edifice Without a Foundation", *The Competent Infant*, ed. L. J. Stone ile ark., New York, Basic Books, 1973.

——, *The First Three Years of Life Englewood Cliffs*, New Jersey, Prentice Hall, 1975.

——, *Expenence and Environment*, c. 2. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1978.

——, Castle, P. ile Held, R., "Observations on the Development of Visually-Directed Reaching", *Child Development* 35, ss. 349-364, 1964.

White, E., Elsom, B. ile Prawat, R., "Children's Conceptions of Death", *Child Development* 49, s. 307-310, 1978.

Wiberg, J. L. ile Trost, M., "A Comparison Between the Content of First-Grade Primers and Free Choice Library Selections Made by First-Grade Students", *Elementary English* 47, ss. 792-798, 1970.

Wilkinson, G. S. ile Bleck, R. T., "Children's Divorce Groups", *Elementary School Guidance and Counseling* 11, s. 204-213.

Willerman, L. "Effects of Families on Intellectual Development", *American Psychologist* 34, ss. 923-929, 1979.

Williams, J. E., ed., *Psychology of Women*, New York, W. W. Norton, 1977.

——, Bennett, S. M. ile Best, D. L., "Awareness and Expression of Sex Stereotypes in Young Children", *Developmental Psychology* 11, ss. 635-642, 1975.

Wilson, K. L., Zurcher, L. A., McAdams, D. C. ile Curtis, R.

L., "Stepfather and Stepchildren, An Explanatory Analysis from Two National Surveys", *Journal of Marriage and the Family* 37, ss. 526-536, 1975.

Wilson, R. S. ile Harpring, E. B., "Mental and Motor Development in Infant Twins", *Developmental Psychology* 7, ss. 277-287, 1972.

Winick, M., "Nutrition and Nerve Cell Growth", *Federation Proceedings* 29, ss. 1510-1515, 1970.

—— ile Winick, C., *The Television Experience,* What Children See, Beverly Hills, Kaliforniya, Sage Publications, 1979.

Wollff, P. H., "The Classification of States", *The Competent Infant,* ed. L. J. Stone ile ark. New York, Basic Books, 1973.

——, "The Natural History of Crying and Other Vocalizations in Early Infancy", *The Competent Infant,* ed. L. J. Stone, ile ark., New York, Basic Books, 1973.

——, "Observations on the Early Development of Smiling", *The Competent Infant,* ed. L. J. Stone ile ark., New York, Basic Books, 1973.

Wolpe, J., "The Experimental Foundations of Some New Psychotherapeutic Methods", *Experimental Foundations of Clinical Psychology,* ed. A. Bachrach, New York, Basic Books, 1962.

Worthen, B. R. ile Clark, P. M., "Toward an Improved Measure of Remote Associational Ability", *Journal of Educational Measurement* 8, ss. 113-123, 1971.

Worthington, B., "Symposium on Nutrition During Pregnancy", *Nursing Clinical North America* 14, ss. 269-283, Haziran 1979.

Wylie, R., *The Self-Concept. Lincoln,* University of Nebraska Press, 1974.

Yancy, W. S., Nader, P. R. ile Bumbam, K. L., "Drug Use and Attitudes of High School Students", *Pediatrics* 50,

ss. 739-745, 1972.

Yando, R. M. ile Kagan, J., "The Effects of Teacher Tempo on the Child", *Child Development* 39, ss. 27-54, 1968.

Yankelovich, D., "Drug Users Versus Drug Abusers, How Students Cool Their Drug Crisis", *Psychology Today* 9, No. 5, ss. 39-42, 1975.

——, *Generations Apart. New York*, Columbia Broadcasting System, 1967.

Yudin, L. W., "Formal Though in Adolescence as a Function of Intelligence", *Readings in Adolescent Psychology*, ed. J. P. Hill, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1971.

Zacharias, L., Rand, W. M. ile Wurtman, R. J., "A Prospective Study of Sexual Development and Growth in American Girls, The Statistics of Menarche", *Obstetrical and Gynecological Survey* (ek) 31, No. 4, ss. 325-337, 1976.

Zack, P. M., Harlan, W. R., Leaverton, P. E. ile Comoni-Huntley, J., "A Longitudinal Study of Body Fatness in Childhood and Adolescence", *The Journal of Pediatrics* 95, ss. 126-130, 1979.

Zamenhof, S. van Marthens, E. ile Grauel, L., "DNA in Neonatal Brain, Second Generation Alternation by Material Dietary Protein Restriction", *Science* 172, ss. 850-851, Mayıs 1971.

Zelnik, M. ile Kantner, J. F., "Contraceptive Patterns and Premarital Pregnancy Among Women Aged 15-19 in 1976", *Family Planning Perspectives* 10, ss. 135-142, 1978.

——, "First Pregnancies to Women Aged 15-19,1976 and 1971", *Family Planning Perspectives* 10, s. 11-20, 1978.

——, "Sexual and Contraceptive Experience of Young Unmarried Women in the United States, 1976 and 1971",

Family Planning Perspectives 9, ss. 55-71, 1977.

Zill, N., *National Survey of Children*, New York, Foundation for Child Development, 1977.

Zuckerman, M. ile Wheeler, L., "To Dispel Fantasies About the Fantasy-Based Measure of Fear of Success", *Psychological Buletin* 82, ss. 932-946, 1975.

Gelişim psikolojisi, psikolojinin en geniş ve en çok araştırılan dallarından biridir. İnsanın gelişimini, doğum öncesinden başlayıp ölümüne kadar izleyen bu psikolojinin en dinamik bölümü de çocuk psikolojisidir. Özellikle ilk çocukluk çağının incelenmesi, günümüzde, psikolojinin en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Geleceğin insanını yaratmanın yollarını araştıran bugünün bilimi, dikkatini özellikle çocuğun zihinsel gelişimine yöneltmiştir. Gelecek yüzyılların tam anlamıyla bilime dayanan, akılcı, çok boyutlu, karmaşık yaşam biçimine, ancak zihinsel bakımdan erken gelişmiş insanların uyum sağlayabileceği çok iyi bilinmektedir.

Çocuk ve Ergen Gelişimi, bir gelişim psikolojisi kitabı olarak çocuğun gelişiminin bütün yönlerini derinliğine incelemekte, ama özellikle zihin gelişimini vurgulamaktadır. Çocuğun ve ergenin gelişimiyle ilgili belli başlı kuramları tartışan, temel sorunları irdeleyen, güncel bilgileri derleyen, olabildiğince yeni araştırma bulgularını aktaran bu yapıt, insanı kişilik bütünlüğü içinde kavramaya ve anlatmaya çalışmaktadır.

İkinci Baskı
www.imge.com.tr